

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



# *Caminhos da* **EDUCAÇÃO**

Trajетórias, desafios e perspectivas nos  
40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac





**Coordenadora Geral da Edufac**  
Ângela Maria Poças

**Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**  
Diretora Administrativa

**CONSELHO EDITORIAL**

**Paulo Bento**  
Diretor comercial

Adelice dos Santos Souza  
Ana Carolina Couto Matheus  
André Ricardo Maia da Costa de Faro  
Ângela Maria Poças (presidente)

**CONSELHO EDITORIAL**

**Acadêmico**

Antonio Gilson Gomes Mesquita  
Carlos Eduardo Garçon de Carvalho  
Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira  
Dennys da Silva Reis  
Esperidião Fecury Pinheiro de Lima  
Francisco Aquinei Timóteo Queirós  
Francisco Raimundo Alves Neto  
Jáder Vanderlei Muniz de Souza  
José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad,  
Maria Aldecy Rodrigues de Lima  
Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente)

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)  
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)  
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)  
Prof. Me. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)  
Profa Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)  
Prof. Dr. José Maria Baldino (PUC Goiás)  
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Profa Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)  
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

**Coordenadora Comercial**  
Ormifran Pessoa Cavalcante

**Consultivo**

Carlos Antônio Jordão Segundo  
Frederico Nardi  
Paulo Bento  
Rebecca Oliveira

Reginâmio Bonifácio de Lima  
Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio  
Arivaldo D'Avila de Oliveira  
Regineison Bonifácio de Lima  
Tavifa Smoly Araripe  
Organizadores



# CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Trajетórias, desafios e perspectivas nos  
40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac



1ª edição



Rio Branco - Acre / Goiânia - Goiás  
Edufac / Editora Alta Performance  
- 2021 -

## CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS 40 ANOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC

Arivaldo D'Avila de Oliveira; Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio; Reginâmio Bonifácio de Lima; Regineison Bonifácio de Lima; Tavifa Smoly Araripe (Org.)

ISBN: 978-65-88975-24-4

Copyright © Edufac 2021 Impresso no Brasil

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre - [edufac@ufac.br](mailto:edufac@ufac.br)

Editora Afiliada:



### Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

### Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garçon de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

**Coordenadora Comercial:** Ormifran Pessoa Cavalcante

**Projeto Gráfico e Capa:** Franco Jr. Leonel

**Revisão Técnica:** Arivaldo D'Avila de Oliveira; Regineison Bonifácio de Lima; Tavifa Smoly Araripe

**Revisão Textual:** Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C183 Caminhos da Educação : trajetórias, desafios e perspectivas nos 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac / Reginâmio Bonifácio de Lima... [et al..] (org.). – Goiânia: Rio Branco: Alta Performance, Edufac, 2021. [Digital]  
448 p: il.

ISBN: 978-65-88975-28-2

1. Educação. 2. Memórias. 3. Práticas de Ensino. 4. Amazônia. I. Lima, Reginâmio Bonifácio de. II. Bonifácio, Maria Iracilda Gomes Cavalcante. III. Oliveira. Arivaldo D'Avila de. IV. Lima, Regineison Bonifácio de. V. Araripe, Tavifa Smoly. VI. Título.

CDU 22. ed. 373.918113

Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935.

# SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO DO CAp PELOS (EX)REITORES ..... 11

## Parte 1

### HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS

Capítulo 1: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO E A BUSCA POR UMA  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM TERRAS ACREANAS ..... 24  
*Áulio Gélvio Alves de Souza*

Capítulo 2: CAp 40 ANOS: Revisitando os caminhos da Educação ..... 33  
*Maria José Bezerra*  
*Reginâmio Bonifácio de Lima*  
*Magaly de Mattos Azevedo*

Capítulo 3: O LEGADO DE UM PASSADO: Uma história de 40 anos ..... 52  
*Reginâmio Bonifácio de Lima*  
*Maria José Bezerra*  
*Luciana Vasconcelos da Silva Santos*

Capítulo 4: OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES  
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 73  
*Luciana Vasconcelos da Silva Santos*

Capítulo 5: O CAp EM NÚMEROS: atendimento a estudantes da  
Educação Básica ..... 87  
*Luciana Vasconcelos da Silva Santos*  
*Thaís Tatiane Queiroz Carvalho*  
*Taiana de Souza Santos*

Capítulo 6:	REESTRUTURAÇÃO DOS CAP E OUTRAS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS .....	103
	<i>Daniela Motta de Oliveira</i>	
Capítulo 7:	GALERIA DE HONORÁVEIS .....	123
	<i>Reginâmio Bonifácio de Lima</i>	
	<i>Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio</i>	
	<i>Arivaldo D'Avila de Oliveira</i>	
	<i>Regineison Bonifácio de Lima</i>	
	<i>Tavifa Smoly Araripe</i>	

## Parte 2 PRÁTICAS DE ENSINO

Capítulo 8:	DE CHEGADAS E PARTIDAS: Alinhavando os fios da memória .....	136
	<i>Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio</i>	
Capítulo 9:	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO BÁSICO E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DA TEMÁTICA DO <i>BULLYING</i> .....	151
	<i>Aelissandra Ferreira da Silva</i>	
Capítulo 10:	O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS CORPORAIS .....	169
	<i>Kelly Cebelia das Chagas do Amaral</i>	
	<i>Alessandra Lima Peres de Oliveira</i>	
	<i>Tavifa Smoly Araripe</i>	
Capítulo 11:	A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEÚDO DE SAÚDE NO ENSINO MÉDIO DO COLEGIO DE APLICAÇÃO DA Ufac.....	177
	<i>Trilhas Pedagógicas</i>	
	<i>Denise Jovê Cesar</i>	
	<i>Alessandra Lima Peres de Oliveira</i>	
	<i>Eroína Moreira de Melo</i>	

Capítulo 12: SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE SEXUALIDADE PELO SUJEITO QUE APRENDE.....	187
<i>Pedro Raimundo Mathias de Miranda</i>	
<i>José Moysés Alves</i>	
Capítulo 13: MEMES NA EDUCAÇÃO E NARCISISMO NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: A comunidade capiana em ambiências formativas.....	199
<i>Heleno Szerwinsk de Mendonça Rocha</i>	
<i>Arivaldo D'Avila de Oliveira</i>	
Capítulo 14: AS HUMANIDADES E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA Ufac.....	213
<i>Regineison Bonifácio de Lima</i>	
<i>Elizabete do Nascimento Cavalcante</i>	
<i>Luciney Araújo Leitão</i>	
<i>Carlos José de Farias Pontes</i>	
Capítulo 15: “HISTOGEOGRAFIA”: O ensino da paisagem a partir de metodologias lúdicas na Serra do Tepequém.....	227
<i>Elizabete do Nascimento Cavalcante</i>	
<i>Arivaldo D'Avila de Oliveira</i>	
<i>Regineison Bonifácio de Lima</i>	
<i>Luiza Câmara Beserra Neta</i>	
Capítulo 16: OS MAPAS MENTAIS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CAp/Ufac.....	241
<i>Luciney Araújo Leitão</i>	
<i>Maria Eduarda Azevedo Fernandes</i>	
Capítulo 17: A SUTILEZA DO “SIM” EM MEIO A TANTOS “NÃOS”: (per)curso das Artes Visuais durante o Ensino Presencial no CAp/Ufac.....	254
<i>Rafaela Maria Zanatta</i>	

Capítulo 18: A SUTILEZA DO “SIM” EM MEIO A TANTOS “NÃOS”: (per)curso das artes visuais durante o Ensino Remoto Emergencial no CAp/Ufac .....	269
<i>Rafaela Maria Zanatta</i>	
Capítulo 19: METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS: o ensino de Matemática de forma colaborativa.....	286
<i>Tavifa Smoly Araripe</i>	
<i>Tânia Mara Rezende Machado</i>	
<i>Kelly Cebelia das Chagas do Amaral</i>	

### Parte 3

## PROCESSOS E RESULTADOS DE PESQUISA E AÇÕES DE EXTENSÃO

Capítulo 20: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL: O estado do conhecimento a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.....	298
<i>Tânia Aretuza Ambrizi Gebara</i>	
<i>Marina Gonçalves Ribeiro</i>	
Capítulo 21: A LEI Nº 11.645/08 E O ENSINO INDÍGENA: uma perspectiva interdisciplinar no CAp/Ufac em Rio Branco .....	312
<i>Iara da Silva Castro Almeida</i>	
<i>Ailton Almeida da Silva Castro</i>	
<i>Anna Yasmin Castro de Almeida</i>	
Capítulo 22: ENTRE A AUTONOMIA DOCENTE E O “DAR RAZÃO AO ALUNO”: Algumas discussões.....	326
<i>Maria José Nascimento Correia</i>	
<i>José Sávio da Costa Maia</i>	
<i>Tânia Mara Rezende Machado</i>	

Capítulo 23: RELIGIÃO E ESCOLA: A chegada do ensino no “Rio dos Jacarés” e a importância da Religião como prática educativa.....	341
<i>Elaine Costa Honorato</i>	
Capítulo 24: CAPITÃO AMÉRICA E HOMEM DE FERRO: o Multiverso Marvel entre a justiça, a liberdade e a tecnologia.....	361
<i>Amanda Teresa Araújo de Souza</i>	
<i>Bárbara Adriele Rufino da Silva</i>	
<i>Lucas Gomes do Vale</i>	
<i>Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio</i>	

#### **Parte 4**

### **SAUDADES, SONHOS E SENSações**

Capítulo 25: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO E O SONHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE.....	380
<i>Suzana Domingos da Silva</i>	
Capítulo 26: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COM FOCO NO ESTUDANTE.....	385
<i>Magaly de Mattos Azevedo</i>	
Capítulo 27: REVISITANDO O PASSADO ESCOLAR: lembranças de um historiador e uma cientista social.....	388
<i>Higor Vieira de Araújo</i>	
<i>Priscila de Mesquita Lima</i>	
Capítulo 28: TRAJETÓRIA DE VIDA EM MEIO ÀS DOBRAS DA MEMÓRIA.....	394
<i>Aurio Azevedo de Oliveira</i>	
Capítulo 29: REFLEXÕES SOBRE O SER E A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR.....	397
<i>Joelma Ferreira Franzini</i>	

Capítulo 30	LEMBRANÇAS DE UMA HISTÓRIA DE LUTAS E SUPERAÇÃO .....	405
	<i>Maria Francisca Alves Barbosa</i>	

**Parte 5**  
**LEIS, PORTARIAS E RESOLUÇÕES**

Capítulo 31: DECRETOS, PORTARIAS E RESOLUÇÕES:		
Substratos de agência .....		410
SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES .....		431

# APRESENTAÇÃO DO CAp PELOS (EX)REITORES



## 40 ANOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC - CAp/Ufac

**A** Universidade Federal do Acre foi criada em 1964, com a Faculdade de Direito que funcionava exatamente no prédio em que atualmente funciona o Colégio de Aplicação. Em 1981, com a função básica de servir de campo de experimentação pedagógica aos alunos dos cursos de licenciatura da Ufac e, ao mesmo tempo, oportunizar à comunidade acreana renovação e melhoria da Educação Básica, foi criado o Colégio de Aplicação.

Inicialmente, foram implantadas apenas as séries equivalentes ao Ensino Fundamental I. Em 1992 foi implantado o que hoje chamamos de Ensino Médio. O Colégio, hoje, atende da Educação Infantil, perpassando pela Educação Básica, aos acadêmicos das diversas licenciaturas da Ufac, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo desses 40 anos de existência, o nosso querido CAp se tornou uma instituição reconhecida como referência em termos de qualidade educacional, integrando saberes no ensino, na pesquisa e na extensão, e socializando conhecimentos teóricos e práticos que colaboram na vida profissional dos estudantes e na forma de cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que vivem, tornando-a mais justa.

Como gestora, acompanho essa trajetória mais de perto, desde 2012, como Vice-Reitora da Ufac durante 6 anos, e desde 2018, como Reitora da Universidade. E é como imensa alegria que neste ano comemoramos os 40 anos de funcionamento do nosso querido Colégio de Aplicação. Olhar para o passado, neste momento, nos traz a alegria de ver quantos avanços foram promovidos na educação acreana, por intermédio da oferta constante de ensino de qualidade nesta instituição pública federal. A fórmula do sucesso tem se mostrado bem-sucedida.

Sabemos também que não há sucesso sem desafios. Apesar de muitas histórias contadas por aqueles que vivenciaram de perto as mudanças pelas quais passaram nesses 40 anos do nosso querido Colégio de Aplicação, e que sabem do valor contido em cada uma delas, também temos consciência dos enormes desafios que atualmente se impõem para garantir a oferta do ensino com qualidade. E em nossa gestão, um dos principais desafios é que o novo Colégio de Aplicação seja construído no *campus*-sede da Ufac. Nesse projeto, contamos com o apoio parlamentar e do Governo do Estado do Acre, por meio da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes (SEE).

São 40 anos de história do Colégio de Aplicação com personagens que viveram, sentiram, aproveitaram as oportunidades e edificaram essa instituição que forma e transforma vidas. Sabemos que essas são apenas as primeiras décadas de uma instituição que chega à maturidade. Coragem não nos falta, nem a determinação necessária para assumirmos os desafios e construir os próximos 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac.

É por isso que deixamos aqui registrado o nosso olhar para o futuro e a certeza de que o nosso querido CAp continuará sua história, desenvolvendo um processo educacional voltado à produção, apropriação e transformação de conhecimentos, proporcionando a todos os estudantes, uma formação crítica, social, reflexiva e cidadã, no sentido de buscar alternativas de superação da realidade. Assim é e será o nosso Colégio de Aplicação.

Parabéns, a todos e todas que trabalham e trabalharam nesta bela e produtiva história!

Parabéns ao CAp pelos seus 40 anos!

Rio Branco - Acre, 07 de julho de 2021.

**Margarida de Aquino Cunha**  
Reitora da Ufac (2018 à atualidade)

## QUE VENHAM MAIS 40 ANOS DE MUITAS CONQUISTAS PARA O CAp/Ufac!

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac) foi criado pela Resolução nº 22, de 11 de dezembro de 1981. Assim, em dezembro de 2021, ele vai fazer aniversário, completando 40 anos de existência.

O CAp/Ufac, assim como os demais Colégios de Aplicação, surgiu da necessidade de criação de um colégio que pudesse colaborar com uma formação docente mais qualificada por meio da prática do estágio e também da possibilidade de realização de mais pesquisas científicas na área de Educação, principalmente daquelas que pudessem produzir demonstrações inovadoras no processo ensino-aprendizagem.

Durante essas quatro décadas, o CAp/Ufac tem enfrentado inúmeras dificuldades em relação à identidade, à gestão, aos recursos humanos e financeiros e também em relação ao distanciamento por parte da Universidade, que deveria colaborar mais com seu Colégio de Aplicação.

No entanto, podemos observar, por meio de reportagens em revistas, matérias de jornais, sites, *rank* e até mesmo fazendo um comparativo das médias do IDEB nos últimos anos que os resultados obtidos por parte do CAp/Ufac, em relação às demais escolas públicas do Estado do Acre, são expressivos. Isso faz com que haja um reconhecimento da população sobre o desempenho positivo do Colégio de Aplicação.

Vale ressaltar que o CAp/Ufac vem se destacando não apenas nas atividades de ensino, mas também nas ações de extensão e de pesquisa. São inúmeros os projetos de extensão que têm beneficiado os moradores da cidade de Rio Branco.

Nas atividades de pesquisa o CAp/Ufac, também, tem sido destaque. Podemos citar, por exemplo, o Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia (Gescam) que tem feito um excelente trabalho e que foi o principal responsável pela organização e publicação dessa obra em comemoração ao 40º aniversário do CAp/Ufac. Há também a revista científica do CAp, a *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, que é Qualis A3 na Capes – um orgulho para nossa Ufac.

Hoje, além do estágio docente, o CAp desenvolve ensino, pesquisa e extensão com qualidade, pois possui em seu quadro de profissionais,

professores e servidores técnico-administrativos altamente capacitados que precisam de apoio da Universidade e Governo Federal para fazerem um bom trabalho.

Infelizmente, a política do Governo Federal não tem sido a de valorização desses Colégios de Aplicação em todo o País. Os cortes no orçamento têm sido cada vez maiores e a redução do número de novas contratações dificultam as atividades inerentes a essas escolas.

Diante do exposto, podemos chegar à conclusão de que, apesar das dificuldades apresentadas de manutenção financeira, autonomia pedagógica e parceria com a Universidade, a busca da necessidade da inserção de novas práticas, ou mesmo práticas diferenciadas estão ainda presentes nesse colégio e que ele está conseguindo se manter, com sua especificidade, de uma forma relevante dentro do seu contexto social, ou seja, ainda consegue se manter de forma expressiva no contexto educacional acreano, mesmo com suas carências apresentadas no decorrer de sua história.

Portanto, ao nosso ver, deve-se dar maior visibilidade a este Colégio e seu papel frente à sociedade e à formação docente. Um apoio maior por parte da Universidade e do Governo Federal pode levar a uma maior interação entre professor, aluno, ensino, extensão, pesquisa, estágio supervisionado, prática de ensino, experimentação, demonstração e inovação no campo educacional – o que só tem a contribuir para a Educação do Estado do Acre.

Por fim, queremos convocar a todos que defendem uma educação de qualidade para lutar, incansavelmente, por uma maior valorização do Colégio de Aplicação por parte do Governo Federal. Que venham mais 40 anos de muitas conquistas para o CAp/Ufac! Parabéns!

Rio Branco - Acre, 11 de junho de 2021.

**Minoru Martins Kinpara**  
Reitor da Ufac (2012 a 2018)

## CAp: 40 ANOS DE EXISTÊNCIA

O convite dos professores, organizadores de comemoração de quatro décadas do Colégio de Aplicação, para introduzir a Publicação Comemorativa de 40 anos, muito me honrou e envaideceu, mas, ao mesmo tempo, me desafiou a falar e rememorar fatos ocorridos há muitos anos. Logo, reconstruir um passado distante como “coadjuvante” é mais que um desafio, é um esforço mental grandioso.

No entanto, diante da possibilidade de poder ajudar a preservar essa linda história e mantê-la viva na memória de tantas pessoas que participaram do percurso desse Colégio, sejam eles servidores, alunos e pais, mais significativo é apresentá-la às futuras gerações.

A criação do Colégio de Aplicação foi um sonho acalentado por nós professores da área de humanas da Ufac, notadamente os cursos de licenciatura. Naquele momento, foi concebido como laboratório de ensino para os graduandos das licenciaturas, espaço onde poderiam experimentar suas práticas de ensino/aprendizagem.

Nós professores ficamos entusiasmados, achando que nossos alunos, vivenciando experiências educativas no Colégio, sairiam melhor preparados para assumir suas funções de professor de educação básica. E por que isso? Certamente porque estariam vivenciando, na prática, o ensino com professores qualificados e habilitados, com planejamento mais efetivo, avaliação consistente, mais disciplina, além de salas de aula melhor equipadas, enfim um padrão melhor que as escolas públicas existentes na época.

Posteriormente, à proporção que os anos iam passando e os professores da Ufac se especializando por meio de cursos de atualização, mestrados e doutorados em educação, as discussões mostravam que esse Colégio não era suficiente para preparar cem por cento os profissionais da educação porque não levava em conta as diversas realidades e espaços onde as escolas se inseriam. Era um colégio com aparelhamento para um bom estágio, mas faltava a vivência no espaço de origem dos alunos e dos seus problemas.

Assim, com novas normas do MEC, novos diretores, novas visões e ideias, a ampliação das salas de aula e também a criação de novos cursos de licenciatura na Ufac, o estágio curricular dos licenciandos passou a ser desenvolvido também nas diversas escolas públicas. Aqui eles seriam de-

safiados a adquirir novas posturas diante de problemas embaraçosos que saíam no dia a dia nas salas de aula e no entorno da escola.

Vale lembrar que, no início, os inscritos no Colégio eram mais filhos de servidores e de militares transferidos para o Acre.

Depois, esse acesso foi democratizado com a implantação de sorteio para a matrícula de qualquer dos alunos do Colégio. Esse processo harmonizou a convivência entre todos os alunos. Ali não poderia haver preconceito, pois todos eram iguais e tinham as mesmas oportunidades. É natural que cada um tivesse a sua história enriquecendo o planejamento a ser feito pela escola e pelos professores.

Um dos fatores positivos do Colégio tem sido a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, resultando em atividades inovadoras, focadas em ações pedagógicas e na formação docente. Além disso, a iniciação à pesquisa no Ensino Médio motiva o aluno a buscar novos conhecimentos e aprofundar-se em assuntos do seu interesse, tornando-se livre para criar.

O importante é que o professor do Colégio, além de ensinar, acumula as funções de coordenador e orientador da prática docente e do estágio curricular dos graduandos das licenciaturas.

As atividades extracurriculares complementam as letivas, enriquecendo-as.

Outros fatores importantes como a instalação de sala de computadores e o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, como os de matemática, na década de 2000, ajudaram a escola a dar um salto de qualidade e melhorar o rendimento em matemática, assim como outros projetos de outras áreas.

Outro fator de importância relevante tem sido a participação dos pais no acompanhamento do estudo de seus filhos e com a presença nos eventos do Colégio.

Portanto, essa Publicação Comemorativa de 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac é muito mais que merecida e só tem que ser aplaudida pois resgata nas páginas do livro: 1) Histórias, trajetórias e memórias; 2) Práticas de ensino; 3) Processos e resultados de pesquisa e ações de Extensão; 4) Saudades, sonhos e sensações; 5) Leis, Portarias e Resolução.

Parabéns ao Colégio e aos organizadores!

**Olinda Batista Assmar**  
Reitora da Ufac (2008 a 2012)

## O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Instalado no dia 3 de março do ano de 1982, após ter sido criado através da Resolução nº 22, de 11 de dezembro de 1981/CONSU, na gestão do então Reitor Áulio Gélío Alves de Souza, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp-Ufac) nasceu no preceito de aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores.

O desafio imposto à época somou-se aos esforços de vários outros colégios de igual natureza, ligados às instituições de ensino superior no Brasil, frente à necessidade de enfrentamentos capazes de quebrar paradigmas consolidados por um ensino tradicional.

Os enfrentamentos, por consequência, deveriam ser capazes de encontrar soluções para tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e eficientes.

Na época da implantação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, eu concluía graduação no curso de Geografia desta Instituição onde dela fui, na ocasião, membro titular do Conselho Universitário, na condição de representante estudantil.

Por oportuno, mesmo que modesto nas minhas opiniões, participei efetivamente de vários debates referentes à criação e implantação do CAp da Ufac e, por esta razão, me sinto copartícipe de tão nobre e relevante intento.

Não obstante a minha participação naquele momento histórico, na condição de mero estudante, não me comprometera rigorosamente pelos destinos, afazeres técnicos e estruturais que o ousado projeto requeria. Sobremaneira, entendia que isso era um papel de gerenciamento técnico e político de seus gestores, comunidade acadêmica e civil diretamente envolvida.

Na humildade do meu papel de acadêmico, pensava eu, já tê-lo cumprido naquele instante e naquela condição, sem imaginar o que o futuro me reservava.

O Colégio de Aplicação caminhou rumo aos seus propósitos e eu, em direção aos meus.

Voltei a me envolver com as discussões e debates referentes ao Colégio de Aplicação e da Universidade como um todo, a partir do ano de 1986, quando me efetivei como professor do quadro permanente da Ufac,

lotado no antigo Departamento de Ciências da Natureza (DCN), depois Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), onde me aposentei.

Naquela altura dos anos 1986, a história do CAP da Ufac já tinha se confundido com a história da própria evolução do ensino no Estado do Acre e com a da própria instituição federal a que ele estava vinculado, destacando-se como uma escola de ensino inovador e uma das escolas mais bem referenciadas do Estado do Acre.

Mas foi entre o período de 2000 a 2008 que a minha relação com o CAP da Ufac se tornou necessariamente mais íntima, dada a natureza de um fato antes jamais imaginado.

Naquele período, através do voto, com o apoio de tantos, também do CAP, me tornei Reitor da Universidade Federal do Acre, tendo desta feita, o compromisso de reunir e de dar todas as condições e garantias para que o CAP, através de suas atividades e de seu quadro funcional, pudesse implementar novas ações que lhe possibilitasse avançar ainda mais rumo aos seus objetivos e planos.

Fui, desta feita, Reitor em um período no qual, por várias razões, o CAP se ressentia e reclamava pela ausência de novas políticas e ações de gestões inclusivas para o colégio.

Mergulhava o CAP, naquele momento, em amplas discussões reflexivas sobre o seu papel - para alguns, desvirtuado - e as necessárias mudanças para a manutenção do seu compromisso pedagógico, prestígio, alcance e relevância social.

No contexto em que se encontrava, o CAP apresentava-se secundário no planejamento e execução, bem como nas demais ações desenvolvidas pela Ufac.

A propósito, para alguns, naquele instante, o CAP da Ufac era como um peso do qual seria melhor se desfazer.

Somando-se àqueles que diametralmente divergiam do seu possível fracasso, a eles nos perfilamos para gerenciar, sem interferir, em favor de um colégio que, para além de ser campo de experimentação de teoria, de aprendizagem, e de didáticas inovadoras no Ensino Fundamental e Médio, pudesse também ousar e desenvolver ensino, pesquisa e extensão por meio de ações acadêmicas de seus docentes e de suas dinâmicas. Gerenciamos no propósito de torná-lo cada vez mais um espaço de excelência, longe do postulado fracasso dos pessimistas.

O CAp, para continuar a crescer, concluímos pelas demandas, deveria participar de forma direta do planejamento orçamentário da Ufac, e ter, como as demais unidades acadêmicas, a garantia de recursos orçamentários e financeiros para o desenvolvimento de suas próprias atividades.

Da mesma forma, ao CAp, através de seus docentes e técnicos administrativos, deveria ser garantido o mesmo tratamento dado aos servidores lotados nos campi da Ufac, com participação nos órgãos deliberativos, na ampliação de seu quadro funcional, qualificação de pessoal, melhorias na infraestrutura física, e outras ações Institucionais, dantes privilégio da sede.

Apostar e avançar para as necessárias melhorias, ousadias, autonomia e fortalecimento do CAp, essa foi nossa opção de gestão.

Neste momento comemorativo aos 40 anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, rememoramos com muita alegria e satisfação, nossa participação neste processo de construção, entendendo com muita humildade, que dele fomos apenas uma pequena parte da soma de esforços empreendidos para a realização de um sonho, sonhado por muitos.

**Jonas Pereira de Souza Filho**  
Reitor da Ufac (2000 a 2008)

## NOVOS RUMOS PARA O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC

A Universidade Federal do Acre tem, entre seus propósitos, o de restar a finalidade do Colégio de Aplicação enquanto espaço adequado a elaboração de novos processos de ensino/aprendizagem e valorização do seu corpo funcional.

Fundado em 1981, vem o CAp/Ufac, ao longo destes anos, educando várias gerações. No entanto, é notória a desarticulação deste em relação aos Cursos e Departamentos Acadêmicos da Ufac, unidades responsáveis pela formação de profissionais nas licenciaturas que integram os currículos de 1º e 2º Graus.

Frente a esta questão, torna-se prioritário, integrá-lo física e pedagogicamente à Ufac, especialmente ao Departamento de Educação, na medida em que este se constitui o *locus* responsável pela elaboração de novas tecnologias de ensino.

O Colégio de Aplicação, pela natureza que o caracteriza, deve ser um espaço de vanguarda, de ousadia, seja em relação aos conteúdos em desenvolvimento ou às metodologias de ensino. O ensino, a pesquisa e a extensão, devem fazer parte do cotidiano dessa escola que deverá ser um polo irradiador de novas metodologias de ensino para as demais escolas públicas.

Pensar no Colégio de Aplicação, na atualidade, é vê-lo atuante junto aos educadores da cidade de Rio Branco, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os desafios do tempo presente.

*Educar é emancipar, é preparar para a vida no sentido pleno.* Em bom tempo, dá-se a publicação dos registros históricos do CAp. Conhecer a história dessa instituição é fundamental para a construção de novos postulados pedagógicos que embasem a educação da juventude acreana nesse limiar do terceiro milênio.

Rio Branco - AC, 06 de outubro de 1997.

**Francisco Carlos da Silveira Cavalcante**  
Reitor da Ufac (1996 a 2000)

## COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC: UM JEITO AMAZÔNICO DE EDUCAR

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO da Universidade Federal do Acre, nos seus 15 anos de existência, tem se caracterizado por ministrar uma educação pautada no espírito crítico, nas consciências social, cívica e ambiental, e na qualidade do ensino de 1º e 2º graus.

A preocupação máxima dos educadores que formularam e implementaram o projeto de sua criação teve como princípio contribuir para a formação integral do cidadão. *Informar* e *formar* são elementos que dialeticamente vêm expressando a prática concreta de professores e alunos que buscam, também, ir além dos muros do Colégio, para interagir com os demais agentes sociais presentes no contexto em que estão inseridos.

Na condição do Reitor da Ufac, é com satisfação que participamos desta publicação que historia o caminhar desta escola. A trajetória do CAP, em vários momentos, encontra-se com a da Universidade. Caminhando por trilhas sinuosas, estreitas, estamos, gradativamente, tornando real o desejo de efetivamente transformá-lo numa “escola modelo”, em um laboratório de novas tecnologias de ensino.

Portanto, conhecer o evoluir deste Colégio é perceber as mudanças que vêm ocorrendo na educação acreana e brasileira. São novos tempos, novos homens, novas ideias, novos desafios...

**Lauro Julião de Souza Sobrinho**

Reitor da Ufac (1992 a 1996)

**Prefácio à primeira edição**

## CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: CAp 15 ANOS DE HISTÓRIA

A publicação do livro *Caminhos da Educação - Colégio de Aplicação da Ufac: 15 anos de história* tem, para nós que participamos da criação da Universidade Federal do Acre, um significado muito gratificante, de vez que, tanto quantos outros empreendimentos de igual porte, o Colégio de Aplicação é um marco vitorioso da instituição.

Com efeito, criado como um laboratório de ensino, não somente com a missão de reciclar o magistério de 1º e 2º grau, ainda existente no Estado. Na época de sua criação, remanescente de um ciclo fechado em que alunos do “Ensino Primário” se formavam no “Ensino Médio”, para voltar a esse mesmo grau de ensino como professores, mas aberto a toda a comunidade acreana, onde, também, os profissionais do magistério formados pela Universidade recebem, via de regra, a complementação de sua formação pedagógica.

Os objetivos acima alinhados bem justificam o esforço e o empenho empreendidos na implantação dessa extensão da Ufac que, apesar de fugir à missão de entidade formadora de profissionais de 3º Grau vem, no decorrer do tempo, afirmando-se como uma “escola modelo” no cenário educacional acreano, embora nesta caminhada ainda existam alguns obstáculos a serem superados.

É salutar, para nós, participarmos desta publicação que, ao reconstituir a história do CAp, possibilita tirar do anonimato homens e mulheres por terem, numa terra em processo de reconstrução, se disposto a contribuir eficazmente para a melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º graus.

A contribuição dos pesquisadores, autores da presente obra, possibilita o enriquecimento da produção acadêmica no campo educacional e, sobretudo, propicia a aceitação daqueles que, como nós, acreditam que o desenvolvimento de uma nação passa, necessariamente, pela educação de crianças e adolescentes que gestores serão de um novo tempo, de uma nova ordem social, mais justa e mais fraterna.

Meus cumprimentos a todos que tornaram possível esta publicação.

Brasília-DF, 20 de outubro de 1995.

**Áulio Gélvio Alves de Souza**  
Reitor da Ufac (1970 a 1983)

## Parte 1



# HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS

Primeiro dia de aula dos alunos do CAp/Ufac - 1982



**1º DIA DE AULA DOS ALUNOS DO CAP-U FAC-1982**

Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação da Ufac.

## Capítulo 1



# O COLÉGIO DE APLICAÇÃO E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM TERRAS ACREANAS

Áulio Gélío Alves de Souza<sup>1</sup>

A Universidade do Acre surgiu num momento de amadurecimento da consciência crítica dos educadores e do governo, que perceberam ser inviável, a partir daquele momento, a promoção de um desenvolvimento humano sem embasamento educacional.

No ano de 2006 fizemos um minucioso trabalho de pesquisa documental abrangendo o início do Ensino Superior no Acre, consolidado através da Lei nº 15, de 12/10/1964, passando pela criação das faculdades de Direito (1965) e de Economia (1968), pela criação do Centro Universitário (1970), até chegar à inauguração do *Campus* (1982).

Com a elevação à categoria de Estado, em 1962, o Acre havia obtido sua autonomia administrativa, mas não financeira, dependendo ainda da ajuda federal para sua organização. Problemas como a inexistência de técnicos e especialistas nas áreas mais urgentes, falta de mão de obra especializada, remuneração não atrativa para profissionais de formação educacional superior, e, necessidade de amadurecimento e mudança de mentalidade eram alguns dos desafios a serem enfrentados para que se pudesse executar a contento o ordenamento das estruturas administrativas e o desenvolvimento do Estado.

<sup>1</sup> Ex-Reitor da Universidade Federal do Acre. Acreano de Cruzeiro do Sul, nasceu em 31 de outubro de 1928. Foi Diarista; Guarda Territorial; Professor de Matemática, Física e Desenho; Professor de Cálculo; Diretor de Escola; Diretor do Departamento de Educação; Secretário de Educação do Estado do Acre; Presidente do Conselho Estadual de Educação; Advogado; Professor Universitário; Reitor; e, atualmente é representante da Ufac em Brasília.

Em 1970 havia apenas cinco professores habilitados em curso superior no Estado, com licenciatura, para citar apenas um exemplo. Tínhamos que assumir o nosso destino, criando fórmulas de crescer e de nos desenvolver.

Optou-se, então, pela melhor forma: a Educação. Através dela gerar-se-ia uma mentalidade nova, apresentando o povo para acompanhar os passos dados por outros Estados no ritmo do desenvolvimento; e, através dela, formar-se-iam os técnicos e o pessoal de nível superior de que carecia o Estado.

As faculdades formadas no recém-criado Estado do Acre foram juntadas em um Centro Universitário do Acre, através da Lei nº 318, de 03/03/1970. No ano seguinte, a Assembleia Legislativa do Acre aprovou o projeto por unanimidade e este foi transformado pelo senhor governador Jorge Kalume na Lei nº 421, de 22/01/1971, alterando a denominação de Fundação Centro Universitário do Acre para Fundação Universidade do Acre (FUFAC).

Depois de cumpridas as formalidades legais, no âmbito do Estado, o projeto foi encaminhado ao MEC. Assim que recebeu aprovação daquele ministério, o funcionamento da Universidade do Acre foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº 68.567, de 29/04/1971, e assinado pelo excelentíssimo senhor Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, e pelo Ministro Jarbas Passarinho, da Educação.

O professor Francisco Wanderley Dantas, após assumir o governo, colocou à disposição da Universidade um prédio do governo, em construção, onde seria instalado o Palácio da Cultura, cuja entrega foi feita por ele, solenemente, em junho de 1971.

Constituíam a parte terminada do prédio os blocos A e B, onde foram instalados a reitoria e todos os órgãos administrativos. Ali também se instalaram o auditório com 200 lugares, um salão de exposição, a Biblioteca Central, duas salas com laboratórios de línguas e ciências e cinco salas de aula que acomodaram todos os cursos em horários diferentes, além de uma sala para a diretoria da Faculdade de Economia e outra para o serviço de matéria e a seção de mecanografia.

Com a reformulação do projeto original, deu-se início à conclusão dos blocos C e D, nos quais foram construídas 21 salas de aula e uma cantina. Vale ressaltar que, para o pleno funcionamento da universidade, deve-se somar a ajuda do MEC, no valor de Cr\$658.000,00 (seiscentos e cinquenta e oito mil cruzeiros), e a da Fundação Assistencial do Acre, no valor de Cr\$10.000,00 (dez mil cruzeiros).

## Foto do Palácio da Cultura - 1ª Sede Própria da UNACRE - 10/1972



Fonte: Acervo particular do autor.

Ao se encerrar o exercício de 1972, consolidou-se a doação do prédio do Palácio da Cultura através do Decreto assinado pelo senhor governador, em 23/12/1972.

O Governador Wanderley Dantas inaugura os blocos C e D do Palácio da Cultura, com 21 salas - 3/3/1973



Fonte: Acervo particular do autor.

O projeto de Federalização da Universidade do Acre foi elaborado pelo ministro Jarbas Passarinho. Depois de apreciado pelo senhor presidente, o referido projeto foi discutido e imediatamente aprovado nas duas casas do Congresso Nacional, sendo o mesmo sancionado pelo presidente Ernesto Geisel, no dia 05 de abril de 1974, através da Lei nº 6.025, subscrita também pelo então ministro da Educação Ney Braga.

Inicialmente, foram 04 os órgãos de apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão: o Centro de Documentação e Informação Histórica, Laboratório Paleontológico, Parque Zoobotânico e Colégio de Aplicação.

Indispensável ao melhor preparo do magistério na recém-criada Universidade Federal do Acre, o programa de qualificação foi uma atividade constante.

No final de 1982, com as edificações concluídas, já estavam instaladas no *Campus* todas as atividades da Instituição de Ensino Superior, que estava pronta, portanto, para crescer e cumprir sua importante missão na consolidação e no desenvolvimento do nosso Estado.

A antiga sede passou a ser ocupada pelo Colégio de Aplicação e pela Delegacia do MEC/DEMEC.

Dentro da nossa política de oferecer aos nossos acadêmicos condições para boa qualificação, criamos em 1981 uma estrutura que, embora fugindo à função da universidade, oferecia àqueles estudantes da área pedagógica as condições necessárias para uma completa formação. Tratava-se de um Colégio de Aplicação, adotado por algumas IES Federais e Estaduais. Na época já eram 13 em todo o país.

Era um colégio de 1º e 2º graus aberto à comunidade acreana; porém, com características próprias. Dentre elas, a de ser um laboratório de ensino, onde nossos futuros professores completariam a sua formação exercitando o magistério aprendendo as necessárias técnicas pedagógicas e práticas próprias da profissão, sempre acompanhados por um orientador.

Somente isso, talvez, não justificasse o esforço que fizemos para sua criação, pois ao MEC não interessava manter uma estrutura dessa natureza, quando a mesma, por lei, compete ao estado e aos municípios. Foi um ano de intensivo entendimento mantido junto à Secretaria de Ensino Fundamental daquele ministério. Conseguimos nosso pleito, inicialmente com a senhora secretária daquele órgão, professora Zilma Parente de Barros, e

finalmente, na gestão do professor Antonio Albuquerque de Souza Filho conseguimos implantá-lo.

### Solenidade de instalação do Colégio de Aplicação<sup>2</sup>



Fonte: Acervo particular do autor.

Foi um trabalho de puro convencimento, uma vez que estavam suspensas as autorizações para instalação daquele estabelecimento, devido sua repercussão no orçamento da IFE. Todavia, teve peso significativo na decisão do MEC o nosso comprometimento com a oferta de um suporte permanente aos profissionais da rede de ensino do Estado, através de treinamento, cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica e curricular, o que periodicamente era realizado.

A criação do Colégio se deu através da Resolução nº 22, de 11 de dezembro de 1981, do Conselho Universitário da Ufac. Foi instalado no

<sup>2</sup> Solenidade de instalação do Colégio de Aplicação pelo secretário do Ensino Fundamental do MEC, Prof. Antonio Albuquerque. À direita do Reitor Áulio Gélio, o Governador Joaquim Macedo, o ex-Governador Jorge Kalume, o desembargador Lourival Marques e o Prof. Antonio Albuquerque. À esquerda, o Deputado Adalberto Aragão e o Vice-Governador José Fernandes do Rego - 03/03/82.

dia 3 de março de 1982, pelo secretário Antonio Albuquerque de Souza Filho, que proferiu a aula inaugural. As suas atividades foram iniciadas em 15 de março de 1982, com 90 alunos matriculados: 60 alunos com 7 anos de idade, em duas classes de 1º grau, e 30 alunos com 6 anos de idade, no pré-escolar.

Pautado no desempenho de suas competências, conforme objetivos traçados na sua política de ação educativa, o Colégio de Aplicação se propõe a:

- Promover a educação pré-escolar e o ensino de 1º e 2º graus;
- Servir como campo de observação e estágio para licenciandos e outros profissionais da educação;
- Constituir-se, para a Universidade, em campo de pesquisa, em laboratório de experiências e de demonstração para diversas unidades, como também para o conhecimento da comunidade;

### Primeira aula no Colégio de Aplicação<sup>3</sup>



Fonte: Acervo particular do autor.

<sup>3</sup> Primeira aula no Colégio de Aplicação. Presentes o reitor Áulio Gélio, tendo à sua esquerda a diretora do Colégio, Suzana Domingos, a chefe de Gabinete, Margarida Fontes, e a professora da Classe, à direita, a assessora Risoleta Cruz - 15/3/82.

- Servir de campo de observação, orientação e renovação da prática educativa, tanto para a Universidade, como para a comunidade, de modo geral;
- Colaborar com departamentos acadêmicos da Universidade, quando solicitado, em estudos e programações de caráter experimental, principalmente;
- Constituir-se em campo de experimentação de estratégias didático-pedagógicas, proporcionando novas perspectivas, metodologias e currículos, no âmbito das várias modalidades de ensino;
- Facultar à Universidade e aos sistemas de ensino de 1º e 2º graus, tanto no âmbito estadual como municipal, o retroalimentamento desejável para enriquecimento e atualização das áreas pedagógicas, administrativas e de outros conteúdos, inclusive técnicos;
- Constituir-se, pelo acervo de experiências acumuladas, num polo central de radiação de influência pedagógica capaz de prestar constante orientação e acompanhamento aos estabelecimentos de ensino da rede pública. Polo este que se estenderia como mecanismo de controle e avaliação aos benefícios resultantes das investigações e experiências, estudos e pesquisas, que levem à melhoria qualitativa do sistema educacional;
- Constituir-se num polo de convergência de experiências e de resultados de pesquisas que interessem ao desenvolvimento do ensino e à capacitação de recursos humanos, provindos ou não do âmbito da Universidade;
- Manter intercâmbio com órgãos estaduais, municipais, federais e particulares de ensino, com vistas à revisão de informações sobre a necessidade do sistema e a compatibilidade de esforços.

Atendendo aos objetivos traçados na sua política de ação, o Colégio de Aplicação situou-se como uma instituição de ensino modelo, por excelência, voltada para a realidade acreana. Por um lado, sempre procurou atender a sua clientela, desenvolvendo metodologias e técnicas pedagógico-administrativas. Por outro, levando-se em conta as dificuldades de recursos no próprio Estado, ajustou-se perfeitamente à sociedade em que está inserida.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre é fruto de uma vitoriosa experiência vivida quando da conclusão da nossa licenciatura em Matemática, realizada no Rio de Janeiro, na UDF.

Essa etapa do curso, feita no último ano de formação, foi essencialmente prática. Também foi realizada, em grande parte, no exercício do magistério, com acompanhamento de um educador, no Colégio de Aplicação daquela IES – prática que possibilitou o conhecimento de novas tecnologias e metodologias, condicionando, por outro lado, o futuro profissional a um bom desempenho de sua formação.

Foi uma experiência bastante valiosa. Poucas são as IES federais e estaduais que possuem estabelecimentos similares.

A direção do Colégio de Aplicação foi exercida, no início, pela professora Suzana Domingos da Silva, do Departamento de Educação. Professora experiente e devidamente qualificada, dada a sua longa trajetória de magistério na rede de ensino regional, ela era, portanto, a pessoa indicada para essa missão.

Por ser um órgão novo na região, com peculiaridades próprias, o Colégio de Aplicação propiciou à sua diretora visitar outros estabelecimentos congêneres existentes no país, permitindo-lhe colher as informações necessárias à organização e funcionamento do nosso recém-criado estabelecimento de ensino.

## REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Decreto nº 52, de 10 de fevereiro de 1971. Nomeia o Professor Áulio Gélío Alves de Souza, para exercer o cargo de Reitor da Universidade do Acre. *Diário Oficial da União*, 28 de abr. de 1971.

ACRE (Estado). Fundação “Centro Universitário do Acre”. Conselho Diretor. Portaria nº 01, de 16 de abril de 1970. Nomeia o diretor do Centro Universitário do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Rio Branco, 28 de abr. de 1970.

ACRE (Estado). Lei nº 318, de 03 de março de 1970. Autoriza o Poder Executivo a Instituir a Fundação Centro Universitário do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado* nº 747, Rio Branco, 13 de mar. de 1970.

ACRE (Estado). Lei nº 421, de 22 de janeiro de 1971. Autoriza o Poder Executivo a alterar a denominação da Fundação Centro Universitário do Acre, para Fundação Universidade do Acre. *Diário Oficial do Estado*, nº 951, Rio Branco, 1º de fev. de 1971.

BRASIL. Decreto nº 68.567, de 29 de abril de 1971. Autoriza o funcionamento da Universidade do Acre. *Diário Oficial da União*, nº 81, 02 de mai. de 1971.

BRASIL. Decreto nº 74.706, de 17 de outubro 1974. Institui a Fundação Universidade Federal do Acre, e aprova o respectivo Estatuto. *Diário Oficial da União*, 25 de out. de 1974.

BRASIL. Lei nº 6.025, de 05 de abril de 1974. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 13 de abr. de 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto de 05 de novembro de 1974. Nomeia o Professor Áulio Gélío de Souza para exercer as funções de Reitor “pro tempore”, da Universidade Federal do Acre. *Diário Oficial da União*, 06 de nov. de 1974.

SOUZA, Áulio Gélío Alves de. *História da criação do Ensino Superior no Acre*. Brasília: Thesaurus Editora, 2006.

## Capítulo 2



### CAp 40 ANOS: Revisitando os caminhos da Educação

**Maria José Bezerra<sup>1</sup>**  
**Reginâmio Bonifácio de Lima<sup>2</sup>**  
**Magaly de Mattos Azevedo<sup>3</sup>**

**E**m 1996 fizemos o registro da memória dos 15 anos do CAp/Ufac, que, naquela oportunidade, era administrado pela Pedagoga Magaly de Mattos Azevedo. A nossa preocupação se concentrou em historiar a trajetória do Colégio de Aplicação para a posteridade, inclusive documentar experiências inovadoras de ensino produzidas pelos docentes daquela unidade escolar.

Assim surgiu o livro *Caminhos da educação: Colégio de Aplicação da Ufac - 15 anos de história*, hoje uma obra esgotada, cuja capa foi produzida por Dalmir Ferreira, graduado em história e conceituado artista plástico acreano.

Na atualidade, nos juntamos às autoras da obra comemorativa dos 15 anos de história do CAp, para revisitarmos o Colégio dentro dos limites temporais da pesquisa realizada.

Ante o exposto, é necessário contextualizar a conjuntura histórica do Estado do Acre, nos anos 1980, década marcada por acaloradas discus-

<sup>1</sup> Professora do Curso de História da Ufac, Associada II, aposentada da Ufac e Imortal Emérita da Academia Acreana de Letras.

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

<sup>3</sup> Professora na Faculdade do Senac - SC. Docente do Curso de Educação da Ufac e Ex-diretora do Colégio de Aplicação da Ufac.

sões sobre as teorias pedagógicas e históricas, e o papel da escola pública no âmbito das transformações sociais e políticas almejadas pela sociedade civil, quanto ao retorno do país à normalidade democrática.

Convém destacar que durante o Regime Militar foram criadas várias Universidades Federais, assinalando, também, que a partir década de 1970 ocorreu de forma acentuada o ingresso de jovens advindos dos segmentos populares às universidades públicas, porém sob o controle ideológico dos generais-presidentes, através da implantação do ciclo geral de estudos, da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB, Projeto Rondon, e o Crédito Educativo para os universitários pobres. Nessa época, havia no 1º e 2º graus, respectivamente, as disciplinas de “Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil - OSPB”.

A Amazônia Sul-Occidental/Acre, a partir desse marco temporal, vivenciou a venda de terras, notadamente nos Vales do Acre e Purus, utilizadas para a expansão da pecuarização e, também, especulação fundiária, tendo em vista que o baixo preço do hectare de terra na região atraía vários compradores do Centro-Sul do país. Por sua vez, os conseqüentes conflitos sociais foram intensificados no governo de Wanderley Dantas (1971-1975), em consequência do projeto de “desenvolvimentismo” do Estado do Acre que anunciava: “Novo Acre - produzir no Acre e exportar pelo Pacífico”, que se vinculava aos Projetos Nacionais de Desenvolvimento - PNDs, a partir da ótica do “Integrar para não Entregar”.

As questões da geopolítica se tornaram latentes nas Amazôniaas, que, nessa época, passaram por profundas e diferentes transformações sociais, as quais eram veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, por lideranças sindicais, dos seringueiros, da Igreja Católica, da OAB-AC e da CONTAG-AC – e outros, atingindo grande popularidade.

O processo de mudança social e política, naquele período, exigia que a escola pública se tornasse o *locus* de transformação da sociedade brasileira, tendo em vista que a maioria dos estudantes era proveniente das camadas sociais mais empobrecidas. E, nesse sentido, as concepções de ensino, tradicional e tecnicista, em vigor, não respondiam aos anseios por mudanças dos professores, passando a ser duramente combatidas.

Devidos aos debates e embates dos docentes das áreas curriculares de 1º e 2º graus, a concepção crítica dos conteúdos e do materialismo histórico dialético ganharam espaço nos campos da educação e da história. Os

currículos educacionais foram reformulados sendo extintas as disciplinas de “Moral e Cívica”, “OSPB” e “EPB”. Essa mudança também alcançou os livros didáticos produzidos, que traziam em sua reformulação essa nova compreensão do papel da escola pública para a melhoria do nível sociointelectual dos estudantes do 1º e 2º graus de ensinos oriundos das famílias mais pobres.

Menos de duas décadas antes da criação do CAp, a liderança dos estudantes do 2º grau foi fundamental para a criação de uma universidade no Acre, capaz de atender às demandas da administração pública e qualificar quadros para as disciplinas do 1º e 2º graus. Dentre essas instituições se destacou a mobilização estudantil produzida pela Casa do Estudante Acreano.

Nos anos que se seguiram, foram criadas a Faculdade de Direito, a Faculdade de Ciências Econômicas; e, com o surgimento do Centro Universitário do Acre, foram criados os cursos de Letras, Pedagogia e Matemática (Licenciatura Plena) e Estudos Sociais (Licenciatura Curta). Entretanto, era grande o anseio pela criação da Faculdade de Filosofia, indispensável à melhoria da educação, principalmente nos municípios interioranos.

Enfatiza-se, ainda, a atuação de frações políticas e intelectualizadas da elite local, antes representada por seringalistas e grandes comerciantes, dentre os quais podemos citar: Dr. Jersey Nunes Pacheco, Dr. Omar Sabino de Paula, Prof. Áulio Gélvio Alves de Souza, Edmar Albuquerque, Edmilson Gonçalves, Manoel Ferreira Lima, Darcy Silva, Janete Felisbela, Maria Luzia Melo e o ex-governador e ex-senador do Acre, Jorge Kalume, dentre outros “ilustres”, que uniram esforços para a superação da necessidade de importação de mão de obra qualificada para o Acre.

Ao rememorar, do ponto de vista jurídico, a trajetória da Universidade, antes de federalizar-se (Lei nº 6.026, de 05/05/1974), convém destacarmos que esta surgiu, com a criação da Faculdade de Direito (Lei Estadual nº 15, de 8 de setembro de 1964) e da Faculdade de Ciências Econômicas (Lei Estadual nº 195, de 13 de setembro de 1968). Posteriormente, com a implantação dos cursos de Letras, Pedagogia e Matemática (Licenciatura Plena) e Estudos Sociais (curta duração) foi criado o Centro Universitário do Acre (Lei nº Estadual 318, de 3 de março de 1970), o qual foi modificado, ensejando, a criação da Universidade do Acre (Lei Estadual nº 421, de 22 de janeiro de 1971).

Considerando o exposto acima e as análises realizadas no acervo documental da Ufac, e, também, os depoimentos orais dos que testemunharam a criação desta instituição, constata-se que sua existência é resultado da conjugação de fatores internos e externos. Portanto, não deve ser vista de forma compartimentada, dicotômica, ou como produto exclusivo da ação de membros da classe dominante local.

Há posições diferentes e até conflitantes quanto aos interesses presentes no processo de criação da universidade. Entretanto, é perceptível a relevância de sua vocação regional, enquanto formadora de quadros técnicos para atender, prioritariamente, às demandas do recém-criado Estado do Acre (15 de junho de 1962). Todavia, o regional deve ser circunscrito aos Planos e Programas de desenvolvimento científico, cultural, tecnológico, empresarial, mercadológico e outros que se fizerem necessários nos municípios acreanos, ou do Acre, no seu todo.

A “aldeia” *tem que dialogar com o Universal*, buscar estabelecer intenso intercâmbio de estudos e pesquisas, sobre teorias científicas, ideias, tecnologias, estágios, cursos, experimentos, pesquisas, objetivando trazer do contexto mundial, conhecimentos e experiências que ofereçam contributos à resolução de problemáticas da realidade acreana, nos vários setores públicos e privados, aliado ao fato de que a Universidade. Enquanto instituição pública mantida pelo cidadão, a Ufac é patrimônio coletivo e, nesse sentido, precisa também demonstrar que o conhecimento e a tecnologia que produz e dissemina possuem dimensões sociais e políticas.

No ano de 1974, o Centro Universitário do Acre foi federalizado, passando a se denominar “Fundação Universidade Federal do Acre”, sendo instalada no atual *Campus* Universitário Prof. Áulio Gélío Alves de Souza, assim nominado em um gesto de reconhecimento aos esforços do referido professor para a criação de uma universidade no Acre. Graduado em Matemática, o Prof. Áulio Gélío demonstrou grande capacidade administrativa.

Em 1977, em decorrência da reforma administrativa da Universidade, foi implantado o sistema de departamentalização de suas atividades, sendo extintas as antigas faculdades, o que possibilitou a promoção de maior dinamismo à integração entre o tripé ensino, pesquisa e extensão – atividades fins da Universidade. E, dez anos depois, em 1987, em decorrência de outra Reforma administrativa, a FUFAC foi transformada em autarquia nivelando-se às demais universidades federais brasileiras.

É impossível desvincular o processo de transformação da Ufac da criação do Colégio de Aplicação. Os CAPs surgem como laboratórios de práticas educacionais que intentam inovar, experimentar e estender suas ações, contrapondo-se ao sistema educacional excludente e elitista vigente no país. Desde o início, a escola pública no Brasil, surgida na primeira metade do século XIX – considerando-se as datas de fundação das duas primeiras escolas públicas: o Ginásio Pernambucano (1825) e o Colégio D. Pedro II (1837) – e demais instituições públicas de ensino desse período, surgiram para formar uma elite dirigente, capaz de administrar o país. Ela foi inspirada nos modelos educacionais europeus, especialmente nos liceus franceses, com suas cátedras e erudição, sendo, em sua essência, profundamente academicistas e excludentes em relação aos segmentos populares.

A Comissão responsável pela criação do Colégio de Aplicação da Ufac foi instituída pelo Reitor da Ufac, em exercício, Professor José Fonseca de Araújo, através da Portaria nº 325, de 24 de abril de 1981. Foram designados os professores: Suzana Domingos da Silva – Presidente da Comissão; Omar Sabino de Paula, Prof. Adjunto T-40; Olinda Batista Nogueira, Prof<sup>a</sup>. Adjunta T-40, Chefe do Departamento de Línguas e Letras; Iracyra Péres Magalhães, Prof<sup>a</sup>. Adjunta T-40; Marcos Rocha Soares, Assessor “B”; Carlos Alberto Simão Antônio, Prof. Adjunto T- 40 e representante da Reitoria; Flávia de Barros Pimentel, representante do MEC no Acre; Léa Maria de Araújo Lima e Ozelite França de Souza Farias, ambas representantes da Secretaria de Educação e Cultura.

A supramencionada Comissão elaborou o Anteprojeto de criação do Colégio de Aplicação, com a finalidade precípua de integrar o ensino de Terceiro Grau, com a educação Pré-Escolar e o ensino do 1º e 2º graus, na perspectiva de que o CAP/Ufac oferecesse subsídios para uma melhor qualidade desses níveis de ensino no estado do Acre. Qualidade essa que deveria estar comprometida com a produção de alternativas pedagógicas, somando esforços do corpo docente, dos servidores técnico-administrativos, do pessoal de apoio do Colégio, e, em especial, dos segmentos da Ufac Departamentos Acadêmicos, Colegiados de Cursos, Pró-Reitores e Reitoria.

Decorridos alguns meses de estudos e discussões acerca do material disponível para a consulta e uma enquete junto a professores e estudantes da Ufac, a Comissão decidiu visitar “*in loco*” outros colégios congêneres, afetos à Universidade do País, com o propósito de conhecer a filosofia

de educação, a estrutura organizacional e técnico-pedagógica. Assim sendo, foram contactados os colégios das Universidades sediadas em Goiânia, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Rio de Janeiro (UFRJ E UERJ), Aracaju, Recife, Belém e Manaus, os quais ofereceram uma gama de informações importantíssimas para a criação do Colégio de Aplicação da Ufac.

Além do Anteprojeto, a Comissão elaborou o Regimento Interno do CAp, cujo objetivo estava pautado em regulamentar a organização administrativa, didática e disciplinar da almejada instituição de ensino, enfocando os pontos imprescindíveis a uma unidade educacional, do Pré-Escolar ao 1º e 2º graus, apresentando, como ponto inovador, a vinculação do Colégio de Aplicação à Reitoria, a forma de designação do Diretor e do Vice-Diretor e a forma de admissão do estudante através de inscrição e sorteio, com o preenchimento de vagas por bairros ou zonas, com perspectiva de selecionar uma amostra heterogênea e real das diferentes camadas sociais existentes no Acre.

Concluídos os documentos preliminares, o Anteprojeto de Criação e o Regimento Interno, indispensáveis à criação do Colégio de Aplicação, a Comissão, através do Processo nº 1307/81, encaminhou os documentos supracitados ao Presidente do Conselho Universitário para análise e parecer daquele órgão.

Feitas as devidas apreciações e análise do Processo, após os trâmites legais, o Conselho Universitário autorizou a criação e implantação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

O Colégio de Aplicação da Ufac, criado em 1981, quando da abertura política, em fins do Regime Militar, não deveria ser, a exemplo de outros colégios existentes nas universidades federais, uma “ilha de excelência”. O Colégio foi pensado para atender estudantes de todos os lugares, que teriam seu acesso por sorteio público – e não por exames de seleção, como ocorria nos outros CAps espalhados pelo país<sup>4</sup>.

Por sua ação seletiva de estudantes, vários Colégios de Aplicação, em grande medida, não contribuíam para a elevação do nível intelectual, científico e social dos filhos dos trabalhadores, daqueles advindos do povo. Assim sendo, por suas ações, terminavam reproduzindo as desigualda-

---

<sup>4</sup> A ideia inicial de sorteio para admissão no CAp, aos poucos, foi sendo substituída por exames de admissão, de modo que o ingresso exclusivamente por sorteio público somente voltaria a ocorrer a partir do ano de 1997.

des sociais, e, principalmente, deixavam de ser espaços capazes de formar quadros para alavancar o Brasil, ou seja, proporcionar o desenvolvimento sócio-humano, sem o qual a ciência, a tecnologia, não se colocam a serviço da vida, em suas múltiplas manifestações; e, do desenvolvimento, com o agravante de que várias profissões estavam/estão fadadas a desaparecer, acrescentando-se o fato de que o mercado escolhe os mais bem preparados.

A prática de ingresso dos estudantes por meio de exame de seleção proporcionava, nos outros CAs, a aprovação de candidatos provenientes da elite intelectual e/ou social; e, os professores eram docentes das universidades, com seus mestrados, doutorados, pós-doutorados, sendo a maioria provenientes de famílias da aristocracia. Essa prática de seleção dos “mais abastados”, intelectual ou socialmente, não deveria ser adotada no CAp da Ufac.

Para que o CAp/Ufac atendesse às expectativas que motivaram a sua criação institucional era necessário compor a equipe de administração da escola, conforme o art. 9º do Regime Interno do CAp estabelece: “a administração do Colégio de Aplicação será exercida por uma diretoria constituída por um Diretor e um Vice-Diretor, designados pelo Reitor, a partir de uma lista tríplice, apresentada pelo Conselho da Escola”, conforme a conjuntura política da época, assim exigia.

Havendo necessidade de uma pessoa para coordenar os trabalhos de implantação e não contando, ainda, com o Conselho Escolar, o então Reitor, professor Áulio Gélío Alves de Souza, solicitou à Comissão encarregada da elaboração dos documentos básicos de implantação do Anteprojeto e Regimento Interno, a indicação de uma lista tríplice para a escolha de um coordenador que teria a competência de proceder à implantação da estrutura administrativa e didático-científica do Colégio.

A referida Comissão indicou os nomes das professoras Ana Shirley Coelho de Ávila, Flávia de Barros Pimentel e Elza Domingos da Silva, sendo esta última designada Coordenadora de Implantação do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Acre, através da Portaria nº 996, de 1º de dezembro de 1981, do Magnífico Reitor, professor Áulio Gélío Alves de Souza, permanecendo no cargo por quase 10 anos.

Em março de 1982, o Vice-Reitor, no exercício da reitoria, Prof. Moacir Fecury Ferreira da Silva, através da Portaria nº 280, de 24 de março de 1982, ratifica o nome da professora Suzana Domingos da Silva pa-

ra a direção do Colégio de Aplicação. Assim, institucionalmente, nasceu o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, chamado, carinhosamente, “A Menina dos Olhos”, pelo então Reitor Professor Áulio Gélío Alves de Souza, o grande mentor dessa obra.

Torna-se evidente que o Colégio de Aplicação deveria ter a missão de ser laboratório de novos conhecimentos, experimentos e tecnologias de ensino, e mais, se tornar um núcleo de fomento e irradiação do desenvolvimento no Acre, nas mais diversas áreas científicas e tecnológicas, conforme a vocação regional e as potencialidades da terra e das pessoas, por meio de um processo interativo, com as demais escolas públicas existentes. Era uma nova compreensão de excelência, diante das Amazônias, que apresentavam tantos desafios, e de um Brasil “continente”.

As carências da região acreana quanto à formação de quadros para a educação e as expectativas quanto à relação dinâmica e criativa que deveria haver entre os cursos de licenciaturas da Ufac e o processo ensino-aprendizagem, desenvolvido tanto no CAp, quanto nas demais escolas públicas, seria o norte, a direção, a ser seguida para se superar as mazelas sociais existentes. O CAp passaria a ser o campo de estágio dos licenciandos, nos estágios supervisionados, nas práticas de ensino que os prepararia para o exercício do magistério nas escolas públicas de 1º e 2º graus.

Com base nessa compreensão, a implantação do Colégio de Aplicação por uma Universidade jovem, em processo de expansão, com um quadro limitado de docentes e em processo de qualificação em termos de pós-graduação *stricto sensu*, foi uma grande ousadia, diante das limitações existentes.

A Ufac, com a criação do CAp, tem tentado se fazer presente nas vivências cotidianas da sociedade acreana, visando, a cada momento, não apenas ser responsável pela formação profissional de seus estudantes, mas também influir decisivamente sobre a vida da comunidade em que está inserida.

A preocupação da Universidade, na condição de participante criativa e cooperadora na solução de problemas atinentes ao desenvolvimento da região, vão além da educação básica e superior. Sua meta permanente deve ser oferecer uma educação à comunidade capaz de propiciar a descoberta de talentos, desde o ensino Pré-Escolar, e de 1º e 2º graus, passando pela Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, visando ofe-

recer subsídios para a melhoria dos níveis de ensino existentes no estado do Acre.

E, para atingir esse fim, a pesquisa deve ser o núcleo dinamizador do ensino, considerando que é o ato de pesquisar que traz o oxigênio novo para a sala de aula. A “pergunta” é o que desencadeia o processo de busca de uma ou mais respostas para a problemática investigada, e, dependendo de sua complexidade, esse processo pode levar anos.

Em ciência e tecnologia, interrogar é mais importante que responder. A partir dessa compreensão, a criança deve ser ensinada a pensar, a criar, e não a repetir o que os outros pensaram e fizeram no decorrer da humanidade. O ensino centrado na erudição é um saber enciclopédico, que não contribui para desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a busca de explicações e soluções para um problema que se apresenta desafiante.

As carências evidenciadas nessa instituição dão ênfase às aspirações dos educadores, estudantes e comunidade em geral, de preencher as lacunas existentes com a criação de uma escola que se constituísse em laboratório de ensino-aprendizagem. Isso reforçou o desejo da Reitoria em criar um Colégio de Aplicação, a exemplo de outras Universidade do país, que viesse, a longo prazo, a proporcionar a integração dos graus do ensino (pelo campo de estágio que oferece aos estudantes dos cursos de diversas licenciaturas e daqueles oriundos do curso de Formação de Professores em nível de 2º grau) e, ao mesmo tempo, desenvolver um trabalho educativo que possibilitasse aos seus estudantes uma formação humana e profissional, condizente com a realidade existente.

Nessa perspectiva, o Colégio de Aplicação da Ufac deveria ser voltado para a investigação científica e para a testagem de situações ou ideias relacionadas, fundamentalmente, a questões que envolvessem:

1. Planejamento escolar, currículo, administração, supervisão e orientação educacional;
2. Formação, atualização e aperfeiçoamento de recursos humanos: docentes, especialistas e técnicos;
3. Observação, prática de ensino e estágio para os alunos da Universidade e do Curso de Formação de Professores, em nível de 2º grau;
4. Renovação de estrutura e funcionamento da escola, tendo em vista as inovações na estrutura e funcionamento do ensino;

5. Atendimento às necessidades e interesses da Universidade e da comunidade a que serve a escola;
6. Propósito integrador.

O primeiro passo do Colégio de Aplicação foi a sua aproximação com o sistema de ensino. Se a escola de aplicação depende de uma Universidade Federal, pois pertence ao sistema federal de ensino, deveria estar empenhada em exercitar um papel integrador, tendo que trabalhar intimamente associada ao sistema estadual de ensino, em termos de diretrizes e bases de currículo.

Isso não significa, em qualquer hipótese, que o Colégio de Aplicação deveria abandonar seu caráter inovador. Muito pelo contrário, deveria, sim, se colocar acima do sistema estadual de ensino, em termos de inovações que contribuíssem para a qualidade do ensino que era ofertado às crianças e adolescentes advindos dos segmentos populares.

Nesse contexto, urgia que procedesse à operacionalização de seus objetivos e funções e que ele se tornasse uma instituição portadora de uma visão mais aberta e abrangente quanto ao seu papel no contexto da Universidade e do sistema de ensino como um todo. Para tanto, era vital se pensar na instituição de um Colégio de Aplicação que fosse inovador no contexto da Universidade e capaz de responder a sua vocação de laboratório para o sistema público de ensino.

No momento de sua criação, o colégio deveria iniciar suas atividades pela implantação da educação Pré-Escolar<sup>5</sup> e da 1ª série do 1º grau, no ano de 1982, sendo as demais séries implantadas nos anos subsequentes.

A Comissão estabelecida para elaborar o Anteprojeto de criação e Regimento Interno definiu a Estrutura Curricular do 2º grau, propondo apenas os componentes curriculares da 1ª série correspondente à Educação Geral.

Em janeiro de 1982 teve início a implantação do Colégio, com a realização de concurso público, para os preenchimentos de vagas para professor de Pré-Escolar e de 1º e 2º graus, o exercício do cargo de Secretário

---

<sup>5</sup> Ao revisitar os acervos documentais do Colégio de Aplicação, não encontramos comprovação histórica de atendimento da educação pré-escolar anterior ao ano de 1997. Existem documentos explicitando a intenção de formação de turma, contudo não logramos êxito em encontrar acervos que comprovassem a efetivação das turmas na década de 1980.

e as funções de Técnico em Supervisão Escolar e Assistente Social. Para os demais cargos foram designados servidores pertencentes ao quadro de pessoal da Universidade Federal do Acre.

Cumprida essa primeira exigência, realizou-se a segunda etapa, o sorteio, por bairro, da clientela inscrita, com a presença da comunidade interessada, para preenchimento de 30 vagas, destinadas à formação de uma turma de Pré-Escolar, com crianças de 6 anos, e 60 vagas para a primeira série do 1º grau, formando 2 turmas de alunos, com 7 anos de idade.

Tomadas as primeiras medidas do processo de implantação, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre iniciou as atividades escolares em 15 de março de 1982, pautando-se no desempenho de suas competências, conforme objetivos traçados na sua política de ação educativa, centrada nos seguintes aspectos:

1. Promover a educação Pré-Escolar e o ensino de 1º e 2º graus com qualidade;
2. Servir como campo de observação e estágio para os licenciandos e futuros professores das disciplinas curriculares e outros profissionais da educação;
3. Constituir-se campo de pesquisa, laboratório de experiências e de aplicação de inovações científicas e pedagógicas para os diversos cursos da Universidade, com ênfase naqueles vinculados às áreas curriculares do 1º e 2º graus, e também para a comunidade extra-Ufac;
4. Servir de campo de observação, orientação e renovação da prática educativa, tanto para a Universidade quanto para a comunidade de modo geral;
5. Colaborar com os Departamentos Acadêmicos da Universidade quando solicitado, em estudos e programação, principalmente de caráter experimental;
6. Tornar-se campo de experimentação de estratégias didático-pedagógicas, oportunizando o surgimento de novas perspectivas curriculares e metodológicas, no âmbito das diferentes modalidades de ensino;
7. Facultar à Universidade e aos sistemas de ensino de 1º e 2º graus, tanto estadual como municipal, retroalinhamento desejável para o enriquecimento e atualização das áreas pedagógicas, administrativas, e as que se fizessem necessárias;

8. Atuar, pelo acervo de experiências acumuladas, enquanto polo central de irradiação de influência pedagógica, capaz de prestar constante orientação e acompanhamento aos estabelecimentos de ensino da rede pública, aos quais se estenderiam, com mecanismos de controle e avaliação, os benefícios das investigações e experiências, estudos e pesquisas que contribuíssem para a melhoria qualitativa do sistema educacional;

9. Ser polo de convergência de experiência e de resultados de pesquisas que interessassem ao desenvolvimento do ensino e à capacitação de recursos humanos, provindos ou não do âmbito da Universidade;

10. Manter intercâmbio com órgãos estaduais, municipais, federais e particulares de ensino, com vista à revisão de informações sobre as necessidades dos sistemas de ensino e a compatibilidade de esforços.

Transcorridos dois anos de funcionamento e estando o Colégio de Aplicação desenvolvendo suas atividades escolares em consonância com a filosofia proposta, a Secretaria do Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura autorizou o funcionamento do curso de 1º grau, com sua respectiva estrutura curricular, através da Portaria nº 36, de 25 de novembro de 1985.

Para atender aos objetivos traçados em sua política de ação e fazer com que os resultados esperados fossem concretizados, foram adotados mecanismos de integração com as instituições de ensino de 1º, 2º, 3º graus e a comunidade em geral. Em conseqüente, sendo ponto de convergência de sua ação educativa, foi estabelecida a integração com o Departamento de Educação, visando preparar recursos humanos para o sistema educacional, utilizando diversas estratégias pedagógicas, entre as quais, o estágio supervisionado.

O Colégio de Aplicação traçou, para seu primeiro ano de implantação, as seguintes metas:

1. Elaborar a Estrutura Curricular de 1º e 2º graus;
2. Aparelhar os diversos setores do Colégio de Aplicação para a implantação do Pré-Escolar e 1º grau;
3. Implantar, gradativamente, o ensino Pré-Escolar e de 1º grau, iniciando suas atividades em 1982, com uma turma de 30 alunos de Pré-Escolar de 6 anos e duas turmas de 30 alunos cada, num total de 60 alunos da 1ª série do 1º grau, com 7 anos completos ou a completar até 30 de abril;

4. Implantar e implementar o sistema de acompanhamento, controle e avaliação de desempenho do pessoal discente, docente e técnico-administrativo;
5. Criar mecanismos de comunicação interna e externa com a Universidade e a comunidade, com a propósito de favorecer a troca de experiências;
6. Oferecer ao estagiário dos cursos da Ufac, oportunidade de vivenciar atividades relacionadas à sua formação profissional;
7. Manter intercâmbio didático-científico e cultural com a rede de ensino do Acre;
8. Implantar o serviço de assistência técnica: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Assistência Social, Atendimento Psicológico e Médico;
9. Realizar pesquisas e experimentos de natureza pedagógica e científica que atendessem às necessidades do Colégio e da comunidade;
10. Elaborar planos de atividades nas áreas técnicas, integrando-os ao plano de ação global, enfatizando orientações pedagógicas, psicossociais e educacionais; e
11. Treinar, em serviço, os professores do Pré-Escolar e da 1ª série do 1º grau.

Desde o primeiro momento de implantação, o colégio buscou desenvolver um planejamento de forma integrada com todos os serviços técnicos e de assistência ao estudante. A filosofia do colégio era a de considerar a família parte importante do processo educativo e na vivência escolar, com o intuito da obtenção de êxitos na educação dos seus filhos.

Na área de Psicologia procurou-se desenvolver um trabalho preventivo junto aos pais dos estudantes. A orientação educacional desenvolveu atividades diversas com o objetivo de integrar a comunidade escolar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. A supervisão, ciente de que o estudante é o centro da atenção escolar, criou situações favoráveis ao bem-estar emocional e ao desenvolvimento físico, intelectual, social, espiritual e afetivo que ensejassem um convívio relacional construtivo entre professores e estudantes. As atividades do Serviço Social tinham como propósito conhecer a realidade social e econômica dos estudantes, com a finalidade de proporcionar os meios necessários à assistência direta e fundamental àqueles que dela precisassem.

No plano de ação e implantação do Colégio foram contempladas instrumentalidades como Biblioteca contextualizada, serviço médico preventivo e ambulatorial a estudantes e familiares, serviço odontológico e psicossocial.

O primeiro ano de funcionamento do Colégio de Aplicação teve grande parte dos desafios ligados à necessária estruturação de suas atividades. Mesmo assim, o colégio recebeu a participação ativa dos pais, partindo-se da compreensão de que a família é a base do processo educativo.

Um ponto a destacar no colégio foram as constantes preocupações documentadas que ensejavam a necessidade de criação de alternativas de superação de problemas como a evasão escolar, a reprovação e a repetência, mazelas que, ainda hoje vêm prejudicando grande parcela dos estudantes das escolas públicas do Acre. Nesse sentido, foram implantados mecanismos para superar esses desequilíbrios, uma vez que a falta de vagas não é determinada somente pela quantidade de escolas, mas também pela má qualidade do ensino dessas instituições, que em fins do século XX, eram verdadeiras máquinas de fazer repetentes, sobretudo na 1ª série do 1º grau, nas matérias de português e matemática.

Ao analisar os processos educacionais nacionais, que também se refletiam no contexto acreano, percebeu-se a existência de professores que não conseguiam ensinar as crianças pobres, desconheciam seu mundo e apresentavam atitudes preconceituosas em relação à criança “carente”. Outros fatores, também, eram determinantes, nesse processo: a inadequação de currículos e de programas ao ritmo de aprendizagem dessas crianças; a dissonância dos conteúdos curriculares quanto aos valores culturais das famílias; a incorreção do sistema de avaliação, cobrando dos estudantes o que eles não tiveram oportunidade de aprender. Esses e outros fatores, contribuíam/contribuem para os altos índices de repetência, e conseqüente desistência dos estudantes de frequentar a escola.

Tomando como ponto de partida o embasamento de que o ensino deve estar diretamente articulado com a experiência social da criança, o Colégio de Aplicação procurou transmitir às crianças os saberes fundamentais (leitura, escrita e bases matemáticas), e, também, os saberes tecnológicos e econômicos (fundamentos sociais do adulto). Enquanto resposta à situação historicamente determinada, a prática escolar era realizada a partir da execução do projeto político-pedagógico, instituindo um cunho social à

escola, tornando-a democrática, ampliando as oportunidades escolares, na tentativa de melhorar qualitativamente o ensino público, oportunizando às crianças menos favorecidas o acesso aos saberes instituídos.

Essa prática pedagógica e política é uma luta dos educadores brasileiros. E a escola tem que responder aos desafios do tempo presente. Dessa forma, os profissionais do Colégio de Aplicação procuravam estimular o estudante nas suas descobertas, fazendo com que o interrogar, o perguntar, o descobrir fossem a base do caminho que o próprio estudante iria trilhar, alicerçado no “aprender a aprender”, ou seja: através da curiosidade, do perguntar, do interrogar, da pesquisa, ele, o estudante, fosse construindo o seu próprio conhecimento, de forma criativa, ante à perplexidade de suas descobertas, de sua criação, e, não, através da memorização e repetição do que a humanidade pensou, descobriu, fez. O saber enciclopédico não contribui para que crianças e adolescentes provenientes dos segmentos populares atinjam os patamares exigidos por um mundo cada vez mais competitivo, seletivo, exigente, com oportunidades restritas.

Para se chegar a esse ponto de convergência, um dos caminhos era a biblioteca, porém o método mais eficaz consistia em transformar a pesquisa, na base de todo conhecimento que o estudante iria construir. No seu projeto político-pedagógico, o CAp estabeleceu como prioridade o desenvolvimento de atividades pedagógicas na biblioteca, para tanto, recebeu todas as atenções da administração superior, equipando-a com os recursos necessários ao atendimento da clientela, a partir do Pré-Escolar.

Diante do exposto acima, o CAp procurou desenvolver um projeto de “Formação de hábito de estudo”, em que todos os alunos, a partir do Pré-Escolar, fizessem uso da biblioteca desde a aprendizagem do manuseio à conservação dos livros, ao desenvolvimento do gosto pela leitura e à valorização da cultura e do saber, como requisitos básicos à liberdade de pensar, de interrogar, exprimir, valorizando a iniciativa própria do estudante, com base numa proposta científica perseguida pelo colégio que, dessa forma, fomentava o trabalho fora da sala de aula. Assim sendo, a biblioteca passou a ser um espaço privilegiado na construção do conhecimento.

Os professores e a equipe técnica, ao longo da década de 1980 e início dos anos 1990, tiveram o propósito macro de motivar o estudante a construir seus conhecimentos, a questionar as verdades estabelecidas nos universos das ciências e tecnologias atrasadas, pois não respondiam às pro-

blemáticas de seu tempo. Dialogar com a realidade, saber criar soluções, construir alternativas, por meio do diálogo produtivo com a realidade, passou a ser a direção do processo de aprendizagem.

Para evitar o fracasso escolar, adotou-se, também, uma proposta de recuperação das deficiências de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Respaldaado na lei vigente, o Colégio lançou mão desses recursos para oferecer um atendimento permanente aos estudantes com deficiência de aprendizagem, realizando a recuperação paralela durante todo o ano letivo, e a recuperação final, para aqueles que, mesmo assim, não conseguiam o domínio suficiente dos conteúdos trabalhados.

Pode-se dizer que nesses 40 anos, o CAp passou por três fases distintas: a primeira, de caráter estruturante, que vai de 1982 a 1996, em que foram criados os cursos de Pré-Escola, de 1º e 2º Graus, além de serem fomentados e constituídos os ambientes propícios para a prática educacional; a segunda, que vai de 1997 a 2011, em que as práticas educacionais produzidas em ambiente escolar culminam em uma associação direta do ensino com práticas de pesquisa e fomento ao estágio curricular; e, a terceira, que vai de 2012 aos dias atuais, em que o fomento institucional à qualificação docente, visando ao progresso no tripé ensino-pesquisa-extensão, propiciou o fortalecimento do estágio supervisionado, a criação dos grupos de pesquisa, a formulação de revista científica com “Qualis A3”, a aprovação técnica e financiamento de projetos de pesquisa e extensão.

O século XXI chegou e ainda há muito para se fazer no Colégio de Aplicação: são necessárias a formação de núcleos educacionais, a reativação e reaparelhamento de laboratórios das áreas de conhecimento; a resolução das demandas decorrentes da relação idade/série dos estudantes com a possibilidade de implantação da Educação de Jovens e Adultos; a estruturação formal da Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*; a transferência física do Colégio para um ambiente mais amplo e mais propício à prática educacional; a renovação do quadro de servidores técnico-administrativos em reposição aos que se aposentaram; entre outras demandas.

O grande desafio para o novo milênio passou a ser atribuir ao CAp/Ufac a responsabilidade de exercer papel relevante no processo de transformação social, em uma ação permanente com as demais escolas públicas. O Acre e o Brasil, exigem e merecem que, através da socialização do conhecimento, a maioria dos brasileiros tenha o direito de construir e viver

numa grande nação; e, para atingir esse sonho, o Colégio precisa atualizar-se sempre, para poder corresponder ao progresso das ciências e das tecnologias. O Colégio de Aplicação da Ufac não deve ser uma “ilha de excelência” em meio à sociedade acreana, antes, deve ser a vanguarda que convida e instrumentaliza a todos os interessados em trilhar os caminhos desafiadores da construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Decreto nº 52, de 10 de fevereiro de 1971. Nomeia o Professor Áulio Gélio Alves de Souza, para exercer o cargo de Reitor da Universidade do Acre. *Diário oficial da União*, 28 abr. de 1971.

ACRE (Estado). Fundação “Centro Universitário do Acre”. Conselho Diretor. Portaria nº 01, de 16 de abril de 1970. Nomeia o diretor do Centro Universitário do Acre e dá outras providências. *Diário oficial do Estado*, Rio Branco, 28 abr. de 1970.

ACRE (Estado). Lei nº 318, de 03 de março de 1970. Autoriza o Poder Executivo a Instituir a Fundação Centro Universitário do Acre e dá outras providências. *Diário oficial do Estado* nº 747, Rio Branco, 13 mar. de 1970.

ACRE (Estado). Lei nº 421, de 22 de janeiro de 1971. Autoriza o Poder Executivo a alterar a denominação da Fundação Centro Universitário do Acre, para Fundação Universidade do Acre. *Diário oficial do Estado*, nº 951, Rio Branco, 01 fev. de 1971.

AZEVEDO, Magaly de Mattos; BEZERRA, Maria José. *Caminhos da educação - Colégio de Aplicação da Ufac: 15 anos de história*. Rio Branco-AC: Centro de Documentação e Informação Histórica - Ufac, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União de 05 out.1988, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 68.567, de 29 de abril de 1971. Autoriza o funcionamento da Universidade do Acre. *Diário Oficial da União*, nº 81, 02 mai. de 1971.

BRASIL. Decreto nº 74.706, de 17 de outubro 1974. Institui a Fundação Universidade Federal do Acre, e aprova o respectivo Estatuto. *Diário Oficial da União*, 25 out. de 1974.

BRASIL. Lei nº 6.025, de 05 de abril de 1974. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 13 abr. de 1974.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto de 05 de novembro de 1974. Nomeia o Professor Áulio Gélido de Souza para exercer as funções de Reitor “pro tempore”, da Universidade Federal do Acre. *Diário Oficial da União*, 06 nov. de 1974.

BRASIL. Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, nº 189, 30 set. 2013, p. 9.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A escola proposta por Dewey: um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático*. Disponível em: <[www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br)>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

SANTOMAURO, Beatriz. Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil. In: *Nova escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Áulio Gélvio Alves de. *História da Criação do Ensino Superior no Acre*. Brasília: Thesaurus Editora, 2006.

Ufac. *Projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016*. Rio Branco: CAp, 2017.

UFMG. *Centro pedagógico UFMG*. Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>. Acesso em: 18 mai. 2021.

## Capítulo 3



### O LEGADO DE UM PASSADO: Uma história de 40 anos

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

**Maria José Bezerra<sup>2</sup>**

**Luciana Vasconcelos da Silva Santos<sup>3</sup>**

Os Colégios de Aplicação são frutos de um movimento educacional conhecido como Escola Nova que se iniciou na Europa em fins do século XIX e chegou aos Estados Unidos na virada para o século XX, através do educador John Dewey (GALIANI; MACHADO, 2021). No Brasil, os Colégios de Aplicação oferecem diversas modalidades de ensino – da Pré-Escola à Pós-Graduação.

Ao contrário do que se pode ter como verdadeiro, pelo senso comum erudito, o primeiro Colégio de Aplicação do Brasil não é Federal. Uma escola ligada diretamente a uma Instituição de Ensino Superior, criada com a finalidade de ser laboratório de estágio para docentes em formação e, de igual modo, preparar estudantes secundaristas para o ingresso no Ensino Superior foi criada através do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, quando da criação da Universidade de São Paulo (USP). Era conhecida como “escola anexa”, tendo como proposição a experimentação pedagógica. Existem várias Escolas de Aplicação e Colégios de Aplicação ligados a Universidades estaduais.

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

<sup>2</sup> Professora do Curso de História da Ufac, Associada II, aposentada da Ufac e Imortal Emérita da Academia Acreana de Letras.

<sup>3</sup> Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Acre. Ex-Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio de Aplicação da Ufac; Licenciada em Pedagogia; Mestra em Educação - PPG/UFAC. **E-mail:** lucianasantoscapp@gmail.com

Os Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino têm seu marco originário no Decreto nº 9.053, de março de 1946. Em sua gênese, essas instituições apresentam propostas inovadoras de reforma curricular e novas abordagens didático-pedagógicas. Seu papel visa a oferecer uma abordagem educacional que atue diretamente no desenvolvimento dos alunos da Educação Básica e dos licenciandos do Ensino Superior que desenvolvem suas atividades de estágio nessas instituições. Tais escolas oferecem um excelente padrão de ensino, permitindo aos licenciandos a interação com o cotidiano da escola e o acompanhamento de práticas pedagógicas inerentes ao fazer docente, de extrema relevância para o campo das abordagens didático-científicas e formação inicial.

Atualmente, existem mais de cem Colégios de Aplicação espalhados pelo mundo. No Brasil, existem 17 Colégios de Aplicação ligados às Universidades Federais. As unidades estão situadas nas cidades de Aracaju, Belém, Belo Horizonte, Boa Vista, Florianópolis, Goiânia, Juiz de Fora, Niterói, Natal, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, São Luiz, Uberlândia, Vitória e Viçosa. Além desses, existem dezenas de outros Colégios de Aplicação vinculados a Universidades Estaduais e instituições privadas de Ensino Superior.

No Estado do Acre, o Colégio de Aplicação é vinculado à Universidade Federal do Acre (Ufac). A Universidade, em seus 57 anos de existência, já contou com 11 (onze) reitores e reitoras. Para efeito de contextualização histórica e produção de memória, passamos a apresentar os reitores que influenciaram na Educação Básica acreana quando de sua ação à frente da Ufac.

#### ▪ Reitoria da Ufac

- Jersey Nazareno de Brito Nunes (1964-1970)<sup>4</sup>
- Áulio Gélío Alves de Souza (1970-1983)<sup>5</sup>
- Omar Sabino de Paula (1983-1984)<sup>6</sup>

<sup>4</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051510.jpg/@@images/d0bd0406-6b87-478a-b1a9-f066c643d743.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>5</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051511.jpg/@@images/26b21828-d6ce-4886-a822-50652beb33d9.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>6</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051512.jpg/@@images/67f9e5d8-9d5b-4866-8feb-1a5d38b86844.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

- Moacir Fecury Ferreira da Silva (1984-1988)<sup>7</sup>
- Sansão Ribeiro de Sousa (1988-1992)<sup>8</sup>
- Lauro Julião de Sousa Sobrinho (1992-1996)<sup>9</sup>
- Francisco Carlos da Silveira Cavalcante (1996-2000)<sup>10</sup>
- Jonas Pereira de Souza Filho (2000-2008)<sup>11</sup>
- Olinda Batista Assmar (2008-2012)<sup>12</sup>
- Minoru Martins Kinpara (2012-2018)<sup>13</sup>
- Margarida de Aquino Cunha (2018-atual)

Nem todos os reitores que atuaram na Ufac tiveram o mesmo olhar de investir no Colégio de Aplicação para que ele fosse, não apenas de direito, mas, principalmente, de fato um “laboratório para estágio de docentes em formação”<sup>14</sup> cumprindo a finalidade de preparar docentes em formação ao mesmo tempo em que oferta uma educação de qualidade aos alunos que nele estudam, com o intuito de prepará-los para o ingresso no Ensino Superior. De igual modo, nas duas primeiras décadas de existência do CAP, o tripé ensino-pesquisa-extensão não foi implementado isonomicamente por anos, sendo latente que o ensino foi posto em prática continuamente enquanto a pesquisa e a extensão foram legadas a um segundo plano.

Em 40 anos o Colégio teve diretores indicados pela reitoria, diretores eleitos pela comunidade escolar e uma diretora interventora, professora Magaly de Mattos Azevedo – que, juntamente com a equipe gestora, elaborou o Projeto Político Pedagógico do Colégio. A estrutura do Colégio muito se modificou nesse período.

<sup>7</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051513.jpg/@@imagens/d640880d-8d1c-4149-bb5a-95e4f4f843af.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>8</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051514.jpg/@@imagens/20b1585e-c34a-4ba6-81f1-a1dcaa92c031.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>9</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051515.jpg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>10</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051516.jpg/@@imagens/9e44bfed-a5e2-489b-8a5b-e49674f309ea.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

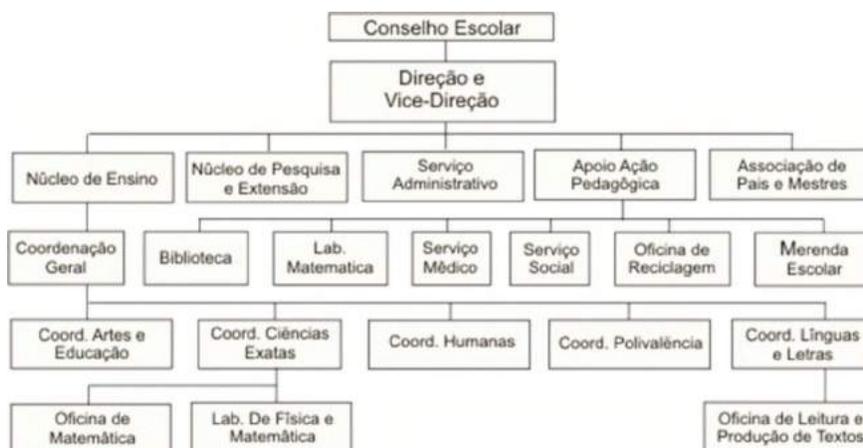
<sup>11</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051517.jpg/@@imagens/7df661a0-6efd-4d09-aa80-d645123d61d5.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>12</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051518.jpg/@@imagens/6271b3e1-7785-4d74-a57e-02e9666e8893.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>13</sup> <http://www2.ufac.br/site/imagens/2018/Ufac2018051519.jpeg/@@imagens/74a2ba28-4515-4781-9caa-3d991db078ee.jpeg>. Acesso 15 mar. 2021.

<sup>14</sup> Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

## Organograma do Colégio de Aplicação em 2001



Fonte: Site da Ufac - 2007.

Dados contidos no Organograma do Colégio de Aplicação<sup>15</sup>, referentes ao ano de 2001, publicados no site da Ufac no ano de 2007, dão conta de uma escola aparentemente horizontal, voltada quase que exclusivamente para a “Coordenação de Ensino”, sustentada pelas bases de coordenações, oficinas e laboratórios; enquanto o outro pé-de-apoio se sustenta no Apoio “Ação Pedagógica”.

Dados publicados na página do Colégio, dentro do site da Ufac, trazem informação de que no ano de 2007 o CAp contava com apenas 02 projetos de extensão registrados; não havendo projeto de pesquisa em desenvolvimento<sup>16</sup>. De igual modo, nesse mesmo ano, estavam ativos apenas dois laboratórios: o Laboratório de Informática e o Laboratório de Química e Biologia<sup>17</sup>.

Dado o contexto histórico, pode-se afirmar que o Colégio de Aplicação da Ufac é uma Unidade Especial, vinculada à Reitoria da instituição, que atende aos seus cursos de licenciatura e de outras Instituições de

<sup>15</sup> Disponível em [https://web.archive.org/web/20081226180116/http://www.ufac.br/ensino/colégio\\_aplicacao/inst\\_organograma.htm](https://web.archive.org/web/20081226180116/http://www.ufac.br/ensino/colégio_aplicacao/inst_organograma.htm). Acesso em 25 de jun. 2021.

<sup>16</sup> Disponível em [http://www.ufac.br/ensino/colégio\\_aplicacao/projetos.htm](http://www.ufac.br/ensino/colégio_aplicacao/projetos.htm). Acesso em 25 jun. 2021.

<sup>17</sup> Disponível em [https://web.archive.org/web/20081224151759/http://www.ufac.br/ensino/colégio\\_aplicacao/Laboratorios.htm](https://web.archive.org/web/20081224151759/http://www.ufac.br/ensino/colégio_aplicacao/Laboratorios.htm). Acesso 25 jun. 2021.

Ensino Superior. Sua atuação se dá como campo de estágio no processo de formação inicial e continuada de professores. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o CAp “procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas e busca de soluções. Visa ainda à apropriação de valores educacionais, humanísticos e técnico-científicos, por meio dos conteúdos programáticos e temas transversais” (Ufac, 2017, p. 10).

Dados do Relatório de Gestão 2018<sup>18</sup> informam que em 1982, o Colégio de Aplicação começou a funcionar com o equivalente ao Ensino Fundamental I. Em 1986 houve a implantação do Ensino Fundamental II; e, em 1992 foi implantado o que atualmente se chama de Ensino Médio. Desde sua criação até o ano de 1996 os estudantes que almejassem ingressar no Colégio deveriam lograr êxito nos exames de admissão aos quais eram submetidos. No ano de 1992 foi implantado o Ensino Médio no colégio. Somente em 1997 as matrículas passaram a ser realizadas por sorteio público de vagas, prática essa que permanece até os dias atuais.

De acordo com a Portaria n° 959/2013, do Ministério da Educação, os Colégios de Aplicação têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica.

Assim sendo, entende-se o Colégio de Aplicação como espaço de reflexão e ação crítica, sendo provocador de mudanças e promotor de ações educativas inspiradoras do ideal de justiça social, caracterizando-se como espaço de construção de conhecimento relativo à educação e contribuindo para a qualificação por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

#### ▪ **Missão**<sup>19</sup>

Oferecer um ensino de qualidade, buscando sempre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, socializando conhecimentos que colaborem na vida profissional dos estudantes e na formação de cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que vivem, tornando-a mais justa, priorizando valores como Solidariedade, Igualdade, Respeito, Alteridade, Ética e Inclusão.

<sup>18</sup> MELO, Adélia Aparecida de. Relatório de Gestão 2018. Rio Branco: Colégio de Aplicação, 2019.

<sup>19</sup> Ufac. Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016. Rio Branco: CAp, 2017, p. 38.

### ▪ Visão de futuro<sup>20</sup>

Ser uma instituição reconhecida como referência em termos de qualidade educacional, integrando saberes no ensino, na pesquisa e na extensão, sendo referenciada tanto pela teoria quanto pela prática, atuando na formação de estudantes da Educação Básica e de profissionais, graduandos e pós-graduandos dos diversos cursos da Universidade Federal do Acre e demais instituições de Ensino Superior, de forma que os mesmos conquistem uma postura crítica e consciente frente aos avanços científicos, tecnológicos e sociais.

Organograma do Colégio de Aplicação aprovado no PPP<sup>21</sup> de 2016



Fonte: PPP do Colégio de Aplicação da Ufac (2017).

O presente Organograma foi desenvolvido quando da formulação do Projeto Político-Pedagógico (2013-2016) com o intento de ser uma representação gráfica da estrutura formal do Colégio de Aplicação da Ufac. Nele, estão postos simultaneamente os diferentes elementos que compõem o colégio, bem como suas ligações em uma estruturação hierárquica complexa.

<sup>20</sup> Ufac. Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016. Rio Branco: CAp, 2017. p. 38.

<sup>21</sup> Ufac. Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016. Rio Branco: CAp, 2017, p. 23.

A estrutura idealizada estabelece interações e inter-relações entre os diversos órgãos colegiados, coordenações, laboratórios, secretarias, representantes de Áreas do Conhecimento e representantes setoriais de docentes, pais e estudantes. No topo da estrutura está o “Conselho Escolar”, composto por número paritário de representantes dos docentes, técnicos e comunidade escolar (pais/alunos). Esse Conselho se relaciona diretamente, em fluxo de mão dupla, com a “Assembleia Docente”, a “Associação de Pais e Mestres” e o “Grêmio Estudantil”, sendo presidido pela “Direção e Vice-Direção” do colégio.

Em um plano de administração e execução direta da *visão* e da *missão* do Colégio de Aplicação, tendo por base o tripé ensino-pesquisa-extensão, encontram-se em nível paritário a “Coordenação de Ensino e Estágio”, a “Coordenação Pedagógica”, a “Coordenação de Pesquisa e Extensão” e a “Coordenação Administrativa”. As quatro coordenações têm uma ligação direta com o “Conselho Escolar”, que pode ser ou não intermediada pela direção, e com os “Representantes das Áreas do Conhecimento”, os “Representantes dos Laboratórios” e “Secretarias Técnico-Administrativa e Apoio”.

Todos os cargos e funções de chefia, liderança, representação, presidência ou congênere são de nomeação privativa da Presidência do Conselho Escolar, exceto as funções de liderança, representação ou congênere do “Grêmio Estudantil”, da “Associação de Pais e Mestres”, dos “Representantes das Áreas do Conhecimento” e dos “Representantes dos Laboratórios”, que são escolhidos por seus pares.

A Estrutura administrativa e pedagógica do CAp aprovada no Projeto Político-Pedagógico de 2016, a ser implementada em tempo oportuno<sup>22</sup>, consta de:

- Diretor(a);
- Vice-Diretor(a);
- Coordenação Pedagógica;
- Coordenação de Ensino e Estágios (Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental);
- Coordenação de Ensino e Estágios (Ensino Fundamental II e Ensino Médio);
- Coordenação Administrativa;

---

<sup>22</sup> Ufac. Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016. Rio Branco: CAp, 2017, p. 19.

- Coordenação de Pesquisa e Extensão (todas as modalidades);
- Representantes das Áreas do Conhecimento;
- Representantes de Laboratórios;
- Secretaria de Registro Acadêmico;
- Comissões (para elaboração de projetos, representação do Colégio, eventos, entre outros);
- Técnicos Administrativos em Educação
- Órgãos Colegiados: Conselho Escolar, Conselho Pedagógico-Administrativo;
- Assembleia Docente;
- Grêmio Estudantil;
- Associação de Pais e Mestres.

O Quadro de Pessoal do Colégio de Aplicação é composto por Docentes e Servidores Técnico-Administrativos. Nesses 40 anos de existência, o Colégio contou com 10 (dez) diretores e diretoras.

#### ▪ **Direção do Colégio de Aplicação da Ufac**

- Prof<sup>a</sup>. Suzana Domingos da Silva (1981-1988)
- Prof<sup>a</sup>. Leda Braga de Albuquerque (1988-1992)
- Prof<sup>a</sup>. Magaly de Mattos Azevedo (1992-1996)
- Prof<sup>a</sup>. Maria Leonísia Pinheiro da Costa (1988, 1996, 1997)
- Prof<sup>a</sup>. Maria de Fátima Nobre da Costa (1997-2001)
- Prof<sup>a</sup>. Elza Helena Limana (2001-2005)
- Prof. Orlandine Rodrigues Santiago (2006-2010)
- Prof. Cleilton França dos Santos (2010-2013)
- Prof<sup>a</sup>. Adélia Aparecida de Melo (2013-2020)
- Prof. Carlos José de Farias Pontes (2021-atual)

O Colégio de Aplicação, atualmente, conta com 38 docentes contratados para o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), encontrando-se em situação funcional de acordo com o Regime Jurídico Único (RJU) como Ativos Permanentes (efetivos). Dentre os 38 docentes do CAp, 05 são licenciados com especialização, 17 são mestres, 10 são mestres que estão cursando doutorado, 04 são doutores e 02 são doutores que fizeram estágio Pós-Doutoral.

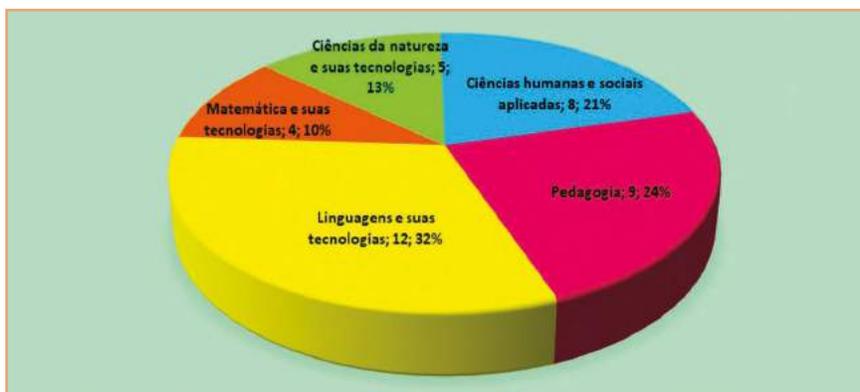
Gráfico 1. Professores efetivos do CAP por titulação e formação em curso



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Ufac (Prodgep).

Esses docentes do CAP, de acordo com dados oficiais disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Prodgep), se encontram em situação funcional como Ativos Permanentes (efetivos) ou como Contrato Temporário (substitutos). A mesma tabela nomina os professores que pertenciam à situação funcional no Regime Jurídico Único (RJU) como Ativos Permanentes e se tornaram aposentados ou pensionistas.

Gráfico 2. Docentes Ativos do CAP por Itinerários Formativos em 2021



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Ufac (Prodgep).

O Colégio de Aplicação conta, atualmente, com 38 docentes ativos distribuídos em cinco Áreas do Conhecimento que são pautadas nos itinerários formativos propostos pela Base Nacional Comum Curricular, sendo elas: Matemática e suas Tecnologias - com 04 docentes; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - com 05 docentes; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - com 07 docentes; Linguagens e Suas Tecnologias - com 12 docentes; e, Pedagogia - com 09 docentes.

Um dado a salientar nesses 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac é que houve uma mudança significativa de foco – que antes era quase que exclusivamente voltado para o ensino, com ações de pesquisa e extensão intermitentes. O gerador dessa mudança foi a 66ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sediada no *Campus* Universitário da Ufac em Rio Branco, em 2014<sup>23</sup>. O Colégio teve acesso a duas das seis cadeiras da Comissão organizadora da SBPC Jovem e Mirim, representadas pelos professores Reginâmio Bonifácio de Lima e Luciana Pereira Ogando<sup>24</sup>, sendo uma terceira cadeira ocupada pela representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, professora Floripes Silva Rebouças, que também é docente do CAp.

Depois da SBPC, uma série de eventos ocorreram, tais como o “I Fórum EBTT”, “Viver Ciência”, “Seminário de Iniciação Científica” e o “I Seminário do Programa de Iniciação Científica Jr”. Esses eventos propiciaram o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, marcando as práticas docentes da Comunidade Escolar.

Quanto aos indicadores de produção dos docentes do Colégio de Aplicação, de acordo com dados coletados na Plataforma Lattes, em que cada docente atualiza seu próprio currículo que é disponibilizado ao público, pôde-se sistematizar informações concernentes à pesquisa, extensão e à produção geral dos docentes.

---

<sup>23</sup> Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/riobranco/home/>. Acesso em 25 jun. 2021.

<sup>24</sup> SBPC. Caderno de Programação SBPC Jovem e Mirim. (2014, p. 809). Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/riobranco/arquivos/8sbpcjovem.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2021.

## Pesquisa, Extensão e Indicadores de Produção no CAp entre 2014 e 2021

Recorte de 2014 a 2021	Ciências da Natureza	Matemática	Ciências Humanas	Linguagens	Polivalência (Pedagogia)	Total
Número de Docentes	05	04	08	12	09	38
Atuações em Projetos de Pesquisa	22	10	26	42	03	103
Atuações em Projetos de Extensão	19	02	65	46	17	149
Indicadores de Produção no Currículo Lattes <sup>25</sup>	451	167	308	443	160	1.529

Fonte: Tabela produzida pelos autores com base em dados da Plataforma Lattes.

## Produção de Docentes do CAp no exercício da função



Fonte: Memorial 40 anos do Colégio de Aplicação<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> De acordo com dados obtidos na Plataforma Lattes, em agosto de 2021, 05 professores se destacam por sua grande produção, respectivamente: Dionatas Meneguetti, da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Gilberto Melo, da Área de Matemática e suas Tecnologias; Maria Iracilda Bonifácio e Amilton Queiroz, da Área de Linguagens e suas Tecnologias; e, Reginâmio Lima, da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

<sup>26</sup> Os dados apresentados no quadro acima foram coletados no mês de junho de 2021 e são referentes a atuações de docentes do Colégio de Aplicação da Ufac no exercício da função, conforme apresentado pelos autores na Plataforma Lattes.

Os docentes do Colégio de Aplicação publicaram vários livros no exercício da função docente, sendo o primeiro deles “Caminhos da Educação: Colégio de Aplicação da Ufac, 15 anos de história”. A esse se seguiram outros 28 livros produzidos em âmbito da atividade docente e práticas exercidas no e a partir do Colégio. Soma-se a esses a publicação de 42 edições da primeira revista científica do CAP, a *South American Journal of Basic Education Technical and Technological* que teve sua primeira edição em 2014 e atualmente está com avaliação QUALIS-A3.

Conforme tabela acima, os docentes do CAP já publicaram mais de 120 capítulos de livros; mais de 240 artigos científicos; executaram mais de 350 produções técnicas e apresentaram mais de 1.360 trabalhos publicados.

Abaixo passamos a nominar os docentes e técnicos administrativos que atuam e atuaram no Colégio de Aplicação nos últimos 40 anos.

#### ▪ **Ativo Permanente - Professores Efetivos em 2021**

- Adélia Aparecida de Melo
- Adriana Ribeiro dos Santos Quintana
- Aelissandra Ferreira da Silva
- Alessandra Lima Peres de Oliveira
- Alexsandra Frota Neves
- Amilton José Freire de Queiroz
- Arivaldo D’Avila de Oliveira
- Arlete Pereira de Oliveira
- Cauê Camargo dos Santos
- Carlos José de Farias Pontes
- Cleilton França dos Santos
- Consuelo Paulino Bylaardt
- Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti
- Elisângela Maria de Souza Anastácio
- Elizabete do Nascimento Cavalcante
- Eva Clementina Gomes
- Evanilza Ferreira da Silva
- Floripes Silva Rebouças
- Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos
- Frederico de Oliveira Tavares

- Gilberto Francisco Alves de Melo
- Guadalupe Justa Delgadillo Torrez
- Hélio Camilo Rosa
- Henrique Hiroto Yokoyama
- Kelly Cebelia das Chagas do Amaral
- Luciana Pereira Ogando
- Luciney Araújo Leitão
- Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio
- Marileize Franca
- Mirian Souza da Silva
- Nágila Maria Silva Oliveira
- Océlio Lima de Oliveira
- Pedro Raimundo Mathias de Miranda
- Reginâmio Bonifácio de Lima
- Regineison Bonifácio de Lima
- Robertson de Carvalho Borges
- Simone Delgado Tojal
- Tavifa Smoly Araripe

▪ **Professores Aposentados**

- Adagimar Geber da Rocha
- Carlos Alberto Pupio de Oliveira
- Cassilda Lima de Andrade
- Daisy Mary Padula de Castro
- Dulce Maria Aleixo Reis do Valle
- Edijete Goncalves Ferreira
- Eduviges Suçuarana Barbosa de Souza
- Ely da Silva Campos
- Ialdo Jose Vilela dos Santos
- Ilda Verissimo da Trindade
- Isac de Souza Guimarães Junior
- Ivanira Carlos Nogueira
- Ivoneide Camelo Bacelar
- Jaci Pinto Cordeiro
- Liduina Sampaio de Oliveira
- Maria Alves de Mendonça

- Maria Clea de Souza
- Maria de Fátima dos Santos Nobre
- Maria de Nazaré Cavalcante de Sousa
- Maria Guiomar Ramos de Lima
- Maria José Ricardo de Lima
- Maria Terezinha de Barros
- Marilene Barroso Acacio
- Olda de Andrade Mendes
- Orlandine Rodrigues Santiago
- Sahara Bardalles
- Vânia Maria de Andrade da Silva

▪ **Professores Pensionistas**

- Elza Helena Chaves Limana
- Eldo Malveira de Carvalho

Antes de a Universidade Federal do Acre proceder à separação dos quadros do “Magistério Superior” e “Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica”, dezenas de docentes transitaram pelos antigos Departamentos da Ufac e pelo Colégio de Aplicação. Assim sendo, vários professores contratados para uma função foram cedidos para atuar em outra, ocupando o cargo de equivalência. Assim sendo, além dos docentes supracitados, a pedagoga Magaly de Mattos Azevedo e a historiadora Maria José Bezerra em sua obra comemorativa aos 15 anos do Colégio de Aplicação, intitulada “Caminhos da Educação”<sup>27</sup> listaram os nomes de outros docentes que atuaram diretamente no Colégio. A relação com os nomes desses docentes segue abaixo:

▪ **Ex-professores lotados no CAp segundo a obra “Caminhos da Educação”**

- Adão Costa Silva
- Adevaldo de Holanda Machado
- Alcilene de Souza Roque

<sup>27</sup> AZEVEDO, Magaly de Mattos; BEZERRA, Maria José. *Caminhos da Educação – Colégio de Aplicação da Ufac: 15 anos de História*. 1. ed. Rio Branco-AC: Centro de Documentação e Informação Histórica - Ufac, 1999. v. 01. 87p.

- Ana Carolina Jordão Isaacs
- Ana Rita de Araújo Fernandes
- Anadora Alemão
- Antônio Machado Teixeira
- Arnaldo Brasil Muniz
- Arnilson Calixto da Rocha
- Cacilda Menezes de O. Paes
- Cleonice Aparecida Leitão Gadelha
- Dária de Oliveira Abjdid
- Djallene Rebelo de Araújo
- Elisa Carneiro da Costa
- Eugênio Pacelli de A. Fernandes
- Felix Elias de Araújo Fernandes
- Inês Domingos de Assis Souza
- Inês Fonseca
- Iolanda do Vale e Silva
- Iracema Dias Alvares
- Jeane Maria Moura Costa
- João Bosco de Souza
- João de Souza Lima
- José Francisco Viana Ferreira
- Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- Lucicleia Barreto de Queiroz
- Marcos Fábio Freire Montysuma
- Maria da Conceição Ferreira
- Maria de Jesus Alves Vasconcelos
- Maria de Nazaré Menezes de Oliveira
- Maria Inez Canuto de Santana
- Maria Marli Ferreira da Silva
- Maria Nágila Barreto Garcia
- Maria Neves da Silva Oliveira
- Marilene Acácio Cavalcante
- Mayse Peres de Almeida
- Oriel Lúcio Nogueira
- Raid Fernandes do Nascimento
- Raimundo Ibernon Chaves da Silva

- Ria Horn Aardewijin
- Robélia Fernandes de Souza
- Roberto da Rocha Braga
- Rubenita Regis de Albuquerque Barbosa
- Ruiclemira da Cunha Rocha
- Sarah Pinheiro
- Umbertina Soares Bino

Além dos docentes que fizeram e fazem parte do quadro de ativos permanentes do CAP também passaram pelo colégio dezenas de outros profissionais que, em algum momento, substituíram os docentes efetivos. Esses são chamados de Docentes de contrato temporário. No presente momento o CAP conta com 06 profissionais temporários, sendo eles:

▪ **Contrato Temporário - Professores Substitutos em 2021**

- Carla Vanessa Almeida da Silva
- Geysel Souza Santos
- João Romário Sinhasique
- Maynara de Souza Melo
- Rosane Lopes Moraes
- Suendew Lima Moreira

Além do quadro de docentes, o Colégio de Aplicação também conta com um quadro de Servidores Técnico-Administrativos<sup>28</sup>. O empenho, a dedicação e a participação efetiva dos servidores técnico-administrativos visa a assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, por meio dos cargos em que atuam, os técnicos se conectam e interagem em todos os setores do colégio, assim como quando investidos em cargos de direção ou funções de chefia, com a missão de gerenciar e administrar a instituição, visando a prestar um bom serviço público à sociedade. Atualmente, o CAP conta com 20 servidores técnico-administrativos, sendo eles:

---

<sup>28</sup> O servidor Técnico-Administrativo em Educação (TAE) faz parte de uma categoria nas Instituições Federais de Ensino (IFEs) que compreende centenas de cargos, classificados em cinco níveis distintos (A, B, C, D e E), de modo que o agrupamento por nível segue o critério exigido pelo grau de qualificação.

▪ **Servidores Técnico-Administrativos lotados no CAP atualmente (2021)**

- Alcindo Bezerra de Mendonça
- Aurio Azevedo de Oliveira
- Heleno Szerwinks de Mendonça Rocha
- Isamara Nogueira da Silva
- Marcos Antônio Copetti
- Maria Helena Duarte Maia
- Marilene Reis Moraes
- Matheus Lima Dias
- Nazaré Rates Carneiro
- Paulo Henrique Costa de Andrade
- Paulo Roberto de Oliveira Lima
- Reinaldo César Hartmann
- Renildo Ferreira Monteiro
- Sabino Vieira da Silva
- Suzana dos Santos Cabral
- Tábata Nunes Tavares Bonin
- Taiana de Souza Santos
- Thais Tatiane Queiroz Carvalho
- Thalita Maciel Cavalcante de Melo
- Thompson Viana de Oliveira

▪ **Ex-servidores do CAP *in memoriam***

- Adolfo Prado (*In memoriam*)
- Antônio Rodrigues da Silva (*In memoriam*)
- Cesarina da Silva (*In memoriam*)
- Deltides Ferreira da Costa (*In memoriam*)
- Edilson Martins da Silva (*In memoriam*)
- Edineide Fátima de Andrade Silva e Silva (*In memoriam*)
- José Faustino Ferreira da Rocha (*In memoriam*)
- Maria de Nazaré Mendes (*In memoriam*)
- Maria Elça da Silva Paiva (*In memoriam*)
- Raid Fernandes do Nascimento (*In memoriam*)
- Raimundo Nonato Mendonça da Silva (*In memoriam*)

▪ **Ex-servidores do CAP de acordo com a obra “Caminhos da Educação”**

- Adriana Ruiz Silva Rabacal Pinto
- Alberto Antônio Araújo da Rocha
- Aldenora Maria Torres
- Anacélia Lopes Abugoche
- Antônio José Brasil
- Benetido Paula do Nascimento
- Daiane dos Santos Rocha
- Deus Dedite Ribeiro Xavier
- Dinah da Costa Bezerra
- Dinah da Costa Coêlho
- Francisca Barbosa do Nascimento Pinto
- Francisca Costa de Andrade
- Francisca da Silva Campos
- Francisca Nazareth Mendes
- Francisco Antônio Viana Fontes
- Francisco Barbosa de Souza Neto
- Francisco Nonato de Castro
- Gilmar Alves Vieira
- Iêda Cavalcante Fontes
- Ierecê Moreira Campos Monteiro
- Ivan Luiz da Silva
- Iza Nogueira de Lima
- Izauda Monteiro de Souza
- Jaci Pinto Cordeiro
- Jerson Félix Carneiro
- João Albecy de Lima e Silva
- João Alves de Oliveira
- João Alves Ferreira Filho
- José Maria Maciel Constâncio
- José Nascimento Lima
- José Nunes Vidal
- Judith Regina Sandrini
- Kátia Vieira de Andrade
- Luciana Vasconcelos da Silva Santos
- Manoel Santiago Pinheiro

- Maria Cavalcante Fontes
- Maria Gama da Silva
- Maria Leonísia Pinheiro da Costa
- Maria Lúcia Aragão de Souza
- Maria Risoleta da Cruz Chaves
- Mercedes Campos de Araújo
- Miracele Ferreira de Moura
- Mirian Almeida Félix da Silva
- Nazaré Ratis Carneiro
- Osvaldo da Silva Loiola
- Raimunda Nonato Moreira de Freitas
- Risoleta
- Roberto Ferreira de Araújo
- Roberto Mamedio Bastos
- Sebastiana Carneiro da Silva
- Sebastião Pereira de Santana
- Sezarina dos Santos de Souza
- Stélio de Souza Santos
- Waldemar Rodrigues da Silva
- Zuila Rocha Mendonça
- Zuleide Barbosa Maia

Os servidores acima nominados são docentes e servidores técnico-administrativos que deram sua contribuição durante os quarenta anos de existência do CAp. É certo que existem outros professores e técnicos que atuaram temporariamente no colégio, contudo, a não inclusão de seus nomes se deu pelo curto espaço de tempo de atuação e/ou pela inacessibilidade de documentação que comprovasse sua agência.

O Colégio está mudando. No decurso dos anos tem visado a cumprir os preceitos das LDBs, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das normas técnicas concernentes à educação federal. O novo desafio que se aproxima é a implementação da Base Nacional Comum Curricular que demanda profundas reflexões no tocante ao fazer pedagógico. É necessário continuarmos o debate, somar esforços e buscar nos reinventar a cada dia para continuar a oferecer à sociedade acreana uma educação pública, gratuita e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Magaly de Mattos; BEZERRA, Maria José. *Caminhos da Educação – Colégio de Aplicação da Ufac: 15 anos de História*. 01. ed. Rio Branco-AC: Centro de Documentação e Informação Histórica - Ufac, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.053/46, de 12 de março de 1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77811&norma=104496>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Educação Básica*. Série Institucional Volume V – Repensando as Escolas de Aplicação. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=25106](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25106)>. Acesso: 17 jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso: em 10 mai. de 2021.

BRASIL. *Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013* - Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/59697588/dou-secao-1-30-09-2013-pg-9>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

FRANGELLA, R. C. P. [2000]. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. In: *I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* - I CBHE, 2000, Rio de Janeiro. 13

f. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134\\_rita\\_de\\_cassia\\_p.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A escola proposta por Dewey: um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático*. Disponível em: <[www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br)>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LIMA, Reginâmio Bonifácio de *et al.*. *Memorial 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac (1981-2021)*. Rio Branco: Edufac, 2021.

SANTOMAURO, Beatriz. Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil. In: *Nova escola*. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SÃO PAULO. *Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934*. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Ufac. *Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016*. Rio Branco: CAp, 2017.

UFMG. *Centro Pedagógico UFMG*. Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

## Capítulo 4



# OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Vasconcelos da Silva Santos<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O processo de formação docente tem sido alvo de muitas pesquisas que buscam enfatizar os fundamentos sócio-histórico-filosóficos que influenciaram diretamente nesse contexto. Para a compreensão da gênese dessa formação, buscam-se no cenário histórico da educação aspectos estruturantes que revolucionaram os diversos campos que norteiam a prática docente.

Não basta apenas a visualização da cronologia dos fatos, mas também a análise de todo o período histórico que trata dessa origem, desde os primórdios, passando pelas luzes da República, em seguida, pela constituição de um processo de redemocratização do ensino e estabelecimento de decretos, leis e normativas que marcaram o processo educacional e trouxeram mudanças significativas que influenciam até os dias atuais.

Para a análise dos diferentes contextos que se relacionam com a criação dos Colégios de Aplicação foi realizada uma pesquisa, em que se destacaram duas produções que auxiliaram na compreensão de alguns aspectos referenciados neste trabalho, pois abordam diferentes momentos históricos dessa constituição.

<sup>1</sup> Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Acre. Ex-Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio de Aplicação da Ufac; Licenciada em Pedagogia; Mestra em Educação - PPG/UFAC. **E-mail:** lucianasantoscav@gmail.com

Destacamos a pesquisa realizada por Frangella (2000), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de caráter interinstitucional, desenvolvida no período de agosto de 1998 a agosto de 2000. Realizada a partir do estudo dos documentos que constituem os Arquivos do Colégio de Aplicação da UFRJ, a pesquisa teve como objetivo, a retomada da trajetória daquela instituição, investigando o processo cotidiano de construção do currículo de formação de professores que tornou-se parâmetro para o desenvolvimento de outros. Como conclusão, a autora aponta alguns aspectos, desvelando elementos que permitiram a construção de uma nova prática que renovasse as orientações didático-pedagógicas vigentes. Entre elas: a preocupação do que ensinar e como ensinar, a construção de uma lógica de formação onde a experiência e as orientações didáticas são valorizadas, bem como a importância dada a formação continuada a partir do contexto vivenciado na escola.

Outra pesquisa mais recente foi a realizada por Correia (2017), publicada na Revista Eletrônica *Pesquiseduca*. O estudo aborda o surgimento dos Colégios de Aplicação, apresentando suas três classificações: experimental, demonstrativa e prática ou aplicação. Além disso, apresenta dados a respeito dos resultados nacionais demonstrados por esses colégios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Como conclusão desta pesquisa, a autora enfatiza que os Colégios de Aplicação ainda se mantêm “vivos”, tentando inserir diferentes práticas para desempenhar o seu papel de laboratório diante das novas experimentações educacionais, apresentando resultados diferenciados mesmo quando seus objetivos não são completamente atingidos.

Diante das pesquisas realizadas, buscou-se evidenciar aspectos históricos da formação docente que são constituídos desde a proposição da Escola Normal, quando então se apresenta o Decreto Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, de criação dos Colégios de Aplicação e depois do estabelecimento e ampliação destes, quais as questões que norteiam sua permanência e atuação. Para isto, propõe-se a seguinte análise: Qual é o propósito da constituição dos Colégios de Aplicação e qual sua contribuição para o processo de formação de professores atualmente? Como hipótese, busca-se entender o campo de debate em que está inserido o Colégio de Aplicação e seu papel na formação de professores, mantendo-se até os dias atuais como um espaço de ensino, pesquisa e extensão.

Para esta análise, de abordagem qualitativa, foi realizada uma revisão bibliográfica baseada nos estudos e debates sobre a História da Educação no Brasil, desenvolvidos na disciplina Educação Brasileira, no PPGE/Ufac. Como base filosófica, partimos dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, que nos trazem importantes reflexões acerca da inserção do indivíduo em sociedade e sua relação com os conflitos históricos, fatos decorrentes das relações econômicas, sociais e políticas, pertinentes à construção de um pensamento crítico, mediante a análise aqui proposta.

Em um primeiro momento, busca-se entender alguns elementos que compõem a conjuntura histórica de formação do Colégio de Aplicação. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico, os estudos de Faria Filho e Vidal (2006) focalizando o desenvolvimento da escola primária no Brasil, determinante de muitos aspectos que envolvem questões sociais, políticas e educacionais. No segundo momento, analisou-se os estudos de Souza (1998), a respeito do estabelecimento das Escolas Normais e Escolas Modelo; como também os apontamentos de Nagle (2001) e Saviani (2006) tratando das reformas instauradas nas Escolas Normais como eixo norteador da formação de professores. Essas reformas impulsionaram a criação dos Institutos de Educação, como também da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nos quais foram estabelecidos, a princípio, os Ginásios de Aplicação, atualmente intitulados como Colégios de Aplicação, vinculados às Universidades Federais brasileiras. No terceiro momento, discute-se a contribuição do Colégio de Aplicação para a formação de professores e os debates que nortearam sua constituição e influenciaram na sua permanência até os dias atuais. Para auxiliar nesta breve análise utilizamos os estudos de Kinpara (2011), que constituem importante trabalho de pesquisa, podendo embasar outros a serem realizados posteriormente. Essas questões serão abordadas nas seções que se seguem.

## **DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL E A ESCOLA NORMAL: TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XX**

Para entendermos o processo de criação dos Colégios de aplicação, precisamos nos remeter ao momento histórico que impulsionou os debates para a sua criação. Para isso, investigamos a partir do período que trata do

estabelecimento de um processo de escolarização no Brasil, visualizando os níveis de ensino: escola primária, secundária e superior.

A história da Educação no Brasil sempre esteve permeada por muitos debates, principalmente, ao longo dos séculos XIX e XX, por se constituir num instrumento importante para o desenvolvimento do país, vinculada às questões sociais, ideológicas, políticas e culturais que mediaram as relações e múltiplas trajetórias de institucionalização da escola.

O estabelecimento de uma sociedade industrializada e urbanizada apresentou a necessidade de que os indivíduos viessem a dominar alguns conhecimentos e destrezas para o seu desenvolvimento no trabalho ou fora dele.

Mediante tal contexto, a educação é visualizada como uma alavanca para o desenvolvimento em atendimento às exigências do contexto sócio-econômico-político. O ensino primário evidencia-se como forma de atendimento às novas exigências, em que, além dos conhecimentos básicos – ler, escrever e contar –, entendia-se como indispensáveis a formação e o desenvolvimento integral da criança, com a transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e a preparação para o mundo do trabalho. Como enfatiza Faria Filho e Vidal (2006, p. 21) a análise do “processo de escolarização primária no Brasil contribui para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de fazer e fazer-se da escola e de seus sujeitos.”

Com o advento da República e o avanço nos processos de industrialização, necessitava-se de um indivíduo que interagisse com novas formas de aprendizagem e relações de produção necessárias ao crescimento da sociedade, estabelecendo um novo projeto de homem. Esse projeto vinculava-se a uma Educação associada ao projeto de controle e ordem social vigente, apresentando-se como favorável à “construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação”. (SOUZA, 2008, p. 26).

No Brasil, os republicanos paulistas, em 1890, iniciaram a reforma do ensino pela Escola Normal, que eram escolas de formação de professores que surgiram, inicialmente, depois da promulgação do Ato Adicional<sup>2</sup> de 1834. A partir dessa reforma, foram concebidas as Escolas-Modelos,

<sup>2</sup> ARQUIVO NACIONAL. Memória da Administração Pública Brasileira. Ato Adicional. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

públicas e nos moldes de uma escola graduada, voltadas à prática de ensino e experimentação dos alunos mestres na Escola Normal, pois entendiam que seria necessária a melhoria na formação dos professores para a renovação da escola pública. Como enfatiza Souza:

A ênfase dada a formação prática como base para a aprendizagem dos métodos modernos de ensino resultou na criação da Escola-Modelo como escola de prática de ensino e experimentação dos alunos-mestres da Escola Normal. Essa escola foi considerada como base da reforma da instrução pública. (SOUZA, 2008, p. 40).

Inicialmente, no Estado de São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, foram estabelecidos espaços escolares dedicados ao ensino, que somente em meados da última década do século XIX, constituíram-se como a proposta dos *grupos escolares*. Uma escola criada e mantida pelo Estado, um sistema ordenado e *standartizado*, racionalizado, que alcança um público maior, todos estudando simultaneamente, ordenados de uma forma gradual.

Para responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorriam a partir do segundo decênio do século XX, foram amplas as discussões, planejamentos e execuções de frequentes reformas relacionadas à instrução pública. Conforme destaca Nagle (2011, p. 135), essas reformas “que consistiam em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos” permearam a escola primária, secundária e superior e geraram um entusiasmo educacional e otimismo pedagógico, caracterizado principalmente no final da Primeira República.

Devido às mudanças no âmbito político, social e educacional, destacou-se neste cenário um grupo de profissionais da educação, que no início da década de 20, pensaram em um sistema de ensino em novos moldes. Estes profissionais<sup>3</sup>, em 1924, fundaram a Associação Brasileira de Educação - ABE, que se evidenciou como um instrumento para o debate e propagação de novas ideias. Entre elas, destacamos o pensamento pedagógico trazido por Anísio Teixeira, que ao conhecer o trabalho John Dewey<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Dentre o grupo de educadores que compunham a ABE, dois nomes foram importantes: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que se destacaram por suas ideias inovadoras e sua participação política e social.

<sup>4</sup> John Dewey (1859-1952) é considerado por muitos o precursor de uma pedagogia reflexiva, que auxilia na produção do conhecimento, tendo como mediadora a experiência, a interação com a realidade concreta.

(1859-1952) na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, no ano de 1929, despertou uma nova visão que o impulsionou a desenvolver estas ideias no Brasil.

Alguns acontecimentos contribuíram para a divulgação dessas ideias, entre eles: a revolução de 1930, a IV Conferência Nacional de Educação, e, ainda, em 1931, o trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira no recém criado Ministério da Educação no Rio de Janeiro. Estes acontecimentos apresentaram um ambiente favorável à divulgação do pensamento de Dewey.

Esta proposta foi abraçada por alguns educadores do grupo pioneiro que resolveram expressar seus pontos de vista através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Conforme define Saviani (2006):

[...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Universidade (SAVIANI, 2006, p. 33).

Dentre as reformas constituídas nos anos posteriores, compreende-se entre elas: a Reforma do Ensino Secundário, a Reforma do Ensino Superior, e Reforma do Ensino Normal, entre outras importantes para o estabelecimento de novas diretrizes educacionais.

No período de 1927 e 1930, as Escolas Normais sofreram mudanças nos aspectos: organizacional, pedagógico e estrutural. Com o estabelecimento do Decreto nº 3.810, de março de 1932, é proposta a reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. Desta forma, a antiga Escola Normal e seus estabelecimentos anexos são transformados no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cuja função seria a de oferecer a formação aos professores primários, secundários e especializados para atuarem no Distrito Federal. O Instituto era composto pela Escola Primária e o Jardim de Infância, como um laboratório de experimentação, demonstração e de prática disponível ao curso de formação de professores,

conforme descreve Anísio Teixeira na *Exposição de motivos*, anexa ao referido Decreto (p. 110 - 117):

A formação dos professores, assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação). (TEIXEIRA, 1932, p. 115).

Além das novas finalidades propostas, o Ensino Normal passou a ser ministrado em dois ciclos: o primeiro, com curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e, o segundo, com curso de formação de professores primários, em três anos, e, ainda, os cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Em seu art. 47, o Decreto deixa clara a necessidade de manutenção das Escolas anexas aos estabelecimentos de Ensino Normal, sendo estas: escolas primárias para prática de ensino, grupo escolar e jardim de infância. Ainda em seu art. 48, expressa que além das escolas primárias, cada Escola Normal e cada Instituto de Educação deveria manter um Ginásio de Aplicação, sob regime de reconhecimento oficial. A criação de decretos e o estabelecimento dessas escolas de aplicação é o que norteará as análises nesta próxima seção.

## **A CRIAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO NO BRASIL**

A criação dos Colégios de Aplicação se deu através do Decreto Federal nº 9.053, de 12 de março de 1946, que os vinculou às Faculdades de Filosofia do país e determinou alguns aspectos referentes ao seu modelo e sua atuação:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º. As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didáti-

ca. Art. 2º. Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo. (BRASIL, 1946).

Em 1948 nasce o primeiro Colégio de Demonstração nesses moldes, localizado no Rio de Janeiro. Este assumia uma posição modelar na formação docente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas e servia como referência para outras escolas que deveriam ser baseadas nos mesmos pressupostos. Buscava-se nos CAPs uma forma de aliar a teoria e a prática de ensino de forma reflexiva. Em seus estudos, Kinpara analisa esta relação:

(...) A prática de Ensino precisa ser compreendida e trabalhada tendo em vista que é uma instância de estudo e reflexão teórico-prático do ato de ensinar em suas diferentes dimensões; uma oportunidade para analisar as formações do educador numa perspectiva de sua totalidade. (KINPARA, 2011, p. 80).

Conforme os estudos apresentados por Correia (2016), em relação aos CAPs existentes no Brasil, segue abaixo um quadro apresentando os colégios, o ano de sua fundação e as Universidades às quais estão vinculados, até o ano de 1982.

Quadro 1. Relação dos Colégios de Aplicação Pedagógica no Brasil

Nº	Escolas	Ano de Fundação	Universidade
1.	Colégio de Aplicação	1948	UFRJ
2.	Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional	1954	UFMG
3.	Colégio de Aplicação	1954	UFRGS
4.	Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira	1957	UERJ
5.	Escola de Aplicação	1958	UFPE
6.	Colégio de Aplicação	1959	UFS
7.	Escola de Aplicação da Faculdade de Educação	1959	USP
8.	Colégio de Aplicação	1960	UEL
9.	Colégio de Aplicação	1961	UFSC
10.	Escola de Aplicação	1963	UFPA
11.	Colégio de Aplicação	1965	UFV

Nº	Escolas	Ano de Fundação	Univer-sidade
12.	Colégio de Aplicação João XXIII	1965	UFJF
13.	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação	1966	UFG
14.	Colégio de Aplicação	1968	UFMA
15.	Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand	1969	UEFS
16.	Colégio de Aplicação Pedagógica	1974	UEM
17.	Escola de Educação Básica	1977	UFU
18.	Núcleo de Educação Infantil	1979	UFRN
19.	Colégio de Aplicação	1982	Ufac
20.	Centro de Educação Infantil Criarte	1982	UFES
21.	Colégio de Aplicação de Ponta Grossa	1990	UEPG
22.	Colégio de Aplicação	1995	UFRR
23.	Colégio Universitário Geraldo Reis	2006	UFF

Fonte: Correia (2016), apud Cavalcanti (2011, p. 120).

Em um total de 23 colégios, vinculados às Universidades Estaduais e Federais até 2006, os CAPs foram criados com o intuito de desenvolver pesquisas pedagógicas, promovendo a educação básica, através da experimentação de novas práticas que auxiliassem na formação inicial de professores e sua capacitação, bem como, a implementação de inovações curriculares de domínio público. Conforme afirma Kinpara (2011, p. 98) “além de conservarem o objetivo de servir de campo de estágio para licenciados, os Colégios de Aplicação incorporaram outros e reforçaram o de realizar experimentação.”

Mediante o estabelecimento de novas ideias e o anseio de ampliar o diálogo sobre a formação docente em âmbito nacional e a socialização de experiências pedagógicas envolvendo o ensino, pesquisa e extensão, foi realizado o primeiro encontro de Colégios de Aplicação, que ocorreu em 1987, no Rio de Janeiro, promovido pelo CAP-UERJ. Esse encontro foi de extrema importância, pois se tratava da primeira tentativa em transpor os muros das instituições, constituindo um grande fórum, onde foram debatidos os processos de ensino e aprendizagem, as metodologias utilizadas e suas contribuições como campo de estágio e prática de ensino, tendo como principal foco a formação de professores.

Nos anos seguintes foram repensadas novas propostas e no dia 15 de setembro de 1995 foi instaurado o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior - CONDICA<sup>p</sup>, com o objetivo de realizar a integração dos Colégios de Aplicação das IFES, defendendo-os e valorizando o trabalho desenvolvido no interior destes, buscando sua consolidação como instituições que trabalham com ensino, pesquisa e extensão, como campo de estágio e atuação formadora. Para o alcance de tais objetivos, foi proposto o desenvolvimento de estudos e projetos de caráter interdisciplinar e interinstitucional através de congressos, conferências, seminários, entre outros.

Passo a passo, iam-se estabelecendo novos debates e o compartilhamento de ideias e práticas. Os encontros passaram a ser *Seminários dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidade Brasileiras* (SICEA), estabelecendo novas propostas para sua constituição, a partir da contribuição dos outros C<sup>Ap</sup>s que foram agregando-se a esse debate. Estas caracterizavam o *slogan* de divulgação, norteando as discussões e apresentações de trabalhos desenvolvidos no âmbito das instituições. A seguir, é apresentado um quadro dos encontros/seminários realizados desde 1987.

Quadro 2. Encontros dos Colégios de Aplicação/Seminários dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação - SICEA

Ano	Cidade	Seminário	Tema	Colégio
1987	Rio de Janeiro - RJ	1º Encontro	-	C <sup>Ap</sup> - UERJ
**** <sup>5</sup>	Rio de Janeiro - RJ	2º Encontro	-	C <sup>Ap</sup> - UERJ
2003	Rio de Janeiro - RJ	3º encontro (NACIONAL)	-	C <sup>Ap</sup> - UERJ
2005	Uberlândia - MG	IV SICEA	Ser professor, propostas e desafios	C <sup>Ap</sup> - UFU
2007	Rio de Janeiro - RJ	V SICEA	Cultura, história, sujeitos e singularidades dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades brasileiras	UFJF

<sup>5</sup> Não foi localizado o ano da realização deste encontro em nossas pesquisas.

Ano	Cidade	Seminário	Tema	Colégio
2009	Belém - PA	VI SICEA	Educar nas diferenças: contribuições dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação para a superação das desigualdades - ensino, pesquisa, extensão e formação de professores	CAp/UFGPA
2011	Florianópolis- SC	VII - SICEA	O papel dos Colégios de Aplicação no processo educacional contemporâneo	CAp - UFSC
2013	Natal - RN	VIII - SICEA	Colégios de Aplicação: as políticas públicas nacionais para a educação básica e a formação docente	NEI UFRN
2015	Juiz de Fora - MG	IX SICEA	Formação Docente e as Políticas Educacionais e Formação Docente e as Práticas pedagógicas	CAp João XXIII UFJF
2019	Porto Alegre - RS	X SICEA	Educação para a democracia: Cidadania, diversidade e direito ao conhecimento.	CAp/UFGRS

Fonte: Elaborado pela autora.

Organizado de forma mais periódica, o debate foi sendo estabelecido a cada dois anos, ocasião em que os Colégios de Aplicação estabeleceram através desses momentos, a troca de informações e experiências entre os educadores e as Instituições de Aplicação, ampliando o olhar a respeito dos desafios da educação, da formação de professores e o fortalecimento da democracia.

A busca pelo fortalecimento dos Colégios de Aplicação junto ao CONDICAp e às Universidades às quais estão vinculados vem tomando proporção nesses debates no sentido de evidenciar que desde a sua criação, esses colégios têm se mantido como espaços de diálogos, pesquisa e desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem, apresentando resultados significativos a nossa sociedade. Esses resultados apresentam-se na socialização de experiências pedagógicas, envolvendo os aspectos vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão desenvolvidos nos CAps do Brasil, bem como, o diálogo mantido entre estes e as demais instituições, sobre a formação docente em âmbito nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o contexto apresentado, visualizamos neste processo reflexivo sobre a criação dos CAPs, que estes historicamente foram se constituindo como um campo de experimentação de grande relevância pedagógica e social. Sua constituição peculiar que abrange os aspectos relacionados ao tripé ensino, pesquisa e extensão, trouxe uma nova perspectiva ao debate que incide sobre a formação de professores.

Os aspectos destacados neste estudo apresentam uma parcela do processo que norteou os Colégios de Aplicação desde que se pensou em uma escola para o desenvolvimento da prática de ensino. Diferente do que é transmitido em muitos momentos da História do Brasil e do contexto educacional brasileiro, esse processo suscitou grandes embates políticos, filosóficos e sociais.

Visualizando algumas dessas fases, que são inúmeras e ilimitadas, não tendo como estudá-las em sua totalidade, sem buscar a análise de cada período, percebemos que, apesar das dificuldades apresentadas para a manutenção dos Colégios de Aplicação e suas peculiaridades, os profissionais que se formam em seu interior, inúmeras vezes retornam para o desenvolvimento de trabalhos, tendo-o como campo de atuação. Através dessas práticas, busca-se a manutenção de um debate expressivo e a atuação em projetos que abrangem seu tripé educacional (ensino, pesquisa e extensão), sendo um espaço de reflexão e demonstração de novas práticas pelos professores, servidores técnico-administrativos e discentes que participam desse processo.

Ainda existem vários impasses sobre os quais não nos detivemos neste estudo. Estes dizem respeito a problemas como a manutenção financeira, carência de profissionais, estrutura insuficiente e inadequada, dentre outros. Assim, nos detivemos sobre aspectos importantes desta trajetória e na qualidade da atuação e estudos desenvolvidos em seu interior, bem como suas especificidades, que têm se mantido de forma relevante no decorrer dos tempos, pois, ainda conseguem se constituir como um campo de pesquisa e atuação para futuros educadores, no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem frente à sociedade.

**Resumo:** O presente capítulo teve como objetivo refletir sobre a constituição dos Colégios de Aplicação e sua importância no percurso histórico da formação docente. Para tanto, analisamos o contexto histórico da educação brasileira e as ideias pedagógicas que se constituíram de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, em que se destacaram fortes mudanças. Além disso, buscamos compreender a articulação dos processos educacionais nesse período marcado por importantes reformas que contribuíram para avanços nos processos de formação docente. Para esta análise, de abordagem qualitativa, foi realizada uma revisão bibliográfica baseada nos estudos e debates sobre a História da Educação no Brasil, desenvolvidos na disciplina Educação Brasileira<sup>6</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac. Utilizamos como aporte teórico os estudos de Faria Filho e Vidal (2006), no que concerne ao processo de escolarização no Brasil; os estudos de Souza (1998) referentes ao papel das Escolas Normais e Escolas Modelo; de Nagle (2001) e Saviani (2006), no tocante às reformas que ocorreram na Escola Normal e nos Ensinos Secundário e Superior, e ainda a pesquisa de Kinpara (2011) que trata da constituição dos Colégios de Aplicação. Por meio deste estudo, constatamos que a criação dos Colégios de Aplicação, mesmo diante dos embates políticos e sociais pelos quais passaram ao longo dos tempos, ainda se destacam como um campo de pesquisa e de atuação para futuros educadores, contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** História da Educação; Colégio de Aplicação; Formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946*. Cria um Ginásio de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14 de março de 1946, p. 3693.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União. Seção 1 - 04 de janeiro de 1946, p. 116.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação e formação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, v. 09, nº 17, jan./abr. de 2017, p. 116-129.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico*

---

<sup>6</sup> Disciplina ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - PPGE/Ufac.

no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134\\_rita\\_de\\_cassia\\_p.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2020.

KINPARA, Minoru Martins. *Colégio de Aplicação e formação de professores*. Rio Branco: Ideia/Edufac, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Nova Escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

SAVIANI, Dermeval *et al.*. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação*. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v. 2, nº 1/2, jan./jun. 1932, p. 110-117.

VIDAL, D. G.; *et al.*. *Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 14, mai/jun/jul/ago de 2000.

## Capítulo 5



### O CAP EM NÚMEROS: atendimento a estudantes da Educação Básica

Luciana Vasconcelos da Silva Santos<sup>1</sup>  
Thaís Tatiane Queiroz Carvalho<sup>2</sup>  
Taiana de Souza Santos<sup>3</sup>

O Colégio de Aplicação da Ufac - CAP/Ufac está cadastrado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com o Código INEP nº 12011410. De dependência administrativa federal, o Colégio está localizado na Avenida Getúlio Vargas, nº 654, Centro, Rio Branco-Acre, CEP 69900-150, telefone (68) 3224-2826.

#### O CAP/UFAC E O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA

A instituição atende a três modalidades de ensino: Educação Infantil (Pré-Escolar II), Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio. De acordo com os dados encontrados nos arquivos da instituição, a média de atendimento à Educação Infantil é de, no mínimo, 25 alunos a cada ano, conforme as informações descritas no Quadro 1.

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Ufac.

<sup>2</sup> Graduada em Letras. Assistente em Administração no Setor de Registro e Cadastro do Colégio de Aplicação da Ufac.

<sup>3</sup> Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga do Colégio de Aplicação da Ufac.

## Quadro 1. Educação Infantil (Pré-Escolar) do CAp - trajetórias

1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
χ*									

1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
χ*	χ*	χ*	χ*	χ*	26	26	χ*	26	26

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
26	25	29	29	28	25	26	24	24	25

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
26	28	25	25	26	27	26	25	26	25

χ\*: Não foram encontrados dados referentes a essas turmas, embora registros fotográficos confirmem sua existência desde 1982.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Atas dos Relatórios finais do Colégio de Aplicação/Ufac.

Nesta etapa da Educação Infantil são desenvolvidos projetos que visam a cumprir o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, em seu Art. 29, no tocante ao desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos. Entre os objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP), pretende-se nesta etapa:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; (PPP, 2017, p. 43).

Para além da Educação Infantil, foi realizado um levantamento nos Relatórios Finais de cada ano na Secretaria de Registro e Cadastro do CAp/Ufac, onde foram localizados os dados referentes às demais etapas do ensino e discriminados nos quadros a seguir.

Quadro 2. Primeiro Grau / Ensino Fundamental I (séries iniciais) do Colégio de Aplicação

Ano	Turno	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	A	B	
1982	Matutino	31	32	x	x	x	x	x	x	63
1983	Matutino	31	32	31	31	x	x	x	x	125
1984	Matutino	x	33	x	x	34	x	x	x	201
	Vespertino	30	x	36	35	x	33	x	X	
1985	Matutino	31	x	x	30	35	x	30	x	250
	Vespertino	x	33	30	x	x	34	x	27	
1986	Matutino	30	32	31	x	31	x	35	x	249
	Vespertino	x	x	x	29	x	31	x	30	
1987	Matutino	32	17	32	30	34	30	x	x	243
	Vespertino	x	x	x	x	x	x	33	35	
1988	Matutino	29	11	32	34	32	33	35	35	241
1989	Matutino	25		25	25	31	32	31	32	201
1990	Matutino	28		21		22	29	28	25	153
1991	Matutino	30		30		32		30	30	152
1992	Matutino	25		31		33		31		120
1993	Matutino	36		34		32		37		139
1994	Matutino	35		32		30		28		125
1995	Matutino	33		30		29		34		126
1996	Matutino	32		37		32		32		133
1997	Matutino	30		32		35		31		128
1998	Matutino	29		30		32		34		125
1999	Matutino	28	25	31		31		32		147
2000	Matutino	25	28	25	25	31		30		164
2001	Matutino	31		25	25	25	24	25	26	181
2002	Matutino	32		30		28	25	30	27	172
2003	Matutino	29		31		30		29	29	148
2004	Matutino	30		24		31		29		114
2005	Matutino	31		28		29		33		121
2006	Matutino	31		30		33		27		121
2007	Matutino	31		29		32		29		121
2008	Matutino	27		32		33		30		122
<b>Em 2009 começa a transição de série para ano letivo, conforme a Lei nº 11.274/06.</b>										

Ano	Turno	1º ano	(1ª Série)		(2ª Série)		(3ª Série)		(4ª Série)		Total de alunos
			2º ano	3º ano	4º ano	5º ano					
2009	Matutino	x	28	25	29	31	113				
2010	Matutino	x	28	28	28	27	111				
2011	Matutino	x	27	24	33	30	114				
2012	Matutino	25	31	24	24	30	134				
2013	Matutino	28	28	29	30	29	144				
2014	Matutino	27	27	32	26	28	140				
2015	Matutino	26	28	30	31	31	146				
2016	Matutino	25	27	30	31	30	143				
2017	Matutino	26	28	26	36	31	147				
2018	Matutino	26	25	30	26	35	142				
2019	Matutino	25	26	24	28	25	128				
2020	Matutino	26	26	24	28	25	129				
2021	Matutino	25	25	25	25	28	128				
<b>Total</b>	<b>40 anos</b>	<b>259</b>	<b>1409</b>	<b>1394</b>	<b>1421</b>	<b>1419</b>	<b>5904</b>				

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Atas dos Relatórios Finais da Secretaria de Registro e Cadastro do CAp/Ufac.

De 1982 a 2008, o que equivale hoje ao Ensino Fundamental I era formado por quatro séries, sendo atendidos 4.185 alunos. A partir de 2009 até o ano de 2021, com a constituição do Ensino Fundamental pelo sistema de 9 anos, em conformidade com a Lei nº 11.274/06, foram atendidos 1.719 alunos do 1º ao 5º ano, perfazendo um total de atendimento de 5.904 alunos atendidos nesses 40 anos de existência.

Quadro 3. Primeiro Grau / Ensino Fundamental II (séries finais) do Colégio de Aplicação

Ano	Turno	5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	A	B	
1986	Matutino	32	x	x	x	x	X	x	x	61
	Vespertino	X	29	x	x	x	X	x	x	
1987	Vespertino	32	32	29	27	x	X	x	x	120
1988	Vespertino	30	31	34	35	31	27	x	x	188
1989	Vespertino	28	25	26	28	27	20	22	28	204

Ano	Turno	5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	A	B	
1990	Matutino	35	36	27	27	25	25	38	35	248
1991	Matutino	30	31	38	39	27	28	32	30	255
1992	Matutino	31	30	31	33	33	29	29	31	247
1993	Matutino	33	34	33	33	33	33	32	30	261
1994	Matutino	33		31	28	26	26	26	25	195
1995	Matutino	31		25	24	25	24	25	24	178
1996	Matutino	34	19	24		29	28	28	19	181
1997	Matutino	36		31		23		28	25	143
1998	Matutino	31	31	35		32		30		159
1999	Matutino	32		33	31	29		33		158
2000	Matutino	34		22	21	25	26	25		153
2001	Matutino	32		33		29	28	22	24	168
2002	Matutino	27	28	30		26	24	28	27	190
2003	Matutino	32	32	30	30	31		30		185
2004	Matutino	30	32	31	31	27	26	31		208
2005	Matutino	32		27	27	29	31	31	31	208
2006	Matutino	34		30	30	30	31	31	34	220
2007	Matutino	26	25	28	29	29	27	30	29	223
2008	Matutino	25	25	28	28	30	26	27	25	214

**Em 2009 começa a transição de série para ano letivo, conforme a Lei nº 11.274/06.**

Ano	Turno	(5ª Série) 6º ano		(6ª Série) 7º ano		(7ª Série) 8º ano		(8ª Série) 9º ano		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	A	B	
2009	Matutino	27	30	27	30	31	32	26	30	233
2010	Matutino	27	26	34		21	29	25	28	190
2011	Matutino	29	29	30	30	32	30	32	32	244
2012	Matutino	32	30	30	30	28	28	32	31	241
2013	Matutino	29	29	31	32	25	26	28	27	227
2014	Matutino	28		32	31	30	29	30	31	211
2015	Matutino	32	32	34		28	29	32	32	219
2016	Matutino	32	26	31	30	31		32	31	213
2017	Matutino	33	32	32	28	33	34	25		217
2018	Matutino	34		33	35	29	21	32	30	214
2019	Matutino	30	26	33		34	34	30	30	217
2020	Matutino	25	29	32	32	34		36	34	222

Ano	Turno	(5ª Série) 6º ano		(6ª Série) 7º ano		(7ª Série) 8º ano		(8ª Série) 9º ano		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	A	B	
2021	Matutino	32		32	32	32	32	34		194
<b>Total</b>	<b>40 anos</b>	<b>1839</b>		<b>1878</b>		<b>1767</b>		<b>1725</b>		<b>7209</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados das Atas dos Relatórios Finais da Secretaria de Registro e Cadastro do CAp/Ufac.

Nessa etapa, constituída pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram atendidos 4.367 alunos, de 5ª a 8ª série, no período de 1986 a 2008. Contudo, mediante o estabelecimento da Lei nº 11.274/2006, houve a necessidade de transição de série para ano, sendo que, a partir de 2009, os relatórios evidenciam o cumprimento desta disposição. Foram atendidos, no período de 2009 a 2021, do 6º ao 9º ano, um total de 2.842 alunos, sendo atendidos um total de 7.209 alunos, no período de 1986 a 2021.

Com relação ao Ensino Médio, este foi estabelecido, conforme levantamento, a partir de 1992, iniciando com duas turmas de 1ª Série. Nos anos posteriores, 1993 e 1994, foram acrescentadas as outras séries.

Quadro 4. Segundo Grau / Ensino Médio do Colégio de Aplicação

Ano	Turno	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	
1992	Matutino	35		X	x	x	X	35
1993	Vespertino	38	40	33		X		111
1994	Vespertino	38	37	21	22	23		141
1995	Vespertino	34		26	27	29		116
1996	Vespertino	27	27	34		20	21	129
1997	Matutino	32		22	25	24		103
1998	Matutino	32	32	35		32		131
1999	Matutino	34		25	23	26		108
2000	Matutino	35		30	22	20		107
2001	Matutino	31		25	25	27		108
2002	Matutino	23	24	29		32		108
2003	Matutino	31	31	28	28	25		143
2004	Matutino	31		27	26	24	25	133

Ano	Turno	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total de alunos
		A	B	A	B	A	B	
2005	Matutino	31		30		24	23	108
2006	Matutino	30	31	26		24		111
2007	Matutino	27	30	X	x	x	x	125
	Vespertino	x	x	23	20	25		
2008	Vespertino	34	32	24	24	20	20	154
2009	Vespertino	27	26	24	26	37		140
2010	Matutino	27	26	36		22	22	133
2011	Matutino	29	30	38		22		119
2012	Matutino	25	23	39		32		119
2013	Matutino	28	28	31		24		111
2014	Matutino	25	26	23	24	29		127
2015	Matutino	27	26	26	25	28		132
2016	Matutino	31	25	20	22	27		125
2017	Matutino	33	33	25	27	36		154
2018	Matutino	29	31	30	31	34		155
2019	Matutino	31	32	27	28	43		161
2020	Matutino	26	26	29	29	32		142
2021	Matutino	32	32	25	25	26	26	166
<b>Total</b>	<b>40 anos</b>	<b>1526</b>		<b>1290</b>		<b>904</b>		<b>3755</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Atas dos Relatórios finais da Secretaria de Registro e Cadastro do CAp/Ufac.

O quadro a seguir foi proposto visando à obtenção de um panorama do atendimento das três etapas de ensino:

Quadro 5. Atendimento de Alunos da Educação Básica no CAp/Ufac

Ano letivo	Educação Infantil	Fundamental (Anos Iniciais)	Fundamental (Anos Finais)	Ensino Médio	Total de Estudantes
1982	x	63	x	x	63
1983	x	125	x	x	125
1984	x	201	x	x	201
1985	x	250	x	x	250
1986	x	249	61	x	310
1987	x	243	120	x	363

<b>Ano letivo</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Fundamental (Anos Iniciais)</b>	<b>Fundamental (Anos Finais)</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Total de Estudantes</b>
1988	x	241	188	x	429
1989	x	201	204	x	405
1990	x	153	248	x	401
1991	x	152	255	x	407
1992	x	120	247	35	367
1993	x	139	261	111	511
1994	x	125	195	141	461
1995	x	126	178	116	420
1996	x	131	181	129	441
1997	26	128	143	103	400
1998	26	125	159	131	441
1999	x	147	158	108	413
2000	26	164	153	107	450
2001	26	181	168	108	483
2002	26	172	190	108	496
2003	25	148	185	143	501
2004	29	114	208	133	484
2005	29	121	208	108	466
2006	28	121	220	111	480
2007	25	121	223	125	494
2008	26	122	214	154	516
2009	24	113	233	140	510
2010	24	111	190	133	458
2011	25	114	244	119	502
2012	26	134	241	119	520
2013	28	144	227	111	510
2014	25	140	211	127	503
2015	25	146	219	132	522
2016	26	143	213	125	507
2017	27	147	217	154	545
2018	26	142	214	155	537
2019	25	128	217	161	531
2020	26	129	222	142	519
2021	25	128	194	166	513
<b>Total</b>	<b>624</b>	<b>5902</b>	<b>7209</b>	<b>3755</b>	<b>17490</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados das Atas dos Relatórios finais da Secretaria de Registro e Cadastro do CAP/Ufac.

Em resumo, no tocante ao quantitativo de alunos(as) atendidos no CAp/Ufac, nesses 40 anos de contribuição à sociedade acreana, chegamos a um total de 624 estudantes na Educação Infantil; 5.902 nos Anos Iniciais e 7.209 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e 3.755 estudantes no Ensino Médio; contabilizando, assim, 17.490 estudantes nas três etapas de ensino.

O Colégio de Aplicação tem, atualmente, em torno de 513 alunos matriculados para o ano letivo de 2021 nas séries que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos iniciais e Finais) e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio.

É importante ressaltar que, inicialmente, o ingresso e matrícula dos alunos no Colégio de Aplicação ocorriam por meio do processo de seleção. A partir da década de 1990, instituiu-se o ingresso pelo *sorteio universal*, utilizado até os dias atuais. A forma de ingresso no Colégio possui, assim, duas modalidades: sorteio público e transferência *Ex-Ofício*. A primeira ocorre todo final de ano, por meio das inscrições abertas para toda a população acreana. A segunda, por meio da transferência *Ex-Ofício*, ocorre quando os pais, servidores públicos federais, são transferidos de outros Estados brasileiros para trabalharem e/ou fixarem residência em Rio Branco/AC, desde que a transferência seja de escola congênere (de rede federal), conforme parecer da PROJUR nº 227/2013. (PPP CAp/Ufac, 2017, p. 16).

Desde 2016, as inscrições para o sorteio público de vagas e lista de espera do Colégio de Aplicação Ufac estão sendo realizadas virtualmente, via site oficial da Ufac.

Quadro 6. Quantitativo de inscritos para o sorteio no período de 2016 a 2021

Edital	Para o ano	Pré II	Ano									Série			Total de inscritos
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
2016	2017	372	275	118	207	235	243	349	247	224	172	204	124	48	2.818
2017	2018	385	661	310	475	521	534	797	603	553	521	617	262	-	6.239
2018	2019	644	672	479	595	522	626	786	619	542	520	633	351	-	6.989
2019	2020	490	451	336	350	324	322	619	408	401	349	388	178	-	4.616
2021	2021	290	311	258	233	233	282	320	214	186	187	210	106	-	2.830

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Sistema Seleção CAp/Ufac e Lista de Inscrições Deferidas - 2016-2021 - publicadas no site da Ufac.

## O CAP/Ufac COMO CAMPO DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Estabelecido com a finalidade de atuação enquanto laboratório de Estágio e observação da prática pedagógica, o Colégio de Aplicação recebe acadêmicos dos cursos de Licenciatura para a realização dos estágios curriculares obrigatórios em diversas áreas. Conforme levantamento realizado nos arquivos do sistema da instituição, localizamos, a partir de 2013, os seguintes dados descritos no quadro abaixo:

Quadro 7. Estágios realizados no CAP (2013 a 2019)

Nº	Disciplinas	Ano							Total
		2013	2014	2015	2016	2017 <sup>4</sup>	2018	2019	
01	Matemática				5	10			15
02	Artes (Música)	7				13	16	3	522
03	Artes Cênicas				2	6	10	2	
04	Letras Espanhol	6		30	32	45	7	16	
05	Letras Francês					5			
06	Letras Inglês	12		5	54	47	25	28	
07	Letras Libras						7	6	
08	Letras Português	6		6	26	10	13	9	
09	Educação Física	5			33	12	6	12	
10	Psicologia							2	
11	Administração	3							164
12	Ciências Sociais							1	
13	Filosofia	8			7	2	4	3	
14	Geografia	21		16	18	7	5	22	
15	História					8	18	19	
16	Pedagogia					1	2	1	04
17	Química	9					14	2	86
18	Física				2	4			
19	Ciências Biológicas	5			23		2	25	
<b>Total:</b>		<b>82</b>	<b>x</b>	<b>57</b>	<b>202</b>	<b>170</b>	<b>129</b>	<b>151</b>	<b>791</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Arquivos do CAP/ Ufac.

<sup>4</sup> Localizamos neste ano 05 alunos do estágio de Letras-Francês.

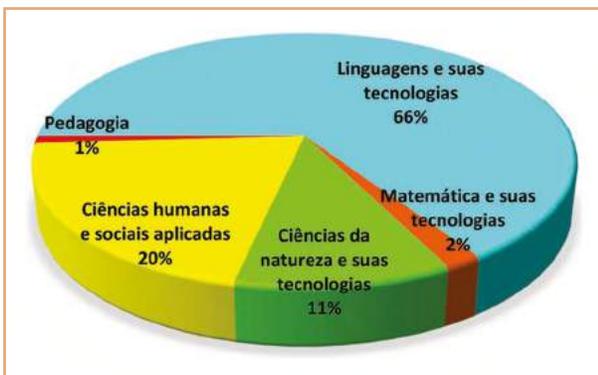


Gráfico 1.  
Estagiários  
atendidos no CAp/  
Ufac (2013-2019)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados dos Arquivos do CAp/Ufac.

Conforme dados demonstrados no Quadro 7 e posteriormente especificados no Gráfico 1, os estágios supervisionados, recebidos na instituição, são atendidos pelos professores de todas as áreas do conhecimento: Pedagogia (Polivalência), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. No período de 2013 a 2019 foram atendidos 791 acadêmicos das Licenciaturas no Estágio supervisionado do CAp/Ufac.

Além do Estágio Supervisionado, a instituição atende ao Programa de Apoio à Docência (Pró-Docência), criado no ano de 2012, no âmbito do Colégio de Aplicação, com ações que, posteriormente, passaram a ser coordenadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Trata-se de um programa de Assistência Estudantil para atendimento dos acadêmicos das Licenciaturas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Conforme a pesquisa proposta por Santos (2021), o Programa Pró-Docência, mesmo tendo em sua gênese o objetivo principal de promover a assistência estudantil, alcança uma outra proposição, possibilitando aos estudantes da graduação uma experiência pedagógica, visto que estes acompanham os professores/orientadores em suas práticas cotidianas, dentro e fora da sala de aula. Portanto, pela natureza da instituição, para além do ensino, esses estudantes participam também de projetos de pesquisa e extensão, possibilitando a inter-relação entre teoria e prática.

No período de 2012 a 2021 foram lançados 16 editais no âmbito do Programa Pró-Docência, contemplando as diversas disciplinas e/ou áreas do conhecimento, conforme quadro a seguir:

Quadro 8. Representação do Programa Pró-Docência, realizado no período de 2012-2021

Nº	Área	Ano/Edital																			
		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018 <sup>5</sup>		2019 <sup>6</sup>		2020		2021	
		Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.	Of. Pr.
01	Artes (música)	2	1	1	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
02	Artes Cênicas	2	1	1	1	-	1	1	2	2	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
03	Letras Espanhol		2	2	-	1	1	2	2	2	2	-	1	1	-	1	-	1	-	1	1
04	Letras Inglês	6	2	3	3	1	3	2	3	3	-										
05	Letras Libras	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
06	Letras Português	2	2	1	1	3	1	1	2	2	-										
07	Educação Física	-	-	2	2	2	2	2	2	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-

<sup>5</sup> Em 2018 foi aberto mais um Edital, de nº 32/2018, ofertando duas vagas nas áreas de História e Física que não haviam sido preenchidas no edital anterior.

<sup>6</sup> No ano de 2019, foram abertos três editais. O primeiro, ofertou 17 vagas e os outros dois editais foram abertos com o objetivo de contemplar as vagas que não haviam sido preenchidas no primeiro Edital.



Ao apresentarmos esses dados do Programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Ufac, transformando-os em dados percentuais, temos o gráfico a seguir:

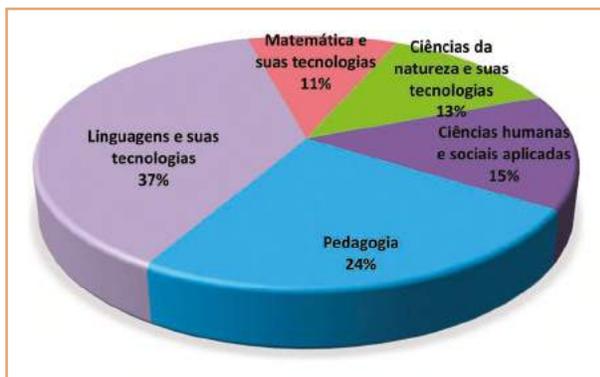


Gráfico 2. Pró-Docência ofertado no CAp/Ufac (2012-2021)

Fonte: Santos (2021).

De 2012 a 2020, foi ofertado um total de 279 vagas, sendo preenchidas 163. O percentual de atendimento se deu conforme a seguinte distribuição: 37% para a área de Linguagens e suas tecnologias; 24% para a área de Pedagogia (Polivalência); 15% para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 13% para Ciências da Natureza e suas tecnologias; e, 11% para Matemática e suas tecnologias.

Destacamos que a seleção para esses bolsistas foi constituída em três etapas: Avaliação Socioeconômica, Análise do Coeficiente de Rendimento e Entrevista. Na primeira parte de análise, realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, as inscrições de muitos estudantes são indeferidas e não passam para a próxima etapa, pois há uma necessidade de comprovação, através dos documentos solicitados em cada edital, da condição de vulnerabilidade socioeconômica. (SANTOS, 2019).

Para o ano de 2021, foi aberto o Edital 13/2021, com a oferta de 20 vagas para os estudantes das Licenciaturas nas seguintes áreas: Letras-Ingês (02), Letras-Português (03), Geografia (02), Sociologia (01), Química (01), Física (01), Matemática (04) e Pedagogia (06).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses 40 anos de existência, o Colégio de Aplicação tem contribuído de forma significativa para a sociedade, trazendo novas perspectivas, novas visões sobre o processo de ensino e aprendizagem. A possibilidade de contato com atividades de ensino, pesquisa e extensão é evidenciada em todas as etapas educacionais, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

O Colégio de Aplicação constitui-se primordialmente como campo de estágio e experimentação para acadêmicos da Universidade Federal do Acre, bem como para outros estudantes advindos das demais Instituições de Ensino Superior do Estado. Para além disso, possibilita a inserção de Programas de Apoio à Assistência Estudantil, que trazem novas experiências formativas, bem como outros programas de Iniciação à Docência, como o PIBID e o de Residência Pedagógica, oferecidos pela Ufac.

É possível ampliar os horizontes e estreitar os laços entre Universidade e Educação Básica. Nesse sentido, continuamos buscando um trabalho voltado à formação crítica e participativa dos discentes, expressando os ideais de um ensino público, gratuito e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Ata dos Resultados Finais. In: *Ufac*. Serviço de Registro e Cadastro do CAP. Ano (1982-2020). Rio Branco (AC): mimeo, 2021.

Instituto Nacionais de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar, 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/12011410>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016. In: *Ufac*, Colégio de Aplicação. Rio Branco: CAP (mimeo), 2017.

SANTOS, Luciana Vasconcelos da Silva. *A Experiência do Programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação: teoria e prática como elemento norteador da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Curso de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2021.

## Capítulo 6



# REESTRUTURAÇÃO DOS CAP E OUTRAS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS

Daniela Motta de Oliveira<sup>1</sup>

### A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E SUA INSERÇÃO EM CADA UNIVERSIDADE

O Decreto nº 9.053/1946 criou, no âmbito das Universidades Federais, os chamados Ginásios de Aplicação, como parte integrante das Faculdades de Filosofia, *locus* inicial da formação dos professores. De modo geral, foram criados como campo de estágio curricular para os cursos de licenciatura, ampliando o escopo de atuação ao longo dos anos, na medida em que essas escolas foram conquistando espaço político e acadêmico nas suas Instituições, tornando-se referência para as redes públicas municipais e estaduais nas regiões onde se localizam.

Os Colégios de Aplicação (CAp), vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), se integraram à vida universitária, se constituindo enquanto espaço de modificação e renovação da prática pedagógica, assumindo sua responsabilidade com o tripé ensino, pesquisa e extensão, sustentáculos do compromisso ético-político e social das Universidades. Assim, os colégios aprofundaram e consolidaram seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores, papel que extrapola a sua vinculação inicial como campo de estágio. (OLIVEIRA, 2011). Para o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp), a formação docente

<sup>1</sup> Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: danimotta@acessa.com

tornou-se, para os CAP, “finalidade indelével que marca a sua identidade” (CONDICAp, 2011a, p. 2).

Saviani (2009) destacou, em texto recente, que a formação de professores tem como um de seus dilemas mais relevantes o modelo de formação docente habitualmente adotado: o domínio dos conteúdos específicos é, em geral, atribuído aos institutos ou faculdades específicas e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação, dissociando forma e conteúdo, teoria e prática, não obstante acreditarmos que esses aspectos são indissociáveis da formação do futuro professor. Essa dissociação, em nossa percepção, no âmbito das IFES, pode ser claramente resolvida quando o projeto político-pedagógico das Faculdades se coaduna com o dos CAP (OLIVEIRA, 2011).

Compreendemos, dessa forma, que há um duplo papel dos colégios na formação de docente: enquanto campo de estágio curricular para as licenciaturas e na formação continuada de professores, através da oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização *lato sensu*, seminários. É dessa forma que assinalamos a nossa contribuição para a superação desses dilemas a que nos referimos. Além dessas ações diretas, podemos destacar, também, a participação dos professores dos CAP, de forma geral, na Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu* oferecidas pelas Faculdades de Educação ou outros Institutos de suas universidades.

A articulação entre os CAP e as Universidades permitiu também o seu fortalecimento político interno, pois, malgrado as especificidades de cada instituição, várias escolas se tornaram Unidades Acadêmicas, ocupando espaços institucionais importantes no âmbito das suas IFES, fortalecendo e investindo na formação do seu quadro.

Entretanto, quando falamos em Colégios de Aplicação, reconhecemos que há diferenças entre as escolas, tanto do ponto de vista do nível de ensino que ministram, quanto do ponto de vista da sua organização e autonomia em cada IFES. Assim, temos CAP com direção autônoma, com status de Unidade Acadêmica, outros vinculados diretamente às Faculdades de Educação, entre outras formas. Também há escolas que oferecem a educação básica, outros somente o Ensino Fundamental ou médio e até mesmo aqueles que se destinam à Educação Infantil. Estas particularidades, que à primeira vista sugerem uma diversidade grande no que se refere a uma cla-

ra definição do conceito de Colégio de Aplicação, são, na verdade, resultantes dos processos históricos e autônomos de cada IFES.

Sendo assim, podemos estabelecer um traço comum entre todos, permitindo uma compreensão alargada dessas instituições e seu papel, hoje, nas Universidades: são instituições educacionais, que atuam nos níveis de ensino básico, de graduação e de pós-graduação e com a formação inicial e continuada de professores. Têm, portanto, perfil compatível com o tripé ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a Universidade.

O CONDICA<sub>p</sub> reconhece, hoje dezesseis IFES que têm, em seu quadro, unidades de educação básica claramente definidas como Colégios de Aplicação:

Figura 1. Colégios de Aplicação segundo o CONDICA<sub>p</sub>

IFES	UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA VINCULADAS AO CONDICA <sub>p</sub>
UFPA	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFRN	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
UFPE	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFS	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFJF	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
UFV	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFU	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA
UFRJ	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFRGS	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFSC	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFSC	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - NDI
UFG	CEPAE
UFMG	CENTRO PEDAGÓGICO - CP
UFMA	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO - COLUN
UFRR	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFF	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
Ufac	COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Fonte: CONDICA<sub>p</sub>, 2011a.

Essas considerações reforçam nossa afirmação inicial, ou seja, ao longo de sua história, os CA<sub>p</sub> se consolidaram e se constituíram no âm-

bito de suas Universidades, tendo como respaldo a autonomia universitária, nos termos da Constituição Federal de 1988. Sob o argumento de que não existe uma legislação que amparasse o funcionamento dos Colégios, o Ministério da Educação (MEC), em março de 2011, propôs uma minuta de reestruturação dessas escolas, num claro desrespeito não apenas a essas instituições e aos seus propósitos, como também a autonomia das Universidades.

## **COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS**

O MEC utilizou-se, basicamente, de dois argumentos para propor a regulamentação dos CAp: o primeiro, de que não haveria amparo legal que assegurasse o funcionamento dos Colégios nas universidades. O segundo, que algumas escolas não estariam cumprindo a sua finalidade de formação de professores, além de algumas terem, em seus quadros, professores das redes estadual e/ou municipal de ensino.

Para responder ao primeiro argumento, podemos destacar alguns marcos legais importantes, em que pese a autonomia universitária e a sua autoaplicabilidade, garantidos pela Constituição Federal de 1988. Ressaltamos que, nesses documentos, a responsabilidade sobre os Colégios situa-se nos marcos da Instituição Federal de Ensino ao qual estão vinculados, o que nos permite inferir que, mesmo em documentos anteriores à Constituição, o funcionamento, fiscalização e avaliação dessas escolas se inicia e se encerra no âmbito dos Estatutos das Universidades. Senão vejamos:

Os Colégios foram criados pelo Decreto nº 9053 de 22 de março de 1946. Nesse Decreto, estabeleceu-se a finalidade das escolas, bem como a sua localização nas Faculdades de Filosofia, responsabilizando-se pela sua fiscalização o Diretor da Faculdade. A vocação para a formação inicial de professores também ficou definida nesse Decreto, como se vê:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º. As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. (BRASIL, 1946).

Em que pese a edição de legislação posterior, portanto, modificando e alterando os dispositivos desse Decreto de 1946, podemos sinalizar novos parâmetros normativos nos quais os CAP se enquadram.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, define quais seriam os entes que integram o Sistema Federal de Ensino:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I. As instituições de ensino mantidas pela União;

II. As instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III. Os órgãos federais de educação. (BRASIL, 1996).

Ora, se os CAP são unidades das Universidades, o inciso I os inclui entre os integrantes do Sistema Federal de Ensino. Essa compreensão foi corroborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2002, que, em Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), reafirmou que os CAP das Universidades Federais são de nível e dependência administrativa federal. Além disso, reforçou a nossa compreensão do relacionamento e dependência dos CAP à Universidade ao qual se vincula, reportando-se à autonomia universitária, constitucional e legalmente garantida (Constituição Federal, Art. 207; LDB 9394/51, artigos 53 e 54 e normatizações) para apoiar os argumentos (BRASIL, 2002).

O parecer reforça, ainda, o papel dessas instituições na formação de professores:

Neste quadro e como orientação final, importa referir que a condição de autonomia universitária garantida constitucional e legalmente se aplica ao desenvolvimento das atividades dos Colégios de Aplicação que, embora sua ação seja diretamente voltada para a Educação Básica, tem como objetivo fundamental a formação dos professores em capacitação dos cursos próprios para a sua formação voltada para o Magistério e demais ações, específicas da educação. É na verdade, o campo experimental e de formação na prática do ensino e da educação. (BRASIL, 2002, p. 2).

Finalmente, o mesmo parecer responsabiliza os colégios pela elaboração de sua proposta político-pedagógica, de acordo com os artigos 10 e 12 da LDB.

Esses documentos legais, como verificamos, invalidam a primeira observação do MEC para a regulamentação dos CAp, posto que há suficientes elementos, do ponto de vista dos marcos legais, para o funcionamento das escolas.

Por outro lado, resta-nos o argumento de que há escolas que não cumprem a sua função de formação de professores, e que, em alguns CAp, há a presença de docentes do quadro municipal e estadual. A precarização dos Colégios de Aplicação, a não contratação de quadros em virtude de aposentadorias ou da sua expansão (tais como criação de novas disciplinas e aumento do número de anos de escolaridade por força de Lei, aumento da demanda de estágios, oferecimento de cursos de formação continuada de professores, incluindo especialização *lato sensu*, entre outros) não podem ser creditados às instituições. Lembramos ainda que, a contratação de docentes das carreiras municipal ou estadual pode ser imputada ao próprio governo federal exatamente pela dificuldade das instituições em recompor seus quadros. Registra-se que a proposta de regulamentação do MEC, como veremos, abre espaço para que essa exceção se torne regra, permitindo que numa mesma instituição estejam presentes professores em regime de trabalho e em carreiras totalmente diferenciados.

Assim, a resposta do MEC para resolver a precarização do quadro dos CAp, até o momento, ou se expressa nessa possibilidade, amplamente rejeitada pelas escolas, ou na “pactuação de metas” de forma a viabilizar a composição do banco de professor equivalente para os CAp, como ocorre hoje no Ensino Superior.

## **A VERSÃO PRELIMINAR (MINUTA) DE PORTARIA DO MEC PARA OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO - MARÇO 2011**

Em março de 2011 os Reitores e o CONDICA<sub>p</sub> tomaram conhecimento da Minuta de Portaria que regulamenta os Colégios de Aplicação. As reações dos professores e das Seções Sindicais às propostas não foram pequenas, dado o entendimento que esse documento representa uma clara afronta à autonomia das Universidades e dos próprios Colégios de Aplicação, sendo este o destaque geral ao projeto.

Dessa forma, a proposta de Minuta desconsidera que os CAP das Universidades Federais, por sua natureza e origem, devem ter suas normas de funcionamento, avaliação, acesso e financiamento definidos no âmbito dos Estatutos e regulamentação geral das Universidades, conforme abordamos anteriormente. Além disso, ao vincular os Colégios às “Unidades acadêmicas das Universidades Federais”, conforme prevê o Artigo 2º, desrespeita as instituições que, nos Estatutos das IFES, tornaram-se unidades acadêmicas autônomas, reiterando o desrespeito à autonomia das escolas e das Universidades.

Paralelamente, o documento estabelece diretrizes e normas gerais com o objetivo de subordinar estas unidades a esferas externas, seja de âmbito federal, estadual e municipal, como se vê nos Artigos 4º e 5º:

At. 4º. Os Colégios de Aplicação em funcionamento no espaço físico das Universidades Federais, mantidos e/ou administrados, mesmo que mediante convênio, integram o respectivo Sistema de Ensino Municipal, Estadual e/ou Distrito Federal, devendo seu funcionamento ser orientado e autorizado pelo Conselho de Educação do respectivo sistema.

Art. 5º. Dada sua característica de integração dos Sistemas Municipais, Estaduais e/ou do Distrito Federal, **poderão por meio de convênios utilizar-se de recursos humanos e materiais oriundos dessas redes para seu pleno funcionamento.** (BRASIL, 2011a).

Dessa forma, como observamos anteriormente, fica claro o objetivo, inclusive, de contratação de pessoal para garantir o funcionamento dos Colégios, descomprometendo o governo federal com a recomposição dos quadros docentes das instituições. Além desses aspectos, a abertura de novos Colégios nas Universidades Federais também fica subordinada aos Conselhos de Educação dos sistemas de ensino, bem como reforça a submissão dos existentes à autorização dos Conselhos, mais uma vez ferindo claramente a autonomia das IFES:

Artigo 9º, parágrafo único. A criação de novos Colégios de Aplicação e/ou a ampliação de novas modalidades de ensino, nos já em funcionamento, está condicionada a:

I - aprovação no Conselho Superior da Universidade;

II - autorização do Conselho de Educação do respectivo sistema;

III - aprovação pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2011a).

O documento estabelece, também, metas quantitativas incompatíveis com a natureza e concepção dos CAP, bem como estabelece uma Relação Aluno Professor (RAP) ainda maior que a existente nas redes públicas de ensino, inviabilizando a função institucional dos CAP:

Art. 8º. Deverão as Universidades Federais adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as metas a seguir, até o término do exercício de 2012:

- a) Participação de 100% dos estudantes nos sistemas de avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação;
- b) obtenção de IDEB institucional igual ou superior a 50% acima da média nacional em todos os períodos;
- c) relação Aluno Professor - RAP de 20 para 1;
- d) oferta de 100% das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta à sociedade. (BRASIL, 2011a).

Não é irrelevante que o estabelecimento de uma RAP seja incompatível com a responsabilidade dos colégios com a formação dos professores e até mesmo com a proposta político-pedagógica das instituições. Inequivocamente, ao se estabelecer essa relação, aliado à meta estabelecida de obtenção de IDEB 50% acima da média nacional, o MEC trabalha com a ideia de expansão numérica e dados quantitativos, em detrimento do aspecto qualitativo da educação que é oferecida nos CAP. Fica explícito o desconhecimento de que a relação existente entre o número de alunos e a qualidade da educação básica são faces de uma mesma moeda. Na realidade, o grande número de alunos nas salas de aulas da rede pública é um dos fatores explicativos para as dificuldades em se superar os problemas da educação pública nacional. (ADUFRJ/SSIND, 2011). Finalmente, destacamos que esse artigo aponta para a precarização e intensificação do trabalho docente nos CAP, tornando os professores aulistas, negando a sua contribuição para a pesquisa e a extensão.

Relevante explicitar o caráter intimidatório e as retaliações aos que não cumprirem as metas definidas anteriormente explícitas nos artigos 10º e 11º:

Art. 10. Os Colégios de Aplicação que não cumprirem o disposto no Art. 3º desta Portaria, deixarão de contar com as ações de financia-

mento de recursos orçamentários, bem como terão seus quadros de pessoal redimensionados.<sup>2</sup>

Art. 11. O não cumprimento das metas que trata o art. 8º, desta Portaria, acarretará na redução proporcional dos recursos da Matriz de OCC e do quadro de pessoal. (BRASIL, 2011a).

Ademais, esse artigo, segundo documento de análise da Portaria, da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seção Sindical (ADUFRJ/SSIND), pressupõe a existência de desvinculação administrativa e financeira dos CAp em relação à Universidade (ADUFRJ/SSIND, 2011).

## **AÇÕES/REAÇÕES À MINUTA DE PORTARIA: A COMISSÃO MEC/ ANDIFES/CONDICAP**

À divulgação da Minuta de Portaria, em março de 2011, sucederam-se diferentes ações/reações no âmbito do CONDICAp e entre os Colégios de Aplicação, envolvendo também suas Seções Sindicais. Resguardados os diferentes “lugares” dos envolvidos, a tônica foi a mesma, ou seja, houve um amplo e generalizado consenso sobre a afronta à autonomia universitária e dos próprios CAp, resultando posicionamentos tanto de rejeição (como foi o caso dos professores dos CAp de Belém, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, Uberlândia, para citar alguns, além de manifestações no mesmo sentido das suas Seções Sindicais) quanto de busca de diálogo e discussão da Minuta, como foi o caso do CONDICAp.

O MEC constituiu, em abril de 2011, uma comissão para discussão da Versão Preliminar de Portaria, que envolvia a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o CONDICAp e o próprio MEC, formalizada através da Portaria nº 580, de 20 de maio de 2011.

---

<sup>2</sup> O Artigo 3º da Minuta prevê as competências dos colégios, envolvendo condições de acesso e permanência dos alunos, proibição de cobrança de taxas, reafirmando o papel de articulação entre as licenciaturas e enquanto espaço de prática à docência, articulação em programas do MEC e a obrigatoriedade de participação nas coletas e validação de dados educacionais do MEC, como o Censo da Educação elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (BRASIL, 2011).

Em documento entregue à Secretaria de Educação Superior (SESu), os diretores de Colégios de Aplicação manifestaram seu entendimento de que aquela versão preliminar de Minuta e o estabelecimento da Comissão representava

momento de abertura política do diálogo por parte da SESu, pois esta iniciativa vem ao encontro de um anseio antigo do CONDICA<sub>p</sub> de que as demandas dos Colégios de Aplicação, elaboradas no interior das Universidades, sejam trabalhadas a partir das iniciativas dos Reitores/ Andifes junto a SESU. (CONDICA<sub>p</sub>, 2011a, p. 1).

Apesar do tom conciliatório, os diretores apontaram os problemas que percebiam no documento, destacando a “fragilização” da autonomia, a perda de avanços históricos das instituições e a precarização do trabalho docente, além de reforçarem a existência de legislação que amparasse o funcionamento dos CA<sub>p</sub>. Assim, apresentaram um conjunto de princípios que pudessem orientar a discussão para adequar a Minuta de Portaria aos anseios representados pelo CONDICA<sub>p</sub>. Registra-se que esse documento foi elaborado a partir das discussões que ocorreram internamente nos Colégios de Aplicação, discussões que também tiveram um caráter diferenciado em cada instituição, de acordo com o encaminhamento particular de cada dirigente. Assim, podemos afirmar que muitos CA<sub>p</sub> viram, com estranhamento, esse documento, dado que nem mesmo haviam tomado ciência do documento do MEC.

Além dos princípios acima referidos, o CONDICA<sub>p</sub> apresentou uma pauta de reivindicações, contendo os seguintes pontos: (i) Contratação de professores substitutos, com a inclusão dos CA<sub>p</sub>s das IFEs no Decreto que regulamenta a existência do Professor Substituto no Ensino Superior e a regularização funcional dos docentes substitutos contratados em 2011; constituição das respectivas matrículas SIAPE e pagamento dos salários atrasados nos marcos da regularização contratual dos substitutos (na forma do edital) com a devida correção; (ii) Contratação de Professor Efetivo em regime de Dedicção Exclusiva e de Servidores Técnico-Administrativos; (iii) A inclusão dos professores dos CA<sub>p</sub> nos Programas de Qualificação da Capes; (iv) criação de uma Coordenação de Políticas e Programas de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Estrutura da Secretaria de Educação Superior (SESu); (v) A regulamentação da Progressão Funcional Docente;

(vi) criação de Funções Gratificadas (FG) e Cargos de Direção (CD) nos CAp onde não houvesse e, finalmente, (vii) a criação de uma Matriz CONDICA<sub>p</sub> (CONDICA<sub>p</sub>, 2011a, p. 6-7).

É preciso registrar, ainda, o funcionamento precário de vários CAp em face da não contratação de substitutos. Embora constasse da pauta de reivindicações do CONDICA<sub>p</sub>, no dia 18 de maio foi publicado o Decreto nº 7.485, que tratava do banco de professor equivalente nas IFES, excluindo os Colégios de Aplicação. Da mesma forma, a Portaria Interministerial nº 149, de 10 de junho deixou de fora os colégios, impossibilitando a contratação de professores. Nota-se que, em duas audiências com o ANDES-SN, uma ocorrida em maio e outra em junho, a questão da contratação de substitutos para os CAp foi abordada e o MEC informou tratar-se de questão urgente e imediata. A solução para o problema só ocorreria em 27 de julho, com a publicação de nova Portaria Interministerial, de nº 253, contemplando: I - Universidade Tecnológica do Paraná; II - Universidade Federal do Paraná - *Campus* Litoral; III - Colégios de Aplicação; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; V - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); VI - Instituto Benjamin Constant (IBC); VII - Colégio Pedro II; VIII - CEFET-MG; IX - CEFET-RIO.

Em sucessivas reuniões com a comissão constituída para a elaboração da Minuta, o MEC apresentou uma proposta que foi intitulada de “RAP qualificada”, incluindo aspectos que, aos diretores dos Colégios de Aplicação, atenderia às suas expectativas, pois baseava-se nos dados sobre os CAp entregues pelos dirigentes à SESu. De acordo com o CONDICA<sub>p</sub> (2011b), na terceira reunião da Comissão, ocorrida no dia 13 de junho, a SESU surpreendeu os dirigentes com uma proposta de Simulador da Matriz para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)/CAp. Os representantes do CONDICA<sub>p</sub> fizeram questionamentos e sugeriram alterações nos dados que contemplavam, na matriz, os Estágios Curriculares Obrigatórios, além de incluírem “bônus” para determinados critérios a serem contemplados no cálculo da RAP, bem como o estabelecimento de RAP diferenciada considerando-se o nível de ensino (de 15X1 para Educação Infantil e Anos Iniciais e 18X1 para os Anos Finais e Ensino Médio). Ainda de acordo com o documento do CONDICA<sub>p</sub>, estas observações foram acatadas pela Comissão, ficando ao encargo da representante do MEC repassar ao Secretário Geral da SESU para apreciação e definição do docu-

mento junto ao ministro, uma vez que isso significava a elaboração de um novo Simulador. De acordo com o CONDICA<sub>p</sub>, finalmente, o conteúdo da minuta de portaria foi discutido e alterado com base nas reuniões anteriores e com base no documento da entidade, ficando em aberto somente a questão da RAP.

Em 15 de agosto de 2011, em nova reunião MEC, ANDIFES, CONDICA<sub>p</sub>, com o novo simulador já elaborado e até mesmo divulgado em vários CA<sub>p</sub>, os diretores são informados pelo Secretário da SESu, Luiz Claudio, que a proposta daquele Simulador era inegociável junto ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), o que representou, para os dirigentes, um grave recuo nas negociações. O Secretário sinalizou ainda o aumento de matrículas e expansão do Estágio Curricular Obrigatório e o retorno à proposta original de RAP 20/1. Somente a partir destas metas, escalonadas até 2016, seriam asseguradas a contratação de novos professores. No limite, aceitou a possibilidade de discutir uma RAP 18/1.

Para os Diretores, essa posição representou um duro golpe, já que entendiam que haviam estabelecido, de fato, um diálogo com o MEC. Na prática, o que podemos inferir é que mesmo os pontos ditos consensuais entre os membros da Comissão e divulgados pelos Diretores nos CA<sub>p</sub> como avanços nas negociações também são “inegociáveis”, significando, portanto, que a Portaria pode ser publicada nos termos em que se apresentou em março.

É preciso referir, ainda, que um dos aspectos esperados pelo CONDICA<sub>p</sub> em relação à Reestruturação dos CA<sub>p</sub> diz respeito à criação do “banco de professor-equivalente”, já que os colégios foram excluídos do Decreto nº 7485/2011. Para os diretores, o “banco” resolveria, de imediato, o problema criado pela impossibilidade de contratação de professores substitutos para completar o quadro docente, que, em muitos casos, inviabiliza o funcionamento das escolas.

Assim, parece-nos acertado o posicionamento de rejeição à Portaria que alguns Colégios e Conselhos Superiores das IFES encaminharam, a partir do debate travado no âmbito das seções sindicais do ANDES-SN, como a ADUFRJ/SSIND, ASPUV/SSIND, APESJF/SSIND, entre outras.

A realização do Seminário Nacional, organizado pelo ANDES/SN, nos dias 21 e 22 de agosto de 2011 trouxe novos elementos para a pauta do Setor das IFES, constituindo-se em mais um importante espaço, no nos-

so Sindicato Nacional, para trazer à tona mais um ataque à autonomia das IFES, agora traduzido pelo ataque e desmonte dos CAP.

## **REESTRUTURAÇÃO DOS CAP NO ÂMBITO DA CONTRA-REFORMA UNIVERSITÁRIA**

A contra-reforma universitária, que ocorreu a partir de um amplo aparato jurídico-normativo<sup>3</sup>, deixou de lado os CAP, num claro “esquecimento” que, a nosso juízo, o MEC busca agora resolver. Dessa forma, a proposta de Reestruturação dos CAP traz em seu bojo o “espírito” da contra-reforma universitária, buscando, no REUNI e no Banco de Professor-Equivalente, mecanismos que, de um lado, precarizam a formação oferecida aos nossos alunos, através do estabelecimento da RAP; de outro, intensificam o trabalho docente ao aplicar o “banco de professor-equivalente”. Em várias situações, o banco inviabiliza o projeto político-pedagógico dos CAP, sem mencionar o estímulo à contratação de professores em regime de trabalho de 20h, implicando no esvaziamento da Dedicção Exclusiva.

Não sem polêmicas, a implantação do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto nº 6.096/2007, durante o governo de Lula da Silva, marcou a desconfiguração das IES públicas

Por meio da criação de dois modelos institucionais distintos – a universidade do ensino e a universidade da pesquisa; a intensificação e precarização do trabalho docente e prejuízos à garantia de padrões de qualidade e excelência acadêmica, na medida em que a expansão

<sup>3</sup> (i) Lei nº 10.861/2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); (ii) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado (iii) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004), que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; (iv) o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; (v) os projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) (Lei nº 11.079/2004), que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais, (vii) o Programa Universidade para Todos (ProUni) - Lei nº 11.096/2005; (viii) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil e, mais recentemente (2007), (ix) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e (x) o Banco de Professor-Equivalente (LIMA, 2009).

das vagas ocorrerá sem a necessária proporcionalidade de investimentos financeiros. (CHAVES; ARAÚJO, 2011, p. 67).

Em que pese as críticas ao programa, o REUNI se consolidou no âmbito das universidades, defendido por aqueles que acreditam “que os aportes de mais recursos e mais vagas para docentes e técnicos, sinalizados pelo MEC, representam um novo fôlego para as ações da universidade, historicamente sacrificada pela racionalização de gastos” (CHAVES; ARAÚJO, 2011, p. 67).

Não obstante os CAP não terem sido contemplados com as “vantagens” do REUNI, todas as 16 Universidades Federais que os possuem utilizaram os dados das escolas para estabelecer seus planos e projetos de adequação às metas do programa. Com efeito, nas Diretrizes do REUNI se lê:

[...] Além disso, há aspectos dispostos no mesmo diploma legal, que são altamente oportunos para o atual momento da educação superior brasileira e que devem ser tratados prioritariamente pelas universidades. Entre eles, destacam-se:

[...] A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; [...] (BRASIL, 2007, p. 10).

Não é inoportuno pensar que os aspectos ligados à formação docente e à utilização de novas práticas pedagógicas estão diretamente relacionados à finalidade e ao papel dos CAP, tanto no que se refere à formação de professores quanto no desenvolvimento de novas metodologias para a educação básica. Esta observação se complementa ao verificarmos, ainda, que as Diretrizes do REUNI foram estruturadas em seis dimensões, dentre as quais se destaca:

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo. (BRASIL, 2007, p. 11).

Dessa forma, ainda que “esquecidos” num primeiro momento, os CAp têm um papel a desempenhar na implementação da reestruturação da Universidade, razão pela qual verificamos uma aproximação e uma articulação entre a proposta de Reestruturação dos colégios e o REUNI.

Vale dizer, ainda, que a Reestruturação dos CAp, tal qual o REUNI, baseia-se no estabelecimento de metas, muitas delas incompatíveis com a qualidade do ensino promovido nos colégios. Conforme analisaram Chaves e Araújo (2011, p. 68), mecanismos como “a pactuação de metas, de indicadores de desempenho e eficiência, o estabelecimento de prazos e instrumentos de acompanhamento e avaliação compõem a conformação político-institucional na qual as universidades são inseridas”. Esses mecanismos, portanto, ao serem utilizados também nos CAp, concretizam as ações de homogeneização e adequação das escolas ao projeto para as Universidades. Dessa forma, a perspectiva de aumento do número de alunos por professor somada ao horizonte de expansão (desejável) do horário escolar e à contratação de professores de 20h levarão os CAp a se transformarem, num curto espaço de tempo, em grandes – e, provavelmente, bons – colégios de educação básica, mas totalmente desvinculados da pesquisa e da extensão, não atendendo ao tripé que justifica sua inserção nas Universidades.

Uma das características das políticas neoliberais para a educação pública é a articulação de vários projetos que, sem um olhar mais atento, passam despercebidos. Assim, embora a Minuta de Portaria do MEC para a reestruturação dos CAp ainda esteja em “debate”, verificamos que, de forma tortuosa, alguns mecanismos previstos no documento já estão em vigor através de outros mecanismos legais. É o caso, por exemplo, da subordinação dos CAp aos Sistemas de Ensino Estaduais. A Portaria INEP nº 235, de 4 agosto de 2011, que tem como finalidade estabelecer parâmetros para a validação e a publicação das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica, definiu as atribuições dos responsáveis pela declaração das informações.

§ 3º. São atribuições das Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal:

I - verificar e corrigir as inconsistências encontradas nas informações da rede estadual de ensino, da rede privada e instituições de ensino federais não vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec/MEC (BRASIL, 2011b).

Assim, o governo federal subordina a Universidade à fiscalização do Sistema Estadual, mais uma vez afrontando a autonomia das IFES e mesmo dos CAp.

Além dessa medida, a questão da carreira dos professores dos CAp, incluídos na carreira de EBTT, trouxe distorções que vão desde o ingresso dos novos docentes num patamar absolutamente inferior do ponto de vista salarial, como trouxe problemas também para a progressão funcional dos novos docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação, como um fenômeno próprio do homem e, enquanto tal, síntese das determinações e relações sociais, é um espaço de disputa de concepções e projetos. Sabemos também que para se responder a uma educação segundo os objetivos burgueses neste início de século, delineou-se uma nova pedagogia e um outro perfil de professor. Assim, as reformas educacionais dos anos 90 foram bastante amplas e envolveram todos os aspectos da escola: a estrutura administrativa e pedagógica, a formação de professores, as diretrizes curriculares e o aporte teórico para a construção das mesmas, a gestão da escola, entre outros. As reformas apoiaram-se, ainda, na tese da modernização da sociedade e da escola, da urgência de ajustes e avanços em direção ao novo consenso mundial. A reforma da Educação Superior, neste cenário, ocorreu sem que os Colégios de Aplicação fossem diretamente afetados, já que foram “esquecidos” nas formulações até o momento. Parece-nos, assim, que a reestruturação dos CAp é também parte da Reforma Universitária em curso.

Recentemente destacamos que “o papel dos CAp na formação docente está diretamente relacionado tanto à articulação entre as licenciaturas quanto entre as licenciaturas e os colégios” (OLIVEIRA, 2011, p. 96) Afirmamos ainda que essa articulação com as licenciaturas fortalece o tripé ensino, pesquisa e extensão nos Colégios. Entretanto, a desarticulação entre as escolas e as licenciaturas, quando ocorre, não pode ser creditada exclusivamente aos CAp, posto que essa relação é uma via de mão dupla. Ademais, a discussão sobre a relação entre os diversos cursos de graduação, entre as licenciaturas e as Faculdades de Educação, por exemplo, são

problemas que devem ser analisados institucionalmente, em respeito à autonomia universitária. Não há porque tratar o trabalho dos colégios descolado do contexto das IFES.

Fundamental resgatar a decisão dos docentes dos Colégios de Aplicação, que, tão logo o ANDES-SN tornou-se Sindicato Nacional, decidiram permanecer na base desta entidade, representativa dos professores das Universidades Federais. Com efeito, ao longo da trajetória de nosso Sindicato, a luta em defesa também dos CAp e dos professores dessas escolas sempre foi intransigente. Esse entendimento ajudou a construir, e tornar-se nossa pauta de reivindicação, na proposta de Carreira Única, que compreendemos ser um caminho possível para a unificar a luta dos docentes das IFES, resolvendo também as distorções criadas pela carreira de EBTT. A carreira diferenciada, como temos até o momento, é um fator de divisão em nossa categoria, diferencia-nos pelo grau de ensino, esquecendo-se que a natureza do trabalho dos professores dos CAp, comprometidos com o ensino, a pesquisa e a extensão, só é possível porque essas escolas estão inseridas nas Universidades.

Os professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (COLUNI), ao rejeitarem a Minuta do MEC, lembram, com propriedade, que os CAp são espaços de experimentação educacional, figurando como parte integrante da dinâmica de formação docente. Mostraram ainda que a desarticulação dos Colégios, conforme propõe o MEC, contradiz o propósito de valorização e promoção da carreira docente que consta em diferentes documentos oficiais. E enfatizam que “promover uma formação docente de qualidade implica em valorizar a APLICAÇÃO que dá nome a esses colégios” (COLUNI, 2011).

Evidentemente, o debate está aberto em todos os CAp, com maior ou menor intensidade, dependendo da forma como os diretores encaminharam a discussão nas instituições. Em vários, segundo os relatos dos professores presentes no Seminário Nacional promovido pelo ANDES-SN, há um desconhecimento quase total da Minuta e de suas implicações para os CAp e para o trabalho dos docentes que neles atuam. A responsabilidade política do ANDES-SN e das Seções Sindicais, como afirmamos, é importantíssima e não pode ser secundarizada.

É fundamental, portanto, exigir do governo federal a valorização dos Colégios de Aplicação e o respeito à autonomia das universidades; o esta-

belecimento de um espaço específico na SESU para tratar das especificidades dos CAP; a reposição de pessoal, de acordo com a proposta político-pedagógica dos colégios, com a contratação de substitutos que se fizerem necessários e a carreira única dos docentes das Universidades Federais.

**Resumo:** Vinculados às Universidades Públicas Federais, os Colégios de Aplicação (CAp) foram criados inicialmente como campo de estágio curricular para os cursos de licenciatura. Com o tempo, houve um alargamento dessa vocação, tornando as escolas referência para as redes públicas municipais e estaduais nas regiões onde se situam enquanto espaço de pesquisa, ensino e extensão, e enquanto espaço de formação inicial e continuada de professores. Embora esse papel tenha se consolidado no âmbito da autonomia das Universidades, os Colégios permanecem à margem das políticas para a educação superior, e os professores se mantêm numa carreira também diferenciada. A proposta de regulamentação dos CAP, apresentada pelo MEC, não apenas fere a autonomia das Universidades, como também desconhece o papel social e a contribuição dessas instituições para uma educação pública de qualidade. Paralelamente, a reconfiguração das escolas soluciona o “esquecimento” dos CAP no projeto de contrarreforma universitária. Neste texto, defendemos que os CAP devem ser regulamentados no âmbito da sua IFES e permanecerem na Secretaria de Educação Superior (SESU), concluindo que os professores devem ter a mesma carreira que os do magistério superior, conforme aprovamos nas instâncias do ANDES-SN.

**Palavras-chave:** Colégios de Aplicação. Autonomia Universitária. Reestruturação dos Colégios.

## REFERÊNCIAS

ANDES. *Universidade e sociedade*. Ano XXI, nº 49. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2012.

ADUFRJ/SSIND. *Análise da ADUFRJ-SSIND*. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <[www.adufrj.org.br](http://www.adufrj.org.br)>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria de março de 2011* (Versão Preliminar). Brasília: (mimeo), 2011a.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Portaria INEP nº 235 de 4 agosto de 2011*. Estabelece parâmetros para a validação e a publicação das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica com vistas ao controle de qualidade e define as atri-

buições dos responsáveis pela declaração das informações. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=05/08/2011&jornal=1&pagina=57&totalArquivos=268>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REUNI. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília: 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf)> Acesso em: 24 nov. 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB, nº 26/2002*. Consulta Relativa aos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, In: *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 9.053 de 12 de março de 1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <<http://www.uel.br/aplicacao/pages/o-aplicacao/historico.php>>. Acesso em: 22 set. 2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. *Política de Expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Paraná*. Universidade e Sociedade. Brasília: nº 48, jul. 2011. p. 64-75.

COLUNI. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. *Moção de rejeição e repúdio à versão preliminar da Portaria do Ministério da Educação que visa regulamentar os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais*. Viçosa (mimeo), 2011.

CONDICAp. Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior. *Os Colégios de Aplicação das IFES no Âmbito da SESU/MEC*. (mimeo) 2011a.

CONDICAp. Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior. *Relato do CONDICAp acerca das ações da Comissão de Regulamentação dos Colégios de Aplicação*. (mimeo) 2011b.

LIMA, Kátia R. S. *Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF*. Universidade e Sociedade, nº 44, 2009, p. 147-157

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *O papel dos colégios de aplicação na formação de professores*. Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em Educação. Vol. 13, nº 1. jan-jun 2011, p. 95-102.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. vol. 14, nº 40. 2009, p. 143-155.

## Capítulo 7



### GALERIA DE HONORÁVEIS

**Reginâmio Bonifácio de Lima<sup>1</sup>**  
**Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio<sup>2</sup>**  
**Arivaldo D'Avila de Oliveira<sup>3</sup>**  
**Regineison Bonifácio de Lima<sup>4</sup>**  
**Tavifa Smoly Araripe<sup>5</sup>**

#### EX-REITORES E REITORA DA Ufac<sup>6</sup>

**A** Reitoria é o órgão executivo superior da universidade, sendo exercida pelo reitor e, em suas ausências ou impedimentos, pelo vice-reitor. Regimentalmente, entre outras funções, cabe à reitoria a função de administrar e representar a universidade, cumprir e fazer cumprir a legislação vigente e encaminhar pleitos e recursos interpostos aos conselhos superiores.

Em 57 anos de história, a Universidade Federal do Acre (Ufac) – contando do nascimento ainda como Faculdade de Direito, em 25 de março de 1964 – viu passar pela administração superior os seguintes reitores:

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

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

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

<sup>4</sup> Professor de História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

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

<sup>6</sup> <http://www2.ufac.br/site/noticias/2018/conheca-os-10-reitores-que-ja-administraram-a-ufac>

## Reitores do início à nova Constituição



Fonte: Acervo Ufac.

**Jersey Nazareno de Brito Nunes (1964-1970):** Foi professor do Departamento de Direito, sendo o primeiro servidor admitido pela Ufac. Tornou-se o diretor da Faculdade de Direito, que deu origem, dez anos depois, à Ufac.

**Áulio Gélío Alves de Souza (1970-1983):** Foi empossado como Diretor-Geral do Centro Universitário do Acre, tornando-se, oficialmente, o primeiro reitor da instituição quando ainda era Universidade do Acre (Unacre), em 1971. Participou ativamente do projeto de federalização da universidade, da construção do *campus* universitário em Rio Branco e do *campus* avançando de Xapuri, além da instalação do Parque Zoobotânico, do Colégio de Aplicação e da Biblioteca Central.

**Omar Sabino de Paula (1983-1984):** Foi professor do antigo Departamento de Direito e deu sequência às atividades de expansão da estrutura física iniciadas por seu antecessor.

**Moacir Fecury Ferreira da Silva (1984-1988):** Foi professor do antigo Departamento de História. Entre feitos da sua gestão, destacam-se: ampliação do acervo da Biblioteca Central, construção do Anfiteatro Garibaldi Brasil, do anel viário do *campus*-sede e asfaltamento da área interna da universidade.

#### Da Constituição ao novo Milênio





Francisco Carlos da Silveira Cavalcante (1996 a 2000)

Jonas Pereira de Souza Filho (2000 a 2008)

Fonte: Acervo Ufac.

**Sansão Ribeiro de Sousa (1988-1992):** Foi professor do Departamento de Economia, sendo indicado ao cargo de reitor, pela primeira vez, pela comunidade universitária, em consulta eleitoral que contou com a inscrição de seis chapas. Sua gestão foi notabilizada pela ênfase na interiorização da Ufac, com expansão de cursos para os principais municípios do Estado.

**Lauro Julião de Sousa Sobrinho (1992-1996):** É professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Teve a gestão marcada por impulsionar a capacitação de servidores técnico-administrativos e professores. O corpo docente, em sua administração, apresentou expressivo crescimento no número de mestres e doutores.

**Francisco Carlos da Silveira Cavalcante (1996-2000):** É professor do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas. Entre os destaques de sua gestão está a informatização de todos os setores da universidade, a criação do curso de Sistemas de Informação e a implantação de laboratórios de informática em diferentes cursos.

**Jonas Pereira de Souza Filho (2000-2008):** É professor do Centro de Ciências Biológicas e da Natureza. Entre os marcos de sua gestão destacam-se reformas na estrutura física do *campus*-sede, incentivo à política de

qualificação dos servidores técnico-administrativos, construção e inauguração do *Campus Floresta*, aprovação do projeto para adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que permitiu a ampliação dos cursos de graduação.

Da reestruturação universitária à expansão dos *Campi*



Fonte: Acervo Ufac.

**Olinda Batista Assmar (2008-2012):** Primeira reitora da instituição, foi professora do Centro de Educação, Letras e Artes. Sua administração foi marcada pela ampliação do quadro efetivo de servidores, com a contratação de quase 500 novos servidores, entre docentes e técnicos administrativos, aquisição de 14 mil novos títulos para a Biblioteca Central, construção do Teatro Universitário no *Campus*-sede e do Teatro dos Nauas, do Restaurante Universitário e da residência estudantil em Cruzeiro do Sul, além de aumento significativo da frota de veículos da instituição.

**Minoru Martins Kinpara (2012-2018):** É professor do Centro de Educação, Letras e Artes. Em sua gestão investiu na reestruturação do *campus*-sede, climatização das salas de aula, avanço da pós-graduação, construção do *Campus* de Brasileia e do novo Restaurante Universitário, em Rio Branco, realização da 66ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, inauguração do Núcleo de Apoio à Inclusão, no *Campus* Floresta, e criação de 975 novos cargos, entre docentes efetivos, substitutos e servidores técnico-administrativos.

**Margarida de Aquino Cunha (2018 atual):** É professora do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto. Entre os marcos de sua gestão destacam-se ações de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus, a implementação das atividades de ensino de forma remota e o auxílio estudantil para o combate às desigualdades sociais e apoio a ações sociabilizantes de inclusão.

## EX-DIRETORES E DIRETOR DO CAp/Ufac<sup>7</sup>

O Colégio de Aplicação é uma Unidade Especial da Universidade Federal do Acre que ocupa uma área de propriedade territorial urbana de 4.871,00m<sup>2</sup>, no Centro de Rio Branco – situando-se no cruzamento das duas principais avenidas da cidade: a Avenida Ceará e a Avenida Getúlio Vargas. Instituído com a finalidade de desenvolver a educação básica, atuando no campo de estágios voltados à experimentação pedagógica, o Colégio de

<sup>7</sup> Ufac. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2015-2019. Rio Branco: Ufac, 2015. Disponível em: <<https://www.ufac.br/transparencia/sobre/documentos/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/view>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Aplicação (CAp) foi criado em 11 de dezembro de 1981, pela Resolução nº 22 do Conselho Universitário, como unidade especial, e pela Portaria nº 36 do MEC, de 25 de novembro de 1985, foi aprovado o Regimento Interno e reconhecido o Curso de Ensino Fundamental (antigo 1º Grau). Posteriormente, a Portaria nº 143 do MEC, de 20 de março de 1995, reconheceu e declarou a Regularidade de Estudos do Curso de Ensino Médio (propedêutico). Inicialmente, o acesso dos alunos ocorria através de processo de seleção e, a partir dos anos 1990, o ingresso passou a ser por meio de sorteio público.

Recentemente, pela Portaria nº 959/2013, o MEC estabeleceu as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais, prescrevendo em seu artigo 2º que as unidades de educação básica têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e formação docente.

Em 40 anos de história, o Colégio de Aplicação da Ufac viu passar pela administração diretiva titular 10 (dez) diretores (gestores), sendo eles:

Da indicação para a gestão à titularidade provisória da gestão





Fonte: Memorial dos Diretores do CAp e acervo dos autores.

**Prof.ª. Suzana Domingos da Silva (1981-1988).** Pedagoga de formação. Mestre em Psicologia Organizacional. Foi a primeira Diretora do CAp, designada pela Portaria nº 280, de 24 de março de 1982. Em sua trajetória, atuou na Educação Básica, Graduação e Especialização; na estruturação da Coordenação do Curso de Pedagogia da Ufac (1978-1980); coordenou, no interior, o Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia; ministrou aulas no *Campus* de Cruzeiro do Sul; compôs a comissão de Formação do Colégio de Aplicação da Ufac, sendo responsável pelo Projeto de criação da instituição e demais medidas necessárias ao seu funcionamento inicial.

**Prof.ª. Leda Braga de Albuquerque (1988-1992).** Pedagoga de formação. Foi a segunda Diretora do Colégio de Aplicação. Durante sua gestão, o Ensino de 2º Grau, no Colégio de Aplicação foi instituído através da Resolução nº 11, de 11 de novembro de 1991, do Conselho Universitário e teve sua implantação a partir de março de 1992.

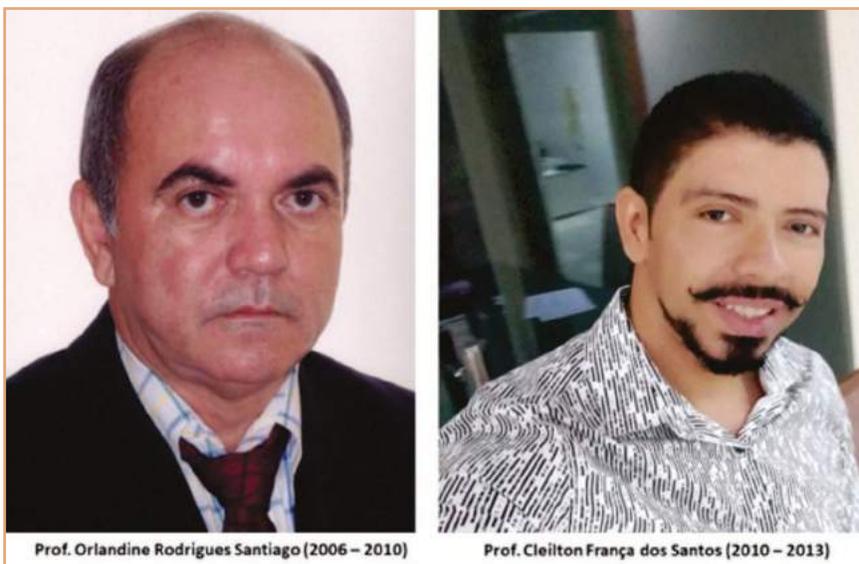
**Prof.ª. Magaly de Mattos Azevedo (1992-1996).** Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna - RJ, com Especialização em Orientação Educacional pela Universidade Católica de Petrópolis-RJ; Mestre em Educação em Planejamento de Ensino pela Universidade Fede-

ral de São Carlos-SP; MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2003); Especialização em Educação a Distância pela Faculdade Senac - Florianópolis - SC (2008). Atualmente desempenha a função de assessora pedagógica do Departamento Regional do Senac em Florianópolis - SC. Durante sua gestão no CAp/Ufac, contribuiu com a reestruturação do Colégio, organizando os laboratórios e estruturando a divisão das Áreas do Conhecimento. Além disso, elaborou, ao lado da Profa. Maria José Bezerra, o levantamento historiográfico contido na obra *Caminhos da Educação – Colégio de Aplicação da Ufac: 15 anos de História*.

**Profª. Maria Leonísia Pinheiro da Costa (1988, 1996, 1997).** Pedagoga de formação. Assumiu, provisoriamente, pela primeira vez a função de Diretora do CAp quando era servidora do quadro técnico-administrativo da instituição, no cargo de Secretária B-II, exercendo essa função outras vezes. Após se tornar membro titular do corpo Docente da instituição, na área de Pedagogia, assumiu a função de Diretora em períodos intermitentes.

Da virada do século ao fortalecimento do Ensino





Fonte: Memorial dos Diretores do CAP e acervo dos autores.

**Prof<sup>a</sup>. Maria de Fátima Nobre da Costa (1997-2001).** Professora de História. Por meio da Portaria nº 456, de 9 de fevereiro de 2015, foi designada para a função de Assessora Especial responsável pela representação da Universidade Federal do Acre em Brasília - DF.

**Prof<sup>a</sup>. Elza Helena Chaves Limana (2001-2005).** Professora de Matemática. *In Memoriam* (20/09/1956 - 01/01/2009). Nomeada Professora Auxiliar da Ufac por meio da Portaria da Reitoria nº 938, de 28 de setembro de 1994. Defendeu sua Dissertação de Mestrado intitulada “Rendimento Escolar: Desafios para o Professor de Matemática da 5ª série”, em 1998, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante sua gestão no CAP foi uma incentivadora e entusiasta do ensino de Matemática para muitos estudantes e professores.

**Prof. Orlandine Rodrigues Santiago (2006-2010).** Professor de História. Durante sua gestão no CAP, representou a instituição nos debates desenvolvidos na Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em Brasília em abril de 2008.

**Prof. Cleilton França dos Santos (2010-2013).** Professor de Língua Espanhola no Colégio de Aplicação da Ufac. Possui graduação em Le-

tras Português-Espanhol (2000); Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade (2016), ambos pela Universidade Federal do Acre (Ufac); atualmente, é Doutorando do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Eleito para o quadriênio 2010-2014, deixou a Direção do CAp em janeiro de 2013 para assumir a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Do tripé ensino-pesquisa-extensão à implantação do Ensino Remoto



Fonte: Fotos das redes sociais dos Diretores (em domínio público).

**Profª. Adélia Aparecida de Melo (2013-2020).** Assumiu a gestão do CAp, primeiramente, no quadriênio 2013/2016, sendo nomeada por meio da Portaria nº 0704, de 15 de março de 2013, em vista do afastamento do Diretor anterior. Em seguida, foi eleita para o quadriênio 2017/2020. Atualmente é professora de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Ufac. Pedagogia de formação. Possui Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo/SP. Assumiu a Direção do CAp em março de 2013. No último ano de sua gestão, o país enfrentou a pandemia de Covid-19, sendo preciso refletir sobre novas formas de atender os estudantes em meio ao necessário distanciamento social.

**Prof. Carlos José de Farias Pontes (2021-atual).** Eleito para a gestão do CAP no Quadriênio 2021/2024. Foi eleito enquanto o país era assolado pela pandemia de Covid-19, precisando implementar o Ensino Remoto Emergencial. Professor de História no Colégio de Aplicação da Ufac. Graduado em História pela Universidade Federal do Acre (2003); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2008); e, Mestre em Educação (2017). Ministrou aulas no Curso de Pedagogia, no Programa de Formação de Professores, em uma parceria entre a Universidade Federal do Acre e o Governo do Estado do Acre.

Tabela de Gestores do Colégio de Aplicação da Ufac (1981-2021)

<b>Diretor (a)</b>	<b>Cargo Efetivo</b>	<b>Situação Funcional</b>	<b>Duração</b>
Suzana Domingos da Silva	Profa. do Departamento de Educação	Nomeada (Primeira diretora)	Início: 03/12/1981 Exoneração: 12/12/1988
Leda Braga de Albuquerque	Profa. do Departamento de Educação	Nomeada (Segunda diretora)	Início: 13/12/1988 Exoneração: 04/11/1992
Margaly de Mattos Azevedo	Profa. do Departamento de Educação	Nomeada (Interveniente)	Início: 06/11/1992 Exoneração: 13/11/1996
Maria Leonisia Pinheiro da Costa	Profa. de 1º e 2º graus no CAP/Ufac	Nomeada (Interina intermitente)	Portarias Intermitentes e 20/12/1993 a 16/02/1994 04/11/1996 a 15/03/1997
Maria de Fatima Nobre da Costa	Profa. de 1º e 2º graus no CAP/Ufac	1ª Diretora eleita pelo voto da comunidade	Início: 11/08/1997 Exoneração: 03/04/2002
Elza Helena Chaves Limana	Profa. de 1º e 2º graus no CAP/Ufac	2ª Diretora eleita pelo voto da comunidade	Início: de 03/04/2002 Exoneração: 03//04/2006
Orlandine Rodrigues Santiago	Professor EBTT no CAP/Ufac	3º Diretor eleito pelo voto da comunidade	Início: 03/04/2006 Exoneração: 29/03/2010
Cleilton França dos Santos	Professor EBTT no CAP/Ufac	4º Diretor eleito pelo voto da comunidade	Início: 29/03/2010 Exoneração: 03/01/2013
Adélia Aparecida de Melo	Profa. EBTT no CAP/Ufac	5ª Diretora eleita e 1ª reeleita (6ª) pelo voto da comunidade	Início: 11/03/2013 Exoneração: 04/03/2021
Carlos José de Farias Pontes	Professor EBTT no CAP/Ufac	7º Diretor Eleito pelo voto da comunidade	Início: 05/03/2021 Exercício: atual

Fonte: Tabela produzida com base em dados da Prodegep/Ufac.

\* Todos os diretores efetivos do CAP foram docentes, contudo, três Técnicos-Administrativos assumiram a função provisória por mais de uma vez: Maria Leonísia (Técnica em Assuntos Educacionais), Alcindo Mendonça (auxiliar em Administração) e Aurio Oliveira (Biólogo).

## Parte 2



## PRÁTICAS DE ENSINO

Turma de Alfabetização 2003 com as prof.<sup>as</sup> Daisy Mary Padula e Kelly



Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação da Ufac.

## Capítulo 8



### DE CHEGADAS E PARTIDAS: Alinhavando os fios da memória

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

*Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes planta e sentimento  
Folhas, coração, juventude e fé*  
(Milton Nascimento - Coração de Estudante)

**S**er professor é ser movido por um sentimento de cumplicidade com o mundo, é decidir abrir-se permanentemente ao encontro. Nestas páginas que se seguem, estão reunidos não apenas textos, mas também experiências, alegrias, sonhos, dores e esperanças compartilhados ao longo de alguns anos no Colégio de Aplicação. São textos escritos em momentos diversos, durante as oficinas do *Projeto Literacia*, por meio das quais os estudantes permitiram que adentrássemos em seu mundo, colocando no papel aquilo que ia no seu *Coração*.

Os versos da canção de Milton Nascimento que nos servem de epígrafe são uma forma de lembrar que “o fim depende do começo”. Ouvi esta canção repetidamente em minha formatura em Letras no Anfiteatro da Ufac. E a cada passo de minha caminhada como docente eles continuam a ecoar, como a me lembrar sempre de que é esse *Coração de Estudante* que move o professor, eterno aprendiz da arte do escrever.

Aos queridos estudantes do Colégio de Aplicação, de ontem, de hoje, de amanhã, dedicamos um pouco do nosso coração contido nessas his-

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

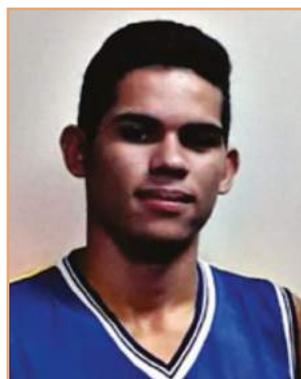
tórias, crônicas e versos. De um modo especial, dedicamos esses textos a nossa querida Thaís Vitória Pessoa de Souza (*in memorian*), que deixou em nosso coração muita saudade e a consciência de que “*Se disserem: ‘Quem se importa se mais uma luz se apagar?’ Em um céu de um milhão de estrelas, Ela cintila (...) Bem, eu me importo*”. (Linkin Park, *One More Light*).

Aos que chegaram e partiram, vocês são a razão de tudo isso...

## “MULEKE DE ESCOLA”

### *Daniel do Nascimento Araújo*

Acordei como em todos os dias, mas, hoje, decidi perceber o que acontece a minha volta a cada minuto. Arrumei-me como nos outros dias, vim para a escola por aquela ladeira... Essa ladeira é bastante grande, me cansava demais, sem contar o sol que estava muito quente, mas, tinha uma coisa que pagava todo esse esforço: parar e ouvir aqueles passarinhos... Eles cantavam em coro, fiquei por algum tempo ali ouvindo essa bela música.



Sentei num banco que tinha naquela praça de sempre. Aquele banco... Tinha muita história nesse banco, quantas pessoas tinham passado por ele e não o tinham percebido!

Parei para pensar... “E se esse banco falasse?” Mas, eu sei que ele não poderia... Olhei no meu celular, já se aproximava das 7h, continuei indo a caminho da escola, o dia seria intenso, com muitas atividades em todas as aulas.

Chegou a hora da aula de Português, hoje a atividade era escrever uma crônica. Como sabemos, a crônica é um texto baseado em fatos cotidianos, e era exatamente sobre isso que estava pensando quando sentei no banco daquela praça. Decidi, então, falar sobre os pássaros e o banco, contar como a vida passa e simplesmente não paramos para ouvir o som que rompe o silêncio e chama a nossa atenção para as coisas que realmente importam. Era assim que eu gostaria que fosse minha primeira crônica, como

o canto daquele pássaro a despertar as consciências para toda a vida que existe em coisas tão simples.

Voltei para casa pela mesma ladeira, 11h50min, e o sol causticante. Não havia mais pássaros cantando e o banco estava ocupado. Passei observando como tudo parecia veloz e deserto. Pensei profundamente sobre isso, será que era só um pensamento tolo? Parecia que o tempo ganhava outra dimensão, pelo simples gesto de olhar com mais atenção o que se passa a minha volta. No finzinho da tarde, passei por aquela mesma ladeira e, adivinha! Lá estavam os pássaros e o banco. Mais uma vez, sentei e fiquei admirando... Essa beleza incrível, coisa que a natureza criou! Decidi levar esse momento para toda a vida.

**SERÁ QUE ESTAREI AQUI QUANDO TODA ESSA BELEZA ACABAR?**

Não sei. O que sei é que, hoje, tudo a minha volta parece ganhar um novo significado.

## ÀS MARGENS DO RIO

*Ana Clara Arruda Dias Ribeiro*

Como um raio, o menino despontou na esquina, carregando no peito a ânsia típica das crianças diante do final de semana. Havia planejado cada passo daqueles dias tão esperados. Lançando a mochila na varanda, adentrou a casa eufórico:

– Pai, vamos hoje! O senhor prometeu!

– Combinado! Mas, primeiro, você me ajuda na cantoria! – disse o pai, pegando a sanfona e sentando no banquinho que ficava na cozinha.

Era um lugarejo simples, às margens do Rio Acre, rio de águas turvas, ora agitadas, ora bem calmas. No final da rua, pacata e sem saída, ficava a sua casinha, conhecida por todos que andavam pelo bairro da Base. Sempre que alguém passava por ali, parava alguns instantes para observá-la. Acho que, talvez, com um misto de nostalgia e curiosidade.



A casinha, bem simples, de madeira, já gasta pelo tempo, possui em sua entrada algumas plantas que colore o quintal, cultivadas com muito carinho pelo pai.

No interior da miúda casinha havia somente duas redes, a do pai, verde meio gasta pelo tempo, e a do filho, amarela, um pouco mais nova. Enquanto o pai dedilhava algumas notas, o menino deitou-se na rede e deixou levemente a imaginação voar. O olhar perdido, tinha à frente a geladeira, que mesmo aparentemente velha, ainda funcionava bem, os antigos retratos de seu avô, em preto e branco, homem muito batalhador, que deixara o Ceará e viera para o Acre em busca de dias melhores. Admirado com aquele instrumento mágico, o menino lembrava com carinho do avô, um homem simples, que deixara de herança para o filho seu bem mais precioso, sua sanfoninha que lhe serviu de divertimento em seus tempos de soldado da borracha. Era o tesouro dos dois, que, dia após dia, ano após ano, viam sua casa se agarrar ao barranco, travando uma luta intensa, resistindo às chuvas que vinham com força e intensidade.

Pai e filho, tinham apenas um ao outro. Quase não tinham vizinhos, pois a maioria das pessoas diziam que aquele bairro não era muito “habitável”. Porém, como o pai já havia morado em um seringal, não se importava muito em viver naquelas condições, muito pelo contrário, ele amava a Base e aquela humilde casinha.

As tardes em Rio Branco eram muito quentes e o pai trabalhava como pedreiro em uma obra na parte alta da Sobral. Por volta das duas da tarde, então, é possível imaginar o cansaço que ele sentia. Mas, ele não se deixava abalar facilmente pela fadiga. Quando voltava, na “boquinha da noite”, ainda arranjava tempo para tocar uma sanfoninha.

Esse era o modo que arranjava para tentar aliviar suas preocupações – afinal quem canta seus males espanta.

– Canta aquela, pai! – disse o menino, com ar de cumplicidade.

– Tá, bom. Mas você me ajuda.

*“Catraieiro rema, me leva pro lado de lá  
Menino segure o remo,  
Não deixe a catraia virar,  
Que eu não sei nadar”*

Embalado pela canção antiga de “Da Costa”, o menino podia ver a alegria no sorriso do pai, que, apesar de meio forçado, era verdadeiro.

O sol já começava a baixar e o pai resolveu cumprir o prometido: ir brincar à beira do rio com o filho. Estavam muito felizes por passar o final de semana juntos – já que o pai trabalhava quase o dia todo, e o menino sempre o aguardava ansioso até que voltasse do trabalho. O relacionamento dos dois era muito forte, depois que a mãe havia morrido, vítima de febre amarela, ele e o pai tiveram que se unir para superar a dor inconsolável.

Desceram o barranco com cautela, para que não despencassem morro a baixo. À medida que foram se aproximando, um cenário de desolação se desenhou diante de seus olhos. Ficaram espantados com o que viram...

– Nosso rio, filho! O que aconteceu? – balbuciou desolado o pai.

Sem trocar mais nenhuma palavra, se assentaram à beira do rio... Como confidentes silenciosos, abismados com aquela cena, observaram aquela terrível pintura diante de nossos olhos. Diante da seca que castigava o rio Acre, ambos viram suas lembranças desaparecendo juntamente com a água que um dia os fez sorrir nas tardes de calor. O pai, lembrou-se de quando despertava com o barulho dos barcos que “cambaleavam” nas águas turvas, com o grito de felicidade dos pescadores quando eram abençoados com um cardume de peixe... O filho, não podia acreditar, o rio não era infinito... O infinito sempre acaba. Mas ficou grato pelo pouco infinito que teve.

O menino não conseguia imaginar a dor que seu pai sentia ao ver desfalecer o amigo que tanto o ajudou em tempos de dificuldades, padecendo perante seus olhos. Fizeram uma pequena homenagem ao querido amigo, um minuto de silêncio.

De relance, o menino percebeu uma pequena lágrima escorrendo no canto do olho do seu pai. Com maestria, ele a segurou na tentativa de mostrar ao filho que deveria ser forte também.

Ao ver que a programação da tarde fora adiada, o pai decidiu:

– Que tal um tacacá?

Antes de subir o barranco, lançaram um olhar fixo para o horizonte, observando os últimos raios de sol que beijavam as águas. E assim ficaram por um bom tempo... o pai, o menino e o rio.

## TORRENTE

### *Vivian Vitoriano Mascarenhas*

Será que o rio tem sentimentos? Será que ele chora como uma pessoa se derramando e clamando por uma eterna compaixão? Quase certeza tenho que ele chia ao seu modo. O rio Acre com uma fulgência e magnitude, o rio pompa por todos os lados, molha a terra, vai e volta, ele basicamente cabriola, dá um pincho e termina em ermo. Em todos os michos até nos eremitérios, ele pede uma demão, queria eu ser psiquiatra porque, para mim é pura psicose do rio o que ele ata todos os anos.



Uma hora está em fúria não tem dó nem clemência, pouco de onda tem frenesi pelas beiradas com uma impetuosidade marrenta, tem sanha é e até um pouco rompante.

Ele tem malquerença e apatia pelos humanoides que, para ele, são tratados como nômades, não ouviram o ano todo seu clamor, ele tem é desamizade. Quando chega a estação o Rio Acre vira torrente, desborda e transvaza, tem um circuito que de fechado em ninharia não tem nada. Observo desde já que sou onisciente, apenas sou um narrador, observo que as pessoas têm metafoia, não são anjos e sabem o que fazem. E não compreendem, eles pecam contra a terra e não é nada banal. Leviano é o assunto e a cidade só sabe quando vem o dócil e reflexivo furor. Minúcia são aqueles que reparam e pensam no temerário. Melindroso e sofisticado, este rio tem um complexo bipolar acentuado entre parábolas e ideias politicamente corretas. O pior de tudo sobre este transtorno talvez não seja sua cólera, mas sua aridez.

Mais dia e menos dia, o rio perde seu enxurro, perde o acúmulo e começa a chorar aos Joãos sem braços, nossa torrente perde a força e o chorrilho morre. O povo acreano se assombra e vê o rio sumir. Tudo que o rio queria era ser observado e cuidado. Agora, a gameleira é colorida de verdeoengo e áureo que tem a bandeira do Acre, que jamais é serena e se movimenta com o timbre de uma golfada de ventania. Nada mais da fluidez se

vê sem sucessão e bulhufas. Onde antes era tempestade para os acreanos é calma, talvez o rio até combine um pouco com nosso temperamento bravo.

O rebelde e indômito rio agora é calmo e manso como um uirapuru. Pouco a pouco, as pessoas vão tomando jeito e o que acontece é uma metamorfose lenta e absorta. Despercebida, a região de mata selvagem vira agora agreste, tema de sertão; a região acreana aos poucos vai virando um “Nordeste”. A mudança indelicada transforma a terra cheia de vida em cor de saibro, não tem nimbo nem zimbro. O solo fica estéril, baldio. Poderia escrever uma crônica sobre coisas simples como um olhar pela cidade, ou talvez até mais enfado como um simples pensamento de esquecer o café da manhã ou tal como uma flor sendo destruída. Mas venho apenas contar sobre um rio.

E depois de tudo aqui que venho contar sobre nosso rio, por final, fica a pergunta:

E os “Joãos sem braços”?

Continuam absortos.

## PERSEVERANÇA

*Larissa Cunha Borges*

O ano era 2015, um ano que sempre terei em minha memória, um ano novo em uma escola nova, mal poderia esperar para as oportunidades que estavam por vir, as experiências que teria, uma em especial me marcou profundamente, e será sobre ela que irei contar. Eu, garota recém-chegada, “vergonhosa”, que não gostava de falar, não imaginaria a situação que teria que passar.

Meu coração acelerava, minhas mãos suavam ao ouvir da professora que teria que ler um parágrafo de um texto, ou simplesmente ter que falar em público. O nervosismo tomava conta de mim; mesmo com a voz trêmula, fazia a leitura. Que alívio quando eu terminava! Era como se estivesse soltando o peso de várias bagagens que carregava, ansiava para que isso não se repetisse. Era aterrador imaginar passar por aquela situação novamente.

Infelizmente, o pior aconteceu, novamente tive que ler para todos os colegas ouvirem. Por mais que eu odiasse isso, eu respeitava a autoridade da professora e fazia o que ela pedia. Percebi que não tinha como escapar, eram 365 dias do ano repetindo o mesmo processo sem parar. Não tive outra escolha, senão me acostumar, e pensar que dali em diante era isso que teria de aguentar.

Apesar de acostumada estar com aquela situação, ainda sentia uma palpitação no coração. Nos anos seguintes, o mesmo se repetia: apresentações, falar e ler em público. Lembro-me que antes de cada apresentação, me preparava. Como? Decorando. Tenho que dizer, definitivamente, não era o melhor método. O nervosismo batia e, por vezes, engolia algumas palavras, mas, pelo menos, eu tentava. Mesmo com muito medo, não deixava tal sensação se sobressair em contraponto a minha vontade de dar o meu melhor e de ser o meu melhor.

Os anos se passaram e quem conhece a Larissa de agora, jamais imaginaria que um dia ela já teve medo de falar em público! Adivinha só? Euzinha participei de milhares de ocasiões em que tive que me colocar à prova, que tive que falar em público. Hoje posso dizer que é umas das atividades que mais amo fazer. Com o passar dos anos também fiquei melhor nisso, parei de decorar texto e recitar frases de forma robótica. Hoje em dia, eu simplesmente leio, entendo e passo o meu conhecimento adiante.

Atualmente, vejo com bons olhos o que passei, consigo enxergar que por conta das inúmeras tentativas, acabei ficando boa em falar em público e acabei me desenvolvendo bastante. Se não tivesse passado por essas situações, atualmente, seria bem diferente. Essas não são meras palavras jogadas ao vento, mas sim um relato de uma experiência vivida, de alguém que cometeu inúmeros erros até atingir um resultado satisfatório, por isso, digo: “Tente, tente várias vezes, talvez você não consiga de primeira, nem de segunda, mas, quem sabe na sua vigésima tentativa você consiga”. Às vezes, pode parecer que o resultado demora a chegar, mas, pode apostar que um dia ele irá chegar e você irá agradecer a si mesmo por não ter desistido de tentar.

## O BEM GERA O BEM

### *Maria Gerliane Chalub Mussato*

Nada melhor do que o dia amanhecer friozinho, apesar de muitas pessoas não se importarem com isso, porque o corpo já está no piloto automático. Todo dia, a mesma coisa: acordar, se arrumar e ir trabalhar, sem se importar com o que acontece em volta... Ótimo seria se quando acordássemos tudo fosse diferente. Todos sentados numa praça e, de repente, começa a chover, mas apenas algumas pessoas têm guarda-chuvas, outras não.



Paro para pensar, as coisas poderiam ser diferentes. Essa mudança poderia começar com um ato de solidariedade...

Se as pessoas que têm guarda-chuvas se oferecessem para dividir com as outras pessoas, assim começaria um movimento em que gentileza gera gentileza. Teríamos mais cumprimentos, mais “Bons Dias”, mais gestos de solidariedade, menos hipocrisias. Seria possível ver uma criança abrir um sorriso ou ver uma pessoa que tem uma história de vida bem longa lhe agradecer por você simplesmente ter dado sua cadeira num transporte público para ela sentar. Isso seria, simplesmente, demais.

Haveria algo melhor que isso? Aqui, sentada no banco da praça, observo as pessoas indo e vindo, sempre correndo em busca do que está tão perto. Seria tão bom se as pessoas parassem por um minuto e simplesmente agradecessem por mais um dia de vida. Quem sabe, seria possível perceber um mundo sem tanto egoísmo, em que as pessoas se importassem ao ponto de dar um simples “bom dia”. Quem sabe, romper o silêncio e se dispor a participar de uma conversa curta... Não precisa ser longa, só o tempo suficiente para perguntar se a pessoa está bem, se precisa de alguma coisa... Atos tão simples e pequenos como estes têm o poder de mudar o curso da vida, de um ritmo acelerado para um olhar mais humanizado.

## AMIZADE PARA A VIDA INTEIRA

*Ingrid Bezerra França*

No ano de 2010, quando eu tinha apenas 5 anos, conheci alguém que até hoje faz parte da minha vida: minha amiga Beatriz. Quando me sentei na “rodinha” de cadeiras que tinha no meio da sala, ela e outra menina vieram até mim e fizeram a seguinte pergunta: “Você quer ser nossa amiga?”. Como eu estava animada com a possibilidade de uma nova amizade, é claro que eu disse “sim”.

Embora marcante, nossa amizade nem sempre foi exemplar. Com o passar dos anos, nós tivemos várias brigas e, por um período, a nossa amizade não estava bem. Mas, como na escola a gente tem uma segunda casa, nós também temos uma família, e a Bia faz parte dessa família. Ao longo dos anos, construímos uma amizade para a vida inteira. Além dela, eu ganhei também duas amigas, que me acompanham desde o Pré-Escolar, a Crisielle, ou Cris, e a Lissandra, ou Lili (só eu que não tenho apelido). Na escola, durante o intervalo, nós brincávamos que tínhamos super-poderes, os nossos acessórios que nos davam esse poder existiam em nossas imaginações.

Quando éramos pequenas não tínhamos tantas dificuldades com as matérias da escola, pois conseguíamos acompanhar bem. Mas, isso foi mudando e começamos a ter problemas com matemática, umas mais que as outras. Passamos, então, a nos ajudar, o que acontece até hoje, uma ajudando a outra a conseguir entender tudo. Minhas amigas são como irmãs para mim, e eu tenho muito a agradecer ao CAp pelo ensino que, apesar de ser muito pesado, é também muito bom. Agradeço, principalmente pela família que lá construí, que para mim é muito importante.

## REPIQUETE

*Pedro Santos Fernandes*

Preconceito o Acre sofre  
de quem não conhece sua sorte  
Do sol a brilhar soberano  
coroando nosso solo acreano

No céu desse povo guerreiro  
Estrelas brilham sem sossego.  
Com a rubra altaneira  
eternamente a nos guiar

Nossa Rio Branco querida  
cortada por rios e avenidas.  
Terra de exímios seringueiros  
Protetores do nosso berço  
Lar da centenária Gameleira  
que do Rio Acre sorri sonateira  
E da grande cobra surreal  
a estremecer a catedral

Rio Branco nossa capital acreana  
que tem o rio gigante como a anaconda  
Com curvas intensas  
e suas águas barrentas  
No passado, em tempos de cheia  
Reclamavam do lixo e sujeira.

Mas não pensavam que isso  
Por suas ações era causado,  
E vinham com várias baboseiras  
Após anos da sua furiosa enchente  
O rio enfraqueceu pelo nosso descuido

Com o que ele nos forneceu  
E assim continua nossa história  
O rio enfraquecido e nós esperando  
Um dia, sua volta em glória,  
Lá no céu do mapiá,  
MILHARES DE ESTRELAS A BRILHAR.

## CONHECIMENTO NUNCA É DEMAIS

*Luiz Gabriel da Silva*

Minha experiência no Colégio de Aplicação da Ufac tornou-se primordial a partir da atuação como Bolsista PIBIC/CNPq/EM, no Projeto de Pesquisa da área de História, “Multiverso DC Comics e Marvel Comics”, no período de 2016 a 2019. Nesse Projeto, abordei vários assuntos relacionados ao Universo Cinematográfico da Marvel e DC Comics, destacando-se os estudos desenvolvidos em torno do tema “Segurança Pública com cidadania: o estereótipo dos antagonistas (vilões) no Multiverso Cinematográfico da DC Comics”.

Experiências de Vida - do CAp para a Ufac



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Tal projeto me fez adicionar um dos melhores momentos da minha vida, aprendi diversas lições importantes para minha formação, tais como: aprender a realizar fichamentos de trabalhos, a desenvolver uma comunicação oral, apresentação perante a plateia, entre diversas outras atividades.

Ademais, tive a honra de ser selecionado para apresentar os resultados de meu Projeto de Pesquisa em outro estado, (ligeiramente longe do Acre). Assim, participei do X SICEA (Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação), em Porto Alegre, em novembro de 2019. Na ocasião, pude partilhar essa experiência ao lado de 3 companheiros de pesquisa que participaram comigo do Projeto Multiversos DC Comics e Marvel Comics no CAp-Ufac. Conheci, também, vários estudantes de outros estados, que ali apresentaram suas pesquisas, concluindo, assim, com êxito, meu trabalho como pesquisador do Colégio de Aplicação em 2019.

Dito isto, o CAp fez parte da minha história, desempenhando uma contribuição muito grande, pois, ali tive diversos professores excelentes, os quais me ensinaram e me prepararam não só para a faculdade, mas também para a vida. Não descarto a ideia de voltar lá sempre que posso, para conversar com todo mundo. Afinal, “conhecimento nunca é demais”.

## MUSEU DAS MEMÓRIAS

### *Gabriel Henrique dos Santos Machado*

Eu me lembro de muitas histórias de quando era menor no CAp, algumas delas ficaram marcadas até hoje, como o dia em que participamos de uma festa à fantasia. Eu me lembro com detalhes das fantasias que as pessoas estavam vestindo. A minha, por exemplo, foi de um mago. Lembro também que teve um concurso para escolher a melhor fantasia. Fora as brincadeiras que aconteceram antes, participar da competição foi muito divertido porque nós éramos crianças e adoramos mostrar as nossas fantasias. E, mesmo que muitos de nós estivéssemos morrendo de vergonha de aparecer, nos divertimos bastante. Se não me engano, a vencedora foi uma amiga minha que foi vestida de bruxa.

Além desse dia, eu me lembro claramente que teve uma Festa do Pijama na escola. Não foi exatamente como uma festa do pijama tradicional, porque não chegamos a dormir na escola, mas foi muito divertido. Tiveram várias atividades incríveis, como o esconde-esconde pela escola, que foi insano, já que a gente podia ter se escondido em qualquer lugar! Teve também a brincadeira do Vivo-Morto que fizemos na quadra com

todo mundo. Naquele dia, o lanche foi, no mínimo, interessante porque eles só tinham os pratos e os copos de plástico, pois ninguém se lembrou de comprar uma colher ou um garfo para a gente comer o bolo ou salgadinho! Então, muita gente comeu com a mão mesmo ou “meteu a cara do bolo” logo!

Sendo sincero, muitas das coisas que aconteceram na escola me deixaram bem alegre, como os MaraCAps. Além de dar um reforço nas duas matérias que a gente escolhesse, era muito divertido, pois podíamos convidar alguém da família para ir com a gente. Eu nunca cheguei a ganhar o MaraCAp, mas também nunca perdi, o que já me deixa no lucro, já que eu não sou um atleta.

Não eram só as comemorações que eu achava legais, até as aulas eram divertidas, como o dia em que fizemos um debate sobre “até onde iam nossas liberdades individuais e até onde o governo poderia interferir nelas”, na aula de Português. A questão polêmica surgiu de um debate levantado pelo filme *Capitão América: Guerra Civil* (2016). Dividimos a turma entre o *Time do Capitão América* e o *Time do Homem de Ferro*. Fizemos, assim, uma discussão que, além de inédita, proporcionou um debate muito interessante e fervoroso entre os dois times, já que, obviamente, não queríamos perder. E, pensando bem, está aí uma coisa que a minha turma é, de longe: muito COMPETITIVA. A gente não queria só “ganhar”, a gente queria “ganhar de lavada”! E é por isso que muitos professores gostam da nossa turma, já que não costumamos fazer nada “meia boca”. A gente gosta mesmo é de “arrasar em tudo o que faz”! Eu posso até parecer um tanto quanto parcial nessa minha afirmação, ainda assim, eu acho que é verdade.

Outra coisa que eu gostava também era dos trabalhos, principalmente os projetos que alguns de nós éramos convidados pelos professores para participar. Esses trabalhos eram muito divertidos porque, além de estar trabalhando direto com o nosso professor, era muito gratificante quando nós víamos que tínhamos tirado a nota máxima na avaliação dos trabalhos científicos. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando fui Bolsista de Iniciação Científica Jr no *Projeto Literacia* e participamos do *Viver Ciência*, apresentando a pesquisa “Batman: a trajetória do cavaleiro das trevas, dos quadrinhos ao cinema”. Muitas pessoas foram visitar nosso Pôster ou a nossa apresentação, gostaram muito e saíram como se ti-

vessem aprendido algo muito importante, o que, além de gratificante, foi divertido demais!

Experiências na Pesquisa - *Viver Ciência* - 2017/ No Ensino Remoto - 2021



Fonte: Acervo do Autor.

A Iniciação Científica ajuda muitos alunos a se soltarem também, como foi o caso da minha companheira de pesquisa e apresentação de Pôster, Vivian. Ela se soltou bem mais depois da terceira apresentação, quando ela viu o retorno do público que estava gostando muito da exposição dela.

Eu cheguei a participar também de um trabalho de Matemática que foi muito legal também, pois não trabalhamos só com a Matemática, mas também com maquetes e modelos que iram tornar mais fácil o entendimento do que estávamos ensinando às pessoas. E, além do trabalho, é claro, nós fazíamos isso com pessoas que, muitas vezes, já conhecíamos, o que deixava tudo mais divertido, porque quando nós trabalhamos com nossos amigos, o trabalho fica bem mais produtivo e interessante.

## Capítulo 9



# O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO BÁSICO E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DA TEMÁTICA DO *BULLYING*

Aelissandra Ferreira da Silva<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Muito tem-se discutido a respeito da leitura no Brasil. São várias as pesquisas, os documentos oficiais, os livros e projetos que trazem reflexões sobre a formação do leitor em nosso país. A relevância em se estudar sobre a leitura dá-se por ela ser algo fundamental para todos os seres humanos, pois além de ampliar o conhecimento de mundo, os capacita para as diferentes formas de interação, promovendo, dessa forma, a reflexão sobre diferentes assuntos – o que favorece a formação de um leitor crítico.

Em meio à quantidade de textos que preconizam acerca do ensino da leitura, constantemente, enquanto docentes, nos deparamos com situações como: que livro ou texto escolher? Qual o impacto que essa leitura possivelmente causará nos alunos? Que metodologia adotar? Esses e outros questionamentos estão presentes no momento da escolha, dos critérios e planejamentos realizados para que o objetivo de formar leitores que leem e compreendem o mundo seja concretizado.

No cotidiano escolar, encontramos situações de vulnerabilidade. Não raro, alguns alunos são agredidos física e verbalmente e esse número tem aumentado nas escolas brasileiras, conforme apontam as pesquisas.

<sup>1</sup> Docente EBT de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre.

Por esse motivo, entrou em vigor a Lei nº 13.663/2018, a qual atribui à escola o dever de promover a paz, bem como a conscientização, prevenção e vários tipos de violência como o *bullying*. Diante desse problema, tornou-se imprescindível trabalhar acerca dessa temática na escola.

Esse trabalho se justifica pela necessidade do aluno do Ensino Básico, especificamente do 7º ano do Ensino Fundamental (71), do Colégio de Aplicação da Ufac, saber, por meio de diversos textos, o que constitui, de fato, o *bullying*, como também identificar as variedades desse tipo de violência para que o aluno não cometa tal ato e/ou permita ser agredido, ou ainda seja conivente com comportamentos que ferem a integridade humana.

Assim, ao se estudar os vários textos que discutem a temática do *bullying*, torna-se necessário lançar mão das estratégias de leitura do texto, para que assim o discente tenha oportunidade de ler, escrever e compreender o funcionamento de leitura do texto e, portanto, amplie o repertório de informação para que possa intervir socialmente.

## A LEITURA DO TEXTO NA ESCOLA

É sabido que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção do indivíduo na sociedade. Segundo Antunes (2009, p. 193),

[...] pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo.

De fato, a leitura permite ampliar o conhecimento advindo de casa. Logo, o trabalho com a leitura envolve concepção de língua(gem), sujeito, texto, leitura, (re)escrita. Soma-se a isso, o planejamento das etapas a serem desenvolvidas, como também a seleção do material, levando em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos. Por isso, a maneira como a escola trabalha com eles constitui fator decisivo que influencia na formação do sujeito leitor/escritor.

Assim, é na ótica interativa da linguagem, proposta por Bakhtin (1929/1992), o qual aborda o caráter dialógico da língua em que ela se dá *na e pela interação com o outro*, ao destacar que fazer uso da linguagem é

agir socialmente. Nessa perspectiva, a ação comunicativa da linguagem se dá por meio de textos, conforme afirma Geraldi (1984; 2003), o qual resalta que durante muito tempo o texto sempre esteve presente no estudo da língua. Porém, essa utilização do texto foi e tem sido usada como mero pretexto para ensinar gramática, não explorando assim, o real sentido do texto. Por isso, o autor enfatiza que o texto precisa funcionar como ponto de partida e de chegada.

Em consonância, De Pietri (2007, p. 13), enfatiza que

A entrada do texto na escola e as atividades de leitura que serão desenvolvidas com ele em sala de aula pedem que o processo de escolarização desse texto – sua escolha para ser usado como material de ensino de leitura – seja feito levando-se em conta as possibilidades de leitura do aluno.

Refletir a respeito da leitura constitui um fator imprescindível, tendo em vista a complexidade de construção de sentidos que essa atividade requer. Soma-se a isso, a importância de identificar conhecimentos prévios e quais precisam ser adquiridos. Além disso, segundo pontuam Ferrarezi Jr. e Robson de Carvalho (2017), o tempo destinado à leitura na escola, as condições do espaço da biblioteca, o acervo de livros, o atendimento do bibliotecário, a participação da família e o engajamento da escola são elementos indispensáveis para a formação de leitores.

Ademais, o trabalho da leitura por meio de uma obra literária pode promover a humanização, como destaca Antônio Cândido (1995, p. 13): “A literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles”. Assim, ao conceber o papel humanitário da literatura e explorar a temática do *bullying*, é possível contribuir com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

## DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

A turma 71 é constituída de 32 alunos. A maioria deles já estudam na escola desde o Pré II. Outros vieram das escolas estaduais. Essa mis-

tura de alunos oriundos da própria escola com outros que vêm de escolas dos diferentes bairros de Rio Branco - Acre, colabora por intensificar uma turma marcadamente heterogênea tanto no aspecto *processo de formação* quanto no *financeiro*.

Quanto à classe social, percebe-se uma diversidade, pois um pequeno grupo demonstra ter bastante condição de adquirir vários livros, ter materiais escolares caros, viajar todo ano. Por outro lado, outros parecem ter poucos recursos, já que não desfrutam do mesmo privilégio dos outros citados acima. Em síntese, a maior parte da turma parece ter uma condição financeira mediana.

Quanto ao comportamento, é uma turma bastante agitada, a maioria tem facilidade para se expressar tanto na oralidade como na escrita. São participativos e gostam de manifestar suas opiniões concordando, discordando ou questionando determinado assunto. Nesse sentido, Bakhtin esclarece que o ouvinte tem diante do diálogo com o(s) outro(s) uma atitude responsiva ativa, pois

[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Nesse cenário, a escola, enquanto instituição privilegiada que colabora na formação e desenvolvimento do ser humano precisa oferecer condições para que o sujeito desfrute de uma vida digna. Fomentar a participação dos alunos nas ações e decisões é uma delas.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Ao conceber o trabalho da leitura em seu caráter dialógico, tendo em vista os elementos desencadeadores, como propõem Bakhtin (1929/1992), Antunes (2009), De Pietri (2007), Ferrarezi Jr. e Robson de Carvalho (2017), entende-se que seja necessário elaborar uma sequência didática (SD), proposta por Dolz e Schneuwly (2004), com a descrição de todas as etapas pelas quais se passa o processo de ensino/aprendizagem. A SD, segundo esses autores, consiste em:

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Assim, ao partir dessa proposta de ensino, é possível sondar o conhecimento prévio dos estudantes, planejar ações que contribuam com o desenvolvimento da temática, bem como fazer intervenções diante das dificuldades apresentadas no decorrer das atividades.

Portanto, ao eleger essa metodologia, o texto não é tomado isoladamente, pois existe um contexto que o aproxima do leitor, através das inferências que precisa fazer, uma vez que o leitor apenas compreende o texto se mobilizar a interação entre os diferentes tipos de conhecimento (linguístico, textual, de mundo). Por essa ótica, admite-se que há uma inter-relação entre leitor, leitura e ensino que considere, assim, a pluralidade do texto.

Para trabalhar a temática do *bullying*, as aulas foram divididas em 3 etapas, a saber: 1) leitura, 2) oralidade, 3) escrita. Foram 28 aulas, distribuídas em 14 encontros, com duração de 2 horas/aulas. Os encontros estão descritos abaixo:

No primeiro momento, foram trazidas duas reportagens: uma veiculada pelo *Domingo Espetacular* intitulada “Tiroteio em escola traz de volta a discussão sobre os problemas da adolescência e o *bullying*”, em outubro de 2017, e outra pelo Globo Repórter: “*Bullying e perseguição*”, em outubro de 2013. Nos dois vídeos foram apresentados o conceito, os diversos tipos de *bullying* – principalmente no ambiente escolar, bem como suas causas e consequências. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa para podermos extrair dos alunos se eles em algum momento já haviam presenciado ou sofrido algum tipo de violência dessa natureza.

No segundo momento, lemos, de forma participativa, o texto “*Bullying: comportamento intimidador é modo de conseguir status entre os colegas*”, de Enio Rodrigo, e, em seguida, discutimos algumas questões linguístico/discursivas. As questões exploraram desde o conceito de *bullying*, as variedades, causas e consequências. Nesse dia, também foi explicitado o livro escolhido para leitura e análise da temática, a saber: “*Extraordinário*”, de J. R. Palacio. Além disso, lemos o texto “*Cinco motivos para ler Extraordinário*”, de Gabriela Cubayachi, com o intuito de fazer

uma breve introdução do porquê de esse livro ter sido selecionado para nossa leitura.

No terceiro momento, iniciamos a leitura do livro em sala de aula. Vale destacar que o livro “Extraordinário” está dividido em oito partes. É importante salientar também que conforme a leitura era realizada, de forma participativa, as palavras desconhecidas eram pesquisadas no dicionário Houaiss e, depois dos vários conceitos explanados, voltávamos para o texto, com o intuito de identificar o sentido empregado no texto.

No quarto momento, demos continuidade à leitura do livro em sala de aula. A leitura foi feita de forma participativa com os alunos que dispunham do material com o livro físico, cópia ou PDF. Nesse dia, também lemos e analisamos o texto do livro didático “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar, o qual explora o preconceito a pessoas mais idosas, pobres e solteiras. Como tarefa de casa, os alunos teriam que ler a segunda parte do livro “Extraordinário”.

No quinto momento, demos continuidade à leitura do livro a partir da terceira parte. Em seguida, a turma foi dividida em duplas para fazer a leitura de quatro depoimentos de pessoas vítimas do *bullying*. Cada dupla escolheria um depoimento para falar, tendo como critério aquele que mais lhe chamou a atenção. Na sequência, as duplas fizeram a apresentação dos textos selecionados. Os alunos também ficaram com a tarefa de concluir o capítulo do livro “Extraordinário”.

No sexto momento, exploramos o texto do livro didático “A covardia do *cyberbullying*”, de Juliano Barreto, o qual esclarece a diferença do *bullying* para o *cyberbullying*. Ademais, o texto também fornece informações das possíveis causas do *cyberbullying*.

No sétimo momento, os alunos assistiram ao filme “A menina que roubava livros”, lançado em 2013. Nesse filme, a personagem principal sofre *bullying* na escola por ainda não saber ler e ser adotada. Essas questões foram discutidas em sala de aula para que pudéssemos analisar o perfil dos agressores e como a vítima se sentiu diante das ofensas que os colegas de classe fizeram.

No oitavo momento, fizemos a divisão dos temas do “Seminário sobre o *Bullying*” em 6 grupos, a saber: 1º Biografia e principais obras da autora R. J. Palacio; 2º Conceito e tipos de *bullying*; 3º Filmes que abordam a temática do *bullying*; 4º *Cyberbullying*; 5º Construção de um mural com a

carta ao leitor indicando o livro estudado aos alunos do Ensino Básico; 6º Confecção de um mapa mental sobre o livro “Extraordinário”. Em seguida, os alunos foram conduzidos ao Laboratório de Informática, Biblioteca e Sala de Linguagens para que, em grupos, pudessem pesquisar e montar o material de apresentação do seminário (slide ou cartaz).

No nono momento, concluímos a leitura do livro em sala de aula, deixando o último capítulo para ser lido em casa. Nesse mesmo dia, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto com o título “Cinco motivos para não cometer o *bullying*”, para ser lido na aula seguinte.

No décimo momento, foi realizada a leitura dos textos produzidos pelos alunos. Logo depois, os grupos foram divididos em diversos espaços da escola – Laboratório de informática, Biblioteca, Sala de Letras – para concluírem as atividades relacionadas ao seminário.

No décimo primeiro momento, foi realizado o Seminário sobre o *Bullying*. À medida que os grupos faziam as apresentações, foi aberto o espaço para que pudessem fazer perguntas aos expositores. Logo depois, foram feitas algumas considerações sobre aspectos positivos e negativos a respeito das apresentações. No final da aula, foi solicitado que produzissem um texto com o título “Como combater o *bullying* na escola”.

No décimo segundo momento, os textos produzidos foram lidos em sala de aula e, juntos, pudemos discutir os aprendizados em torno dessa temática. O que acrescentou, o que muda a partir do conhecimento obtido, a importância da escola e da família dialogarem a respeito desse assunto.

Por fim, foi analisado o poema “Autoapresentação”, de Elias José (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 212), que explora as características físicas e comportamentais do poeta João. Depois da análise do poema, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto de autoapresentação. Depois da escrita, eles fizeram a leitura em sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em sala de aula, foram trazidas situações de leitura, oralidade e escrita sobre o *bullying*, por meio de diversos textos, e foram bem recebidos pelos alunos. Nas atividades de leitura do livro “Extraordinário” (2014), quando eram realizadas em sala de aula, os alunos mostraram-se envolvi-

dos em trazer o livro (físico ou digital) solicitado na data prevista. Em uma turma com 32 alunos, apenas 5 estavam sem o material. Nas aulas seguintes, esse número diminuiu.

Além disso, os alunos demonstraram interesse em participar da leitura oral e a acompanharam atentamente. Apenas em raros momentos foi necessário chamar a atenção de um ou outro aluno que conversava. Em contrapartida, quando a continuidade da leitura era solicitada para ser feita em casa, não se tinha o mesmo retorno. Boa parte da turma deixava de realizar a leitura – o que denota a pouca participação da família nas atividades escolares. Esse é um dos principais dilemas enfrentados hoje na escola. Diante disso, a maior parte da leitura precisou ser feita em sala de aula. Foi necessário remodelar o planejamento e dedicar mais aulas de leitura na sala de aula.

Vale destacar que 3 alunas já haviam lido o livro “Extraordinário” e 1 delas estava com os livros “Auggie e eu: três histórias extraordinárias” (2015) e “365 dias Extraordinários: o livro de preceitos do Sr. Browne” (2014), ambos da autora R. J. Palacio. Por essa razão, sugeri a elas que lessem esses livros, com o intuito de ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito da temática.

Quanto à oralidade em sala de aula, alguns dos textos propostos traziam questões que analisavam o conhecimento prévio dos alunos sobre o *bullying*, como o conceito, os tipos, os principais locais onde acontece, características da vítima, característica do agressor, o que fazer diante das agressões. A participação da turma foi bastante ativa quanto a isso, não havendo receio em dizer que já sofreram algum tipo de agressão no bairro, na escola e até em casa. Também enfatizaram que na hora do intervalo, da entrada e da saída eram comuns escutarem algo desagradável, inclusive na quadra de esportes.

No tocante às produções textuais, a maioria dos estudantes se empenharam em produzir os textos solicitados, explorando os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, manifestando a criatividade e a singularidade do sujeito autor que se abre para falar dos outros e de si ao expressar sentimentos de indignação, angústia, dúvida, alegria, fé e confiança. Nos textos, os sujeitos se mostraram livres para falar de sua condição, para refletir sobre si, do que deveriam ou não aceitar quanto ao que lhes é dito e/ou feito fisicamente.

Dos 32 alunos, 04 não produziram o texto Autoapresentação, conforme foi proposto. Diante dos 28 textos, fiz um recorte devido não ter, neste trabalho, espaço para falar de todos. Por essa razão, selecionei 05 textos os quais irei nomeá-los ficticiamente.

Um dos textos que muito me chamou a atenção foi de Taís:

### **Texto 1**

Me chamo Taís,  
Sou menina moça,  
Sou menina mulher.  
Gosto de me arrumar,  
Fazer a unha do pé.  
Amo sair para me divertir.  
Gosto de andar para poder pensar na vida  
E nas coisas da vida:  
O quanto ela pode ser tanto bonita como sofrida.  
Moro em uma casa grande, com muita gente.  
Porém sinto que não tem ninguém.  
Sou moça, sou mulher,  
Sou aquilo que quero ser.  
Amo ser quem sou.



Figura 1. Desenho feito pela autora do texto 1

Fonte: arquivo pessoal da professora.

Ao se discutir em sala de aula sobre os principais locais onde as pessoas sofriam *bullying*, a autora do texto 1 destacou: “dentro da própria casa”. Infelizmente, isso ficou subentendido em seu texto: “Moro em uma casa grande, com muita gente. Porém, sinto que não tem ninguém”. Nota-se que no fato de estar rodeado de pessoas não há garantia da companhia. Pelo contrário, a sensação de vazio, desprezo, ser ignorado, constitui uma das agressões psicológicas, pois aquele que deveria ser cuidado, protegido, orientado, se encontra desestabilizado, vulnerável.

Vale destacar que a maioria dos textos veio acompanhada de imagens, mesmo que isso não fosse obrigatório, – o que elucida a motivação do propósito comunicativo em diferentes gêneros textuais ao articular elementos de caráter verbal e não-verbal. A respeito dos desenhos de autoapresentação, Galvão (2017) diz que:

O ato de compor a própria imagem constitui um excelente exercício cognitivo, pois desenvolve atividades de autodescoberta, autoanálise, aciona a memória e desperta a curiosidade sobre quem somos. O olhar para si mesmo auxilia na construção da identidade, uma vez que o sujeito se reconhece como um indivíduo capaz de refletir sobre ele. Percebendo que se encontra inserido num determinado contexto social, ele vai refletir também sobre o mundo, escolher melhor as suas opções e organizar melhor sua vida. (GALVÃO, 2017, p. 69).

Do exposto acima, a relação texto-autor explora um aspecto socialmente relevante, o enfoque socioemocional nas relações estabelecidas. Assim, o exercício da escrita permite falar de suas vidas, suas experiências pessoais, frustrações e expectativas.

Outra produção textual selecionada foi de Edgar:

### **Texto 2**

Eu me acho legal,  
mas só com quem é legal comigo.  
No Free fire eu jogo muito.  
Não nasci bonito,  
mas sempre jogo fino.  
#minha vida eu sei que é triste.

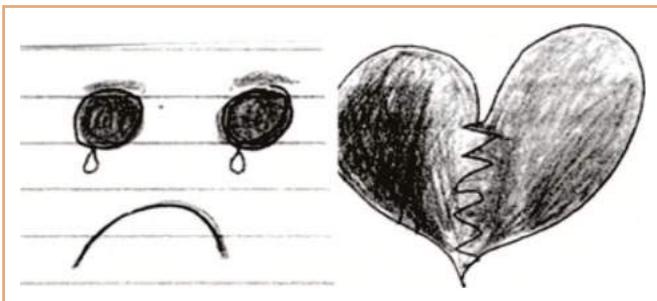


Figura 2.  
Desenho feito  
pelo autor do  
texto 2

Fonte: Arquivo  
pessoal da  
professora.

Esse estudante recheou seu texto com desenhos repletos de lágrimas, coração partido e com a hashtag “minha vida eu sei que é triste”. Percebe-se, portanto, que a expressão oral e escrita dos alunos permitem ver como as diferentes experiências e compreensões de uma história complexa afeta-os emocionalmente, refletindo-se no ambiente escolar.

Diante disso, infere-se que o trabalho com a leitura e a produção de textos a partir da temática que aborda sobre a agressão física, verbal ou psicológica por meio de textos lidos, falados e/ou escritos promove a produção de conhecimento para a vida. Isso estimula o estudante a ampliar o repertório de informações e assim estabelecer relações entre o que é estudado e o que é vivido para poder intervir socialmente.

### **Texto 3**

Me chamo Maria,  
Sou pessoa, sou memória.  
Sorrio para a vida, apesar das dificuldades.  
Adoro chocolate.  
Amo ler, gosto de mexer no celular.  
Adoro deitar, dormir, descansar.  
Ouvir música me ajuda a relaxar,  
Pois com as letras eu consigo me identificar.  
Escrever é meu jeito de desabafar:  
Escrevo, escrevo, escrevo  
Até não restar mais o que falar.  
Quando pego a caneta,  
Pensamentos começam a se formar

Como se um desenho fosse brotar.  
E é isso o que eu vou falar.  
O resto descubram por conta própria.



Figura 3. Desenho feito pela autora do texto 3

Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Como é possível notar, o poema veio acompanhado da imagem de uma garota pensando, expresso por meio do balão, conforme mostra a imagem acima.

Sobre esse recurso, Ramos (2014, p. 80) esclarece que o balão

[...] é usado para indicar a fala e o pensamento das personagens. O que se passa na mente delas é normalmente representado com o auxílio de um balão de pensamento, em geral em forma de nuvem e com bolhas na direção da pessoa.

Nota-se, pois a intencionalidade, isto é, a eficiência em “dizer coisas que têm sentido”, como afirma Antunes (2009, p. 75 [grifo da autora]) e a criatividade da estudante para expressar visualmente o que está no contexto do poema:

Quando pego a caneta,  
Pensamentos começam a se formar  
Como se um desenho fosse brotar.

Da mesma forma, há, da parte daquele que lê, um esforço para compreender o que é expresso. Nessa perspectiva, há uma cooperação mútua, “uma comunhão de sentidos e de intenções”, como destaca Antunes (2009).

Por sua vez, a autora do texto abaixo constrói imagens de si mesma e de sua existência:

#### **Texto 4**

Oi.

Eu sou eu.

Sou Ana e Eva, como quiser chamar.

Talvez você me conheça

Ou também não.

Tenho sonhos, pesadelos,

Prazeres e lágrimas.

Posso não me gostar

Dos cabelos castanhos,

Olhos escuros

E rosto comum.

Mas isso a gente aprende com o tempo.

Sou dançarina. Me faz bem.

A música me usa para se expressar.

É engraçado como algo tão confuso

Pode ser usado para explicar

Algo tão perfeito como Beethoven.

Sou aquarelista (em projeto)

Mas diferente da dança,

Não sou boa nisso,

Mas pouco me importa

Porque me faz bem.

Sou chata, sou quieta,

Mas isso também me faz feliz.

Então pouco lhe importa e é assim:

A gente vai vivendo, vai se estressando, ansiando.

E tá tudo bem.  
Não sei se tenho importância pro mundo.  
Mas alguém dessa vida deve me importar,  
Pois há beleza em tudo.  
Eu penso assim, pelo menos.  
Sou medrosa, escandalosa, rancorosa e nervosa.  
Sou ser humano em ensaio.  
Até lá vou lendo (um pouco de tudo),  
Escutando músicas (que gostar)  
Dançando (até não aguentar)  
Pintando (o que a tinta permitir).  
E nisso tudo tá tudo bem.  
Porque no final,  
Independente de tudo,  
Eu continuo sendo eu.

O texto acima explicita como se manifestam as relações entre sujeito, identidade e escrita. Por meio do poema, a estudante se apresenta como alguém que fisicamente é comum, que gosta muito de dançar, e se define como ser em construção: “sou aquarelista (em projeto)”; “sou ser humano em ensaio”. Nota-se, pois que o entendimento da autora ao criar imagens é de alguém em processo, ou seja, a noção de sujeito que tem dela mesma não é algo acabado, pronto, mas de construção, que está em constante aprendizado. Nesse viés, a escrita revela que o sujeito aluno aponta saberes diversos da dança, pintura, música, leitura, de si, do mundo. Além disso, a autora tem o domínio tanto do tema proposto bem como dos mecanismos textuais, apresentando, portanto, unidade ao texto.

### **Texto 5**

Olá! Me chamo Jessie.  
Eu sou uma garota bem elétrica,  
Animada, sem calma, mas empolgada.  
Gosto muito de literatura.  
Amor ler e escutar música  
Porque me acalma, me tranquiliza e me descansa.  
Tenho muita criatividade.  
Minha imaginação corre a solta.

Eu invento enquanto penso,  
Escrevo enquanto leio,  
E assim vou criando uma história desde o começo.  
Sou apegada a minha família,  
Tenho amigas leais.  
Minha vida é assim:  
uma bagunça organizada.

A autora constrói o texto repletos de adjetivos para definir quem ela é: seu comportamento, seus gostos, relacionamento com a família e as amigas. Nos primeiros versos se descreve como “elétrica”, “empolgada”, “animada”. São adjetivos que geralmente estão associados às pessoas desorganizadas; porém, a autora fecha o texto com que constitui a vida dela: “uma bagunça organizada”. Vê-se, portanto, que há uma progressão temática que desconstrói o conceito de que alguém animado pode também ser organizado.

Toda essa atividade de construir uma autoapresentação, o “eu” se revela por meio de várias características “garota elétrica”, “animada”, “sou dançarina”, “sou chata, sou quieta”, “triste”, “posso não me gostar dos cabelos castanhos, olhos escuros e rosto comum”. Percebe-se, pois que esse tema possibilita discutir características físicas e psicológicas e assim promover a autorreflexão perante alguns comportamentos.

A escrita torna-se, portanto, libertadora à medida que o estudante se abre para falar de como se sente, quais são os desejos, pesadelos, como enxerga o mundo e permite ir além do que lhe é solicitado a fazer. Logo, a prática de escrita possibilita aos sujeitos alunos a criação de sentidos e expressar seus posicionamentos – o que caracteriza a manifestação da autoria.

## CONCLUSÕES

Dessa forma, ao trabalharmos com a abordagem interacionista da linguagem, é possível oferecer possibilidades aos alunos para inserirem-se em uma sociedade letrada e participar dela ativamente, tendo em vista que é por meio da linguagem que o sujeito expressa suas visões de mundo, seus pontos de vista, suas opiniões, suas ideologias, enfim, faz-se sujeito na sociedade, produzindo sua cultura e seus saberes de forma eficiente.

Nesse quadro, evidencia-se a necessidade de a escola conscientizar, prevenir e combater qualquer tipo de desrespeito com o próximo, minimizando, dessa forma, a causa do problema e suas consequências. Nessa ótica, a escola cumpre o papel de auxiliar a família na educação dos filhos, contribuindo, dessa forma, com uma sociedade mais justa, igualitária, respeitadora e consciente dos danos que pode causar e/ou sofrer.

Nessa perspectiva, a escola cumpre com o objetivo de contribuir com a formação de alunos leitores e escritores autônomos, pois para que alguém possa fazer uso dos vários textos que lhe são solicitados, indispensável se faz que a escola trabalhe os diversos textos, levando em consideração as diferentes linguagens (verbal, não verbal, oral ou multimodal). Além disso, as ações do professor de instigar os alunos a pensar, ler, comentar, escrever, leva-os a desenvolver a autoria na produção da leitura e do texto. Assim, diante das leituras, participações dos alunos e produções escritas, percebe-se que a formação dos alunos não é apenas de ledores, mas leitores. Não são reprodutores de textos, mas autores.

**Resumo:** Esse artigo é resultado do trabalho de leitura, oralidade e escrita com a temática do *bullying* em sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental. Adotou-se a teoria interativa/dialógica da língua, que concebe o caráter dinâmico e plural dos textos. A metodologia usada foi a da Sequência Didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), com o objetivo de o aluno, por meio dos diversos textos, saber o que constitui o *bullying* e quais ações precisa fazer para intervir socialmente. As leituras, participações orais e escritas evidenciaram o aprofundamento e a criticidade diante do tema. Portanto, trabalhar diversos textos em torno de uma temática colaborou para que os alunos ampliassem o repertório de conhecimento, bem como tivessem o maior domínio dos textos orais e escritos. Dessa forma, a leitura, a oralidade e a escrita são usadas como instrumento de cidadania.

**Palavras-chave:** Leitura; Escola; *Bullying*.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Winick e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.664/2018, de 14 de maio de 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. 7º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GALVÃO, Reinaldo Peres. O papel social do texto literário para alunos de escola pública em contextos de vulnerabilidade. In: DALUZ, Liliane Balonecker (Org.). *A formação do leitor-autor e a leitura literária na escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GERALDI, João Warderley. (Org). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Warderley. (Org). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado das Letras - ALB, 1996.

GERALDI, João Warderley. (Org). *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PALACIO, R. J. *Extraordinário*. Tradução Rachel Agavino. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PALACIO, R. J. *Auggie & eu: três histórias extraordinárias*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PALACIO, R. J. *365 dias Extraordinários: o livro de preceitos do Sr. Browne*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

A menina que roubava livros. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=N7bUcDXDZMo>>. Acesso em: 1º ago. 2019.

BNCC. Caderno de Práticas - Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying*. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

*Bullying* e Perseguição. In: *Globo Repórter*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=M6EQh7WeVHI>>. Acesso em: 09 out. 2013.

CUBAYACHE, Gabriela. *Cinco Motivos para ler Extraordinário*. Disponível em: <http://blog.livralivro.com.br/2015/11/21/5-motivos-para-ler-extraordinario/>. Acesso em: 07 ago. 2019.

Tiroteio em escola traz de volta a discussão sobre os problemas da adolescência e o *bullying*. In: *Domingo Espetacular*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8k4KHfT07jQ>. Acesso em: 22 out. 2017.

## Capítulo 10



# O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS CORPORAIS

Kelly Cebelia das Chagas do Amaral<sup>1</sup>  
Alessandra Lima Peres de Oliveira<sup>2</sup>  
Tavifa Smoly Araripe<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

**A** Educação Física no âmbito escolar tem em sua constituição histórica diferentes abordagens filosóficas que foram importantes para sua legitimação.

Entretanto, apenas a partir de 1970 podemos elencar as correntes que convergem para uma construção histórica da Educação Física que procura articular as múltiplas dimensões do ser humano, são elas:

- Abordagem psicomotora, diretamente ligada ao desenvolvimento da criança em seu aspecto cognitivo, psicomotor e afetivo, caracterizando-se mais para o aspecto da reabilitação e readaptação;
- Abordagem construtivista, em que a Educação Física deve considerar o universo cultural dos alunos e, a partir daí, propor atividades mais complexas;
- Abordagem desenvolvimentista, que defende o movimento como o meio e fim da Educação Física;
- Abordagens críticas, que se alinham às transformações sociais, econômicas e políticas, buscando a superação das desigualdades sociais.

<sup>1</sup> Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufac.

<sup>2</sup> Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufac.

<sup>3</sup> Professora de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Ufac.

Sendo a Educação Física voltada para a cultura corporal do movimento, envolvendo o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, observamos na atualidade a possibilidade de desenvolver ações pedagógicas de diferentes modelos, intencionando sempre, propiciar aos alunos, no âmbito do conhecimento cognitivo e motor, a reflexão e a execução de práticas que serão enriquecedoras para sua composição pessoal de repertório corporal.

Educação Física escolar dispões de uma diversidade de formas para a aprendizagem, entre elas as situações de jogo coletivo, os exercícios de preparação corporal, de aperfeiçoamento, de improvisação. A imitação de modelos, apreciação e discussão, os circuitos, as atividades recreativas, enfim, todas devem ser utilizadas como recurso para a aprendizagem. (PCNs, 1997, p. 83).

Conhecer, explorar, ampliar e refletir acerca da maior variedade de vivências corporais têm sido práticas constantes em nosso fazer pedagógico na disciplina de Educação Física nos segmentos da Pré-Escola e Ensino Fundamental I e II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - CAp/Ufac. Entendemos que, a escola tem papel fundamental na oferta desses conhecimentos, sendo inclusive, para muitos alunos, o único ambiente propulsor de tais práticas.

Nesse sentido, discorreremos a seguir, sobre um relato de experiência desenvolvido com a turma do 5º Ano do Fundamental I, em meados de 2018, no Projeto de Ensino intitulado: *Meu Corpo x Meu Templo*. Este projeto teve como objetivo apresentar aos alunos vivências de práticas corporais que diferem das frequentemente desenvolvidas nas aulas de Educação Física em geral, enfatizando sempre o aspecto da conscientização e da reflexão diante da necessidade de mudança de hábitos que favoreçam a melhoria da saúde e o bom desempenho do corpo em sua totalidade, englobando assim, aspectos de cunho psicoemocionais.

## **METODOLOGIA**

Com carga horária de 40 horas, distribuídas em 10 dias consecutivos, o projeto teve seu início na primeira semana do ano letivo de 2018,

sendo desenvolvido em uma turma heterogênea de 34 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Tivemos a participação de duas convidadas externas, uma professora de Yoga e uma nutricionista. Também pudemos contar com a colaboração efetiva das demais professoras de Educação Física do próprio Colégio, que abordaram o aspecto teórico da obesidade infantil e ministraram uma aula com conteúdos circenses.

Em todos os temas trabalhados consideramos seus aspectos teóricos e práticos, buscando ampliar o campo de sentido dos alunos. Dessa forma, no conteúdo de relaxamento, abordamos a importância da concentração e esvaziamento da mente por meio de meditações guiadas e em silêncio, apresentando também, estudos científicos que mostram os benefícios dessa prática e sua reação cerebral e corpórea (Figura 1).

Conhecimentos acerca dos aspectos metabólicos e orgânicos foram abordados na palestra sobre obesidade infantil – A importância de uma boa alimentação e prática diária de exercícios físicos (Figuras 2 e 3).

Figura 1



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2



Fonte: Acervo das autoras.



Figura 3

Fonte: Acervo das autoras.

Na Figura 4, apresentamos a etapa de exploração de novos sabores, os alunos conheceram elementos teóricos do vegetarianismo e veganismo, e puderam acompanhar as fases do preparo e cozimento de alimentos de riqueza proteica, culminando com a degustação dos mesmos, atividade esta, desenvolvida no refeitório do Colégio.

Para discorrer um pouco sobre os valores milenares de que trata a Yoga, prática corporal milenar ainda cercada de tabus por parte de alguns ocidentais, convidamos uma professora especialista no assunto (Figura 5).



Figura 4

Fonte: Acervo das autoras.



Figura 5

Fonte: Acervo das autoras.

Apresentamos na Figura 6, uma das etapas do projeto mais esperada pelos alunos, a aula circense, que foi desenvolvido por uma professora convidada, que abordou a história, elementos acrobáticos, corporais e teatrais do circo, culminando com uma pequena apresentação da turma.

Uma outra vivência muito apreciada foi a aula de massagem, que aconteceu em duplas, escolhidas pelos próprios alunos. Essa atividade foi importante para trabalhar além das manobras e movimentos, questões de respeito e cuidado consigo e com o corpo do outro (Figura 7).



Figura 6

Fonte: Acervo das autoras.



Figura 7

Fonte: Acervo das autoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao término deste projeto, ficamos felizes com a assiduidade, interesse e participação dos alunos nas atividades em geral, principalmente nos conteúdos das aulas de Yoga e de Circo. Citamos também o aspecto da aceitação e receptividade por parte dos mesmos em experimentar o novo, para, a partir daí, construir seu conceito preferencial no quesito de sabores e práticas corporais, podendo assim, buscar por novas possibilidades de práticas até mesmo fora da escola.

Percebemos uma considerável dificuldade de relaxamento e concentração no conteúdo de meditação, o que nos faz refletir acerca da síndrome do pensamento acelerado e do uso demasiado de meios eletrônicos já em tenra infância, aspectos relevantes que sinalizam para a necessidade de novas formas metodológicas de ensino, que possam estar desenvolvendo técnicas que aprimorem a concentração, aspecto tão importante para o bom rendimento escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que o professor de Educação Física amplie o acervo de práticas pedagógicas oferecidas em sua disciplina. Ao propor-

cionar atividades diferentes das usuais, o professor contribui para o enriquecimento da cultura corporal dos alunos, estimula aqueles que se apresentam desmotivados ou desinteressados, muitas vezes, por já estarem cansados das mesmas vivências tão repetidas dos currículos. Cabe salientar que toda ação pedagógica deve ser baseada em critérios eletivos teóricos e práticos, e que também podemos nos valer de espaços de lazer e esporte para além dos muros escolares, assim como, fazer parcerias com grupos ou pessoas que podem estar compartilhando seus saberes por alguns momentos no ambiente escolar, como foi o caso de dois dos nossos convidados.

A Educação Física Escolar pode ser propiciadora de excelentes lembranças e memórias do aspecto corporal. Quando uma criança em sua infância perpassa por experiências enriquecedoras, sua chance de, na vida adulta, buscar também por atividades motoras que contribuirão para a sua saúde, aumenta consideravelmente se comparada com aqueles que não foram estimulados na infância.

Oferecer boas memórias e experiências corporais na escola é uma excelente forma de estimular e construir o hábito de vida saudável.

**Resumo:** O presente relato apresenta ações desenvolvidas com os alunos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – Ufac, na disciplina de Educação Física, no ano 2018. Buscamos enfatizar a importância do cuidado com o corpo de forma sistêmica, perpassando questões de ordem alimentar e também psicoemocionais. Os alunos foram apresentados a práticas corporais diferentes das usualmente trabalhadas na escola, como massagem, Yoga, meditação e circo. Os resultados apresentaram uma boa aceitação e encantamento por parte dos alunos quanto a outras possibilidades de exercícios motores dentro da disciplina escolar, contribuindo assim, para ampliar o repertório de vivências corporais do alunado.

**Palavras-chave:** Educação Física, Corpo, Práticas Corporais.

## REFERÊNCIAS

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

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na Escola. Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERRAZ, Leandro. *Atividade Circense na Educação Física Escolar*. In efdeportes.com, 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd202/atividade-circense-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

GAUDING, Madonna. *A Bíblia da meditação*. São Paulo: Pensamento, 2011.

HERMÓGENES, José. *Autoperfeição com Hatha Yoga: Um clássico sobre saúde e qualidade de vida*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Educação Física. Brasília, 1997.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. *Educação Física e o Ensino de 1º grau: uma abordagem crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Nuno Cobra. *A Semente da Vitória*. 75. ed. São Paulo: Editora Senac 2005.

## Capítulo 11



# A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEÚDO DE SAÚDE NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA Ufac

Trilhas Pedagógicas  
Denise Jovê Cesar<sup>1</sup>  
Alessandra Lima Peres de Oliveira<sup>2</sup>  
Eroína Moreira de Melo<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

**A** Educação Física é parte do corpo de conhecimentos que compõem o currículo escolar da educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Dentro do seu corpo de conhecimentos destaca-se a cultura corporal de movimento, objeto de estudo da área da Educação Física, que é permeado pela representação do movimento inserido em suas mais diversas formas de manifestação: jogos, lutas, danças, esportes, entre outras.

Didaticamente organizou-se em três blocos de conteúdo, a saber: conhecimento sobre o próprio corpo; jogos, lutas, esportes e ginástica e atividades rítmicas e expressivas.

No Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac), a Educação Física é representada por três professoras com atuações

<sup>1</sup> Docente no Instituto Federal de Santa Catarina. Foi docente de Educação Física no Colégio de Aplicação Ufac no período de 2013 a 2019.

<sup>2</sup> Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufac.

<sup>3</sup> Professora substituta da área de Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufac.

distintas em cada nível da Educação Básica, que em perfeita consonância atuam no âmbito da cultura corporal do movimento em suas especificidades conforme o nível escolar, buscando contemplar o tripé ensino, pesquisa e extensão em seu fazer pedagógico.

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência de atuação do conteúdo “cultura de movimento no âmbito da saúde” para alunos com idade acima de catorze anos, por meio do tema “obesidade em adolescentes, sua interface com a extensão e a pesquisa”.

## **CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO: O INÍCIO DA TRILHA**

Ao iniciar a docência no CAp em 2013, chamou a atenção o nível de sedentarismo e do visual estado de sobrepeso e obesidade de alunos do Ensino Médio matriculados no ensino regular. Paralelo a essa observação, o estudo de Souza e Farias (2011) observou que dos 744 estudantes de escolas públicas da zona urbana da capital de Rio Branco, 17% tinham sobrepeso e 5% tinham obesidade também referendou esta percepção inicial (SOUZA; FARIAS, 2011)

Buscando um olhar crítico ao corpo de conhecimentos que disponibilizasse aos alunos saberes para compreensão e análise da importância da atividade física voltada para a saúde, a temática “obesidade” veio ao encontro da necessidade social que estava implantada no Estado do Acre.

Neste sentido, foi-se construindo uma proposta de trabalho pedagógico dentro da Educação Física para o Ensino Médio, utilizando os blocos de conteúdo já propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), voltados para a aptidão física para a saúde.

A intenção era, acima de tudo, propiciar saberes que alicerçassem um estilo de vida ativo para além dos muros escolares. Em relação à atividade física dentro dos muros da escola, um estudo reflete a diminuição das atividades nas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, o tempo da prática é inferior ao recomendado pela Organização Mundial de Saúde para esta população, da mesma forma, as atividades moderadas para vigorosas também não conseguem cumprir as necessidades recomendadas (FISBERG *et al.*, 2016).

Para além do contexto da escola, existe um consenso sobre a diminuição das atividades de lazer praticadas de forma ativa por crianças e adolescentes sobretudo devido às situações de violência urbana, depreciação dos espaços físicos gratuitos como praças, parques, e a própria tecnologia inserida no mundo infanto-juvenil de forma precoce, além da migração de brincadeiras, jogos e atividades esportivas para atividades acadêmicas, visando uma formação mais sólida.

É sabido também que muitos adolescentes só dispõem do ambiente escolar para a prática ativa do lazer e da atividade física com supervisão do profissional de Educação Física, seja no âmbito esportivo, jogos recreativos, ginásticas, danças e outras formas de manifestação cultural do movimento.

O primeiro passo, então, foi disponibilizar o acesso ao conhecimento nas aulas teóricas escolares, buscando informar e construir pontes de saberes entre a prática e a teoria durante o trabalho pedagógico proposto.

## **UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA: TRILHANDO SABERES**

A obesidade trata-se de uma doença de origem multifatorial, caracterizada por um processo de acúmulo demasiado de gordura corporal e por um baixo nível sistêmico de inflamação, manifestada dentro dos tecidos metabólicos, incluindo o tecido adiposo e fígado, podendo ser induzida por liberação de diferentes citocinas e as adipocinas, acarretando prejuízos à saúde, tanto no que tange à qualidade de vida, quanto à longevidade (WHO, 2000).

A obesidade é a responsável pelo aparecimento de doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes mellitus, de forma precoce em crianças e adolescentes, sendo ainda responsável pelo aparecimento de alguns tipos de câncer, problemas osteoarticulares, desvios posturais, além de problemas de baixa estima e outros de ordem da saúde mental.

Nas crianças e adolescentes há uma maior predominância de obesidade devido ao excesso de calorias. Sua avaliação se dá conforme a recomendação da OMS por meio do índice antropométrico por idade e sexo. Para crianças e adolescentes de cinco (5) a vinte (20) anos incompletos, o sobrepeso encontra-se entre o percentil  $> 85$  e  $\leq 97$ , ou escore

$>z+1$  e escore  $\leq z+2$ . Para obesidade considera-se o percentil  $>97$  ou escore  $>z+2$  e escore  $z\leq+3$ , acima desses valores encontra-se a obesidade grave (WHO, 2000).

A etiologia da obesidade está relacionada a fatores genéticos, biológicos, ambientais, dentre os quais, os ambientais e as comodidades da vida moderna influenciam no crescimento do sobrepeso e da obesidade e favorecem o aparecimento de um ambiente obesogênico, que é descrito como a inclusão de todos os aspectos que seduz e induz a várias atitudes não saudáveis, como alimentação inadequada e sedentarismo, que vão influenciar os hábitos alimentares familiares e dos grupos sociais em que o adolescente está inserido – escola, igreja, clubes, entre outros (KUMAR; KELLY, 2017).

Atualmente, pelas facilidades da vida moderna, esta população tem mais acesso ao *fast-food*, bebidas adoçadas e açucaradas, diminuição dos níveis de atividade física e aumento do tempo destinado a atividades sedentárias ou de lazer passivo, como a televisão, jogos eletrônicos, *smartphones* e videogames, além do aumento de consumo de calorias diárias nas escolas, onde ainda existe o acesso a alimentos com alta quantidade calórica como doces, balas, salgados, refrigerantes (KANE; FRISCO, 2013; RAJJO; TTAMIM RAJJO *et al.*, 2017).

Outro fator que influencia na obesidade são mudanças comportamentais sociais relacionadas, por exemplo, à violência. Esse fator faz com que os indivíduos realizem menos atividade física ao ar livre e se desloquem mais por meio de veículos automotivos (PIRES *et al.*, 2017).

Dentre todos esses fatores, um dos mais importantes e passível de ser modificado é o estilo de vida relacionado a hábitos alimentares inadequados e inatividade física (LI *et al.*, 2014; RAO *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a atividade física tem sido responsável por cerca de 25% a 35% do gasto energético em crianças e adolescentes, no entanto esta atividade na rotina diária desta população vem sendo cada vez mais diminuída, sendo esta realidade presente em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A recomendação proposta pela OMS para prática da atividade física diária de crianças e adolescentes é de 60 minutos acumulados, em intensidade moderada a vigorosa, sendo incluídas brincadeiras, jogos, esportes, deslocamentos de transporte, tarefas domésticas, recreação, educação físi-

ca ou exercício planejado, no contexto da família, escola e atividades comunitárias (DE ONIS, 2015; WHO, 2018).

A OMS aponta ainda recomendações para melhorar a aptidão cardiorrespiratória e muscular, a saúde óssea e os biomarcadores de saúde cardiovascular e metabólica, sugerindo que além dos 60 minutos acumulados, as atividades físicas diárias devem ser, em sua maior parte, compostas de atividade aeróbica, com intensidade vigorosa e devem ser incorporadas, aquelas que fortalecem a musculatura e sistema ósseo, pelo menos três vezes por semana (DE ONIS, 2015; WHO, 2018).

Estudos têm comprovado os benefícios do exercício físico na promoção da saúde, atuando na melhora da aptidão física para a saúde, no bem estar psicossocial, na autoestima, na percepção corporal, e nas competências escolares, além disso, atua no fortalecimento muscular, na melhora na aptidão cardiorrespiratória e na composição corporal, sendo importante ferramenta no combate e tratamento da obesidade (ALBERGA *et al.*, 2013; ESCALANTE *et al.*, 2012; HORNER *et al.*, 2015; KARGARFARD *et al.*, 2016; LI *et al.*, 2014; PAES; MARINS; ANDREAZZI, 2015; SME-DEGAARD *et al.*, 2016).

As capacidades físicas básicas, importantes no desenvolvimento motor do ser humano, estão presentes em exercícios específicos que desenvolvem força, resistência aeróbia, anaeróbia ou muscular.

Os principais efeitos fisiológicos, tanto agudo – de resposta imediata – quanto crônico – com duração de 48 horas em média –, e metabólicos em todo o sistema proporcionados pelo exercício físico são o aumento da massa muscular esquelética, ganho de força, propriocepção, diminuição dos estoques de gordura, aumento do gasto calórico, aumento da taxa metabólica de repouso, aumento da tolerância ao uso da glicose como substrato energético, melhoria da sensibilidade insulínica, diminuição do estado inflamatório, entre outros (PAES; MARINS; ANDREAZZI, 2015).

O exercício físico é capaz de reduzir as lipoproteínas de baixa densidade (LDL) em até 35% e os triacilgliceróis em 40%, além de aumentar as lipoproteínas de alta densidade (HDL) em até 25%, melhorando os biomarcadores do perfil lipídico (ESCALANTE *et al.*, 2012).

Os efeitos positivos da atividade física na saúde de crianças e adolescentes são alvo de estudos no mundo inteiro, e a Educação Física escolar tem a possibilidade de influenciar de forma positiva a aquisição do esti-

lo de vida ativo, por meio da sua prática e pelo conhecimento crítico e reflexivo em torno da cultura corporal de movimento como conteúdo escolar.

## **CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO: VIVENCIANDO A TRILHA**

Uma proposta de ação se faz a muitas mãos e vivências, são muitos atores envolvidos e, principalmente, muita parceria, sintonia e caminhada em prol de um único objetivo: despertar no aluno a vontade da mudança de hábitos.

Esta construção deu-se por um projeto pedagógico compreendido de forma gradual e evolutiva em cada nível da Educação Básica, perpassando da Educação Infantil e Fundamental I, para os anos do Fundamental II e Ensino Médio.

Deu-se então, o Projeto AGITA CAp, uma proposta de atividade física regular, sistemática e diária no período posterior ao horário de aulas no turno vespertino, com duração de uma hora e por um período de três meses. A participação era livre e espontânea, e poderia ser estendida a pais, amigos e servidores do Colégio de Aplicação (CAp).

Os conteúdos teóricos foram construindo saberes relacionados à temática, como a coleta de Índice de Massa Corporal (IMC), aferição de pressão arterial, aferição de frequência cardíaca e cálculos de zona alvo de treinamento para determinar a intensidade do exercício, sendo trabalhados em aulas teóricas, e, durante as aulas regulares práticas, eram vivenciados nas atividades da cultura corporal de movimento, sobretudo nos jogos e esportes.

As atividades do projeto foram construídas baseadas na Ginástica Intervalada (GI), exercícios localizados, além de atividades lúdicas e jogos populares em momentos específicos da sessão aplicada como aquecimento e volta a calma.

A GI está apoiada nos fundamentos teóricos que norteiam a Educação Física voltada para a aptidão física para a saúde, que busca atender os componentes da resistência cardiorrespiratória, a aptidão musculoesquelética (força e resistência muscular, flexibilidade) e uma composição corpórea ideal, favorecendo a saúde e a qualidade de vida (PEREIRA, 2013; CARDOSO *et al.*, 2014).

A aptidão física para saúde é considerada um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada ser a realização de tarefas do cotidiano, atividades de lazer ativo, e demais respostas aos esforços físicos sem fadiga excessiva (ARAÚJO; ARAÚJO, 2000).

Optou-se pelo apoio na GI por favorecer a aplicação dos exercícios, uma vez que não necessita de uma demanda de materiais e aparelhos para sua execução. Estudo mostrou que GI é efetiva para a melhora da aptidão física relacionada à saúde e redução da obesidade e sobrepeso (CARDOSO *et al.*, 2014).

A GI combina exercícios aeróbios com exercícios resistidos e veio ao encontro das expectativas que havia em torno da receptividade, por não envolver exercícios monótonos, possuir dinamismo em sua aplicação e não precisar de materiais, além disso, o fato de poder ser desenvolvida em ambientes flexíveis na instituição (quadra, pátio, sala de ginástica), tornou-se um excelente modelo de treinamento para adolescentes.

A partir dos pressupostos teóricos da GI, o projeto AGITA CAp foi executado nos anos de 2014, 2015 e 2016 e serviu como base para a intervenção do projeto de doutorado intitulado “Efeitos de um programa de exercício físico no perfil de obesidade e sobrepeso de adolescentes: um estudo quase-experimental”, desenvolvido entre 2015-2019.

Os resultados foram demonstrados nas avaliações teóricas, mas sobretudo, pela participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Os alunos conseguiram compreender a importância da atividade física, e a adoção de um estilo de vida ativo.

A trilha pedagógica desenvolvida ao longo de seis anos de construção dos saberes da aptidão física para a saúde, mostrou-se um caminho possível dentro do âmbito da Educação Física no Ensino Médio, dando significado em sua práxis, de forma crítica, reflexiva e concreta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LOCAL DE CHEGADA**

Ao pensar em percorrer uma trilha, nos remetemos a um caminho incomum, que vai sendo descoberto conforme se avança, ora em passos rápidos, ora parando para o descanso, ora apenas contemplando os cenários que vão se descortinando.

A Educação Física escolar vem, ao longo do tempo, assumindo um papel de reflexão e construção da autonomia e criticidade do aluno em relação à cultura corporal de movimento, ultrapassando o fazer por fazer, para um conhecimento dotado de dimensões conceituais, procedimentais, atitudinais, de forma a proporcionar ao ser em formação, uma aprendizagem significativa.

É preciso trabalhar a cultura corporal no âmbito da saúde, dotar o futuro adulto de ferramentas que irão favorecer a qualidade de vida, a saúde, o bem-estar e a longevidade.

A temática da obesidade refletiu a questão social já inserida no estado do Acre e na vivência doméstica dos alunos. Ao envolver os pais nesta participação, observamos também uma reflexão familiar sobre a importância de hábitos saudáveis, e que esses hábitos podem ser adquiridos de forma prazerosa, em que os resultados individualizados geram fatores de satisfação.

O Ensino Médio é a etapa escolar que corresponde a varias mudanças: disciplinas novas, transformações corporais pela adolescência através da produção hormonal, uma vida social mais intensa e que extrapola o círculo familiar. Além disso, é a fase que prepara o aluno para a inserção no mercado de trabalho, para o ingresso em um curso superior ou tecnológico, e, conseqüentemente, para a vida adulta.

Ter na área da Educação Física a saúde como cenário para a cultura corporal de movimento representa preparar o aluno-adolescente para o cuidado de si e dos próximos, com a ciência permeando o seu desenvolvimento.

Uma trilha que não tem fim, pois leva a outros caminhos, a outros passos, a outras paisagens, a novas trilhas.

## REFERÊNCIAS

ALBERGA, A. S. *et al.*. The Effects of Resistance Exercise Training on Body Composition and Strength in Obese Prepubertal Children. *The Physician and Sportsmedicine*, v. 41, nº 3, p. 103-109, set. 2013.

ARAÚJO, D. S. M. S. DE; ARAÚJO, C. G. S. DE. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 6, nº 5, p. 194-203, out. 2000.

CARDOSO, M. A. *et al.*. Educação Física no Ensino Médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 28, nº 1, p. 147-161, mar. 2014.

DE ONIS, M. Preventing childhood overweight and obesity. *Jornal de Pediatria*, v. 91, nº 2, p. 105-107, mar. 2015.

ESCALANTE, Y. *et al.*. Improvement of the lipid profile with exercise in obese children: A systematic review. *Preventive Medicine*, v. 54, nº 5, p. 293-301, maio 2012.

FISBERG, M. *et al.*. Obesogenic environment – intervention opportunities. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, v. 92, nº 3, p. S30-S39, maio 2016.

HORNER, K. *et al.*. Effect of Aerobic versus Resistance Exercise on Pulse Wave Velocity, Intima Media Thickness and Left Ventricular Mass in Obese Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, v. 27, nº 4, p. 494-502, nov. 2015.

KANE, J. B.; FRISCO, M. L. Obesity, school obesity prevalence, and adolescent childbearing among U.S. young women. *Social Science & Medicine*, v. 88, p. 108-115, jul. 2013.

KARGARFARD, M. *et al.*. Effects of endurance and high intensity training on ICAM-1 and VCAM-1 levels and arterial pressure in obese and normal weight adolescents. *The Physician and Sportsmedicine*, v. 44, nº 3, p. 208-216, 2 jul. 2016.

KUMAR, S.; KELLY, A. S. Review of Childhood Obesity. *Mayo Clinic Proceedings*, v. 92, nº 2, p. 251-265, fev. 2017.

LI, X.-H. *et al.*. Effectiveness of a school-based physical activity intervention on obesity in school children: a nonrandomized controlled trial. *BMC Public Health*, v. 14, nº 1, dez. 2014.

PAES, S. T.; MARINS, J. C. B.; ANDREAZZI, A. E. Efeitos metabólicos do exercício físico na obesidade infantil: uma visão atual. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 33, nº 1, p. 122-129, mar. 2015.

PEREIRA, F. M. A ginástica intervalada como conteúdo de ensino da educação física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 181, jun. 2013.

PIRES, A. L. *et al.*. Associação entre o deslocamento para a escola e aptidão física relacionada ao desempenho motor em escolares. *Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção*, v. 7, nº 3, 17 ago. 2017.

RAJJO, TTAMIM RAJJO *et al.*. Treatment of Pediatric Obesity: An Umbrella Systematic Review. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 1 mar. 2017.

RAO, D. *et al.*. Status report - Childhood overweight and obesity in Canada: an integrative assessment. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, v. 37, nº 3, p. 87-93, mar. 2017.

SMEDEGAARD, S. *et al.*. Improving the well-being of children and youths: a randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention. *BMC Public Health*, v. 16, nº 1, dez. 2016.

SOUZA, O. F. DE; FARIAS, E. D. S. Magreza e sobrepeso em escolares de Rio Branco, AC, Brasil. *Journal of Human Growth and Development*, v. 21, nº 3, p. 878, 1º dez. 2011.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. Physical Activity. Disponível em: <<http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. Obesity: preventing and managing the global epidemic: report of a WHO consultation. Geneva: World Health Organization, 2000. 253 p. (WHO Technical Report Series).

## Capítulo 12



# SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE SEXUALIDADE PELO SUJEITO QUE APRENDE

Pedro Raimundo Mathias de Miranda<sup>1</sup>  
José Moysés Alves<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Investigamos os sentidos subjetivos<sup>3</sup> sobre a sexualidade, mobilizados e produzidos por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Rio Branco, Acre, durante atividades de educação para a sexualidade na escola, em uma perspectiva de abordagem emancipatória, com base na Teoria da Subjetividade de González (2003, 2005, 2012). Neste recorte da tese de doutoramento do primeiro autor, será abordado o processo dialógico sobre os sentidos subjetivos do conceito de sexualidade pelos/as participantes da pesquisa, na condição de sujeitos que aprendem.

Promover o diálogo na escola sobre sexualidade, diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez/maternidade e paternidade indesejada na adolescência e outras questões relacionadas à sexualidade, se constitui uma atividade desafiadora para os sujeitos implicados no processo – educandos/as e educador/a, por “[...] envolver valores familiares, morais, culturais, religiosos, além de sentidos, sentires, experiências e sentimentos únicos, singulares” (BONFIM, 2012, p. 15).

<sup>1</sup> Docente na Universidade Federal do Acre. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4006216428050585>.

<sup>2</sup> Docente na Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6500775506186127>.

<sup>3</sup> Sentidos subjetivos são produções resultantes da articulação dialética entre o emocional e o simbólico, em uma relação recursiva e sem que um seja a causa do outro, que surgem a partir de como cada sujeito vivencia determinada experiência (GONZÁLEZ REY, 2010).

A Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, 2012; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017) foi a lente que utilizamos para dialogar com os sujeitos que aprendem sobre a sexualidade, como meio de apontar caminhos, abrir janelas, mostrar o horizonte por um outro prisma, mesmo que por um átimo, para que pudessem elucidar dúvidas, reexaminar anseios, desalojar medos, tornar palpáveis as necessidades de dialogar, conhecer e ressignificar sentidos e saberes. De igual modo, se dessem conta do quanto há por desconsiderar, refletir, apreender e aprender, reconfigurar o modo de sentir e vivenciar a própria sexualidade, reprimida, instintiva, acentuada, adestrada e/ou prescrita pela ordem social dominante (BONFIM, 2012).

A sexualidade não se restringe aos órgãos genitais e nem ao sexo. Antes, é uma dimensão complexa, que resulta da integração dos componentes biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais que a constitui e se expressa nas práticas sexuais, nos desejos, nos pensamentos e emoções, assim como nas atitudes e representações individuais e sociais (MONTEOLIVA, 2002; NUNES, 2005; BONFIM, 2012).

Por ser um fenômeno complexo, subjetivo, essencialmente humano, desenvolve-se nas relações interpessoais, que se expressa nas atitudes e representações individuais e sociais, por meio de pensamentos, sentimentos e atitudes, assim como nas práticas sexuais e/ou outros modos de expressão do erotismo humano (BONFIM, 2012; MAIA, 2011).

Dessa perspectiva, na escola e outros espaços sociais, as questões da sexualidade emergem como necessidade de compreendê-las, em busca de elementos e significações da riqueza dessa dimensão humana, encobertos nos discursos sociais (NUNES, 2005). Assim, consideramos que a Educação para a Sexualidade intencional (e não intencional) na escola, na família e outros espaços sociais, engloba todo e qualquer discurso ou enunciado que pode resultar em reflexão, produção de sentidos, valores, sentimentos, aprendizagem e atitudes relativas à expressão e/ou vivência da sexualidade, por parte dos sujeitos ou membros de uma comunidade ou grupo social (BONFIM, 2012; FURLANI, 2011).

Para considerar a sexualidade como produção subjetiva, utilizamos a Teoria da Subjetividade de González Rey (2012) e González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 52) que, com base na perspectiva histórico-cultural, definem subjetividade como “[...] a complexidade da constituição

psicológica humana nas condições da cultura e “vida social [...]”. Isto implicou, assumir que a sexualidade como constituinte do desenvolvimento biopsicossocial humano dá-se, simultaneamente, a nível individual e social de modo recursivo, pois “[...] cada ser humano carrega consigo um saber sócio-histórico construído [...]” resultante das transformações, significados, conhecimentos e comportamentos do meio social (MEIRA; SANTANA, 2014, p. 161).

Assim, entendemos que nos distintos espaços sociais, crianças, adolescentes e adultos produzem e/ou (re)configuram sentidos subjetivos e configurações de sentidos subjetivos dessa dimensão humana (a sexualidade), independentemente de como os diferentes aspectos relativos ao tema foram/são abordadas.

Esta pesquisa teve como objetivo geral, compreender aspectos de como estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Rio Branco, Acre, subjetivam questões da sexualidade no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras, com base na abordagem emancipatória de educação para a sexualidade intencional na escola.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de natureza qualitativa foi fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) e González Rey e Mitjans Martínez (2017), um referencial epistemológico que concebe a produção de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, de responsabilidade do/a pesquisador/a, durante o trabalho de campo, com ênfase no caráter interativo dialógico com/entre os/as participantes e o pesquisador/a.

Na perspectiva de González Rey (2005), a pesquisa de abordagem qualitativa se constitui um processo permanente de definições e redefinições, conforme os elementos relevantes que vão configurar o modelo teórico em desenvolvimento no decorrer da pesquisa. Isso acontece a partir da representação do/a pesquisador/a sobre o que está sendo estudado e a forma como analisa as informações produzidas pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Acre (Ufac), uma escola pública de Educação Básica, localizada na cidade de Rio Branco - Acre, que atende estudantes de dife-

rentes níveis sociais e econômicos, em todas as etapas da Educação Básica. Funciona em horário semi-integral para os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), sendo o período vespertino destinado à complementação da carga horária curricular, desenvolvimento de projetos e realização de estudos de recuperação.

A pesquisa teve início com a construção do cenário social da pesquisa, uma etapa da investigação caracterizada pela aproximação do/a pesquisador/a com os/as possíveis participantes da pesquisa e incluiu, entre outros, a seleção dos/as participantes, 17 estudantes da primeira e segunda séries do Ensino Médio do ano letivo de 2016. Todos os/as participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus pais (mãe e/ou pai) e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A produção das informações ocorreu em 22 encontros semanais, de duas horas cada, sempre às quintas-feiras. Oito (8) encontros aconteceram em 2016, entre 13 de outubro e 01 de dezembro e o restante (14), de 16 de fevereiro a 1º de junho de 2017, com exceção do período para realização das avaliações bimestrais. Para este recorte, foram considerados parte dos dados ou informações produzidas nos cinco (5) primeiros encontros da pesquisa.

Para produção das informações, foram realizadas conversações em grupo e individuais e o uso de instrumentos escritos individuais (complemento de frases e registros em caderno). González Rey (2005, p. 42) considera que “[...] toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa”, constitui instrumento de produção de dados ou informações, a partir de estímulos e situações diversas que o/a pesquisador/a julgar convenientes.

À medida que os dados ou informações foram produzidas, também foram analisados previamente, para que no(s) encontro(s) seguinte(s) fossem problematizados e/ou contextualizados com os/as participantes da pesquisa, considerando que os instrumentos da pesquisa têm a função de promover os processos comunicativos e podem ser organizados progressivamente, para que o/a pesquisador/a estabeleça indicadores e hipóteses (GONZÁLEZ REY, 2005).

Os instrumentos da pesquisa possibilitam ao/à participante “acionar” emoções e processos simbólicos, descentrando-o/a no contexto da

pesquisa. Desse modo, o envolvimento do/a participante é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e a qualidade da informação, assim como, as reflexões e emoções refletem o compromisso dos/as mesmos/as.

O processo de construção do conhecimento, com base no princípio construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), se constitui um processo permanente de definições e redefinições, desde as primeiras atividades da pesquisa para a elaboração do modelo teórico relacionado ao objeto de estudo. De modo simplificado, o referido processo segue as seguintes etapas: identificação e confrontação dos indicadores obtidos no processo dialógico e instrumentos de pesquisa, desenvolvimento de hipóteses e a construção do modelo teórico (GONZÁLEZ REY, 2005).

A análise construtivo-interpretativa resultou na construção do modelo teórico. Para nossa pesquisa o modelo teórico consistiu em “[...] um modelo capaz de integrar processos relevantes de comunicação em sala de aula que permitam sustentar a efetividade [...] de comunicação que se pretende [...]”, em busca da produção de sentidos subjetivos sobre determinado tema ou conteúdo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 91), pelos sujeitos que aprendem.

A pesquisa foi realizada considerando os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido submetido à avaliação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Acre (Ufac), sob o Parecer Consubstanciado de número 1.942.952.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, sentido subjetivo é a “[...] relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo [...]”, em que o simbólico e as emoções se implicam de forma mútua, sem que um seja a causa do outro (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 54).

Iniciamos as atividades, questionando os/as participantes da pesquisa sobre o “que é sexualidade?”. A título de exemplo, alguns/mas participantes afirmaram que sexualidade é “*a diferença entre homem e mulher*”

**(Pietra)**, “[...] *sexualidade é prazer, atração, desejo*” (**Marília**); “*é a identificação pessoal em relação a quem ou como você sente atração por outras pessoas*” (**Sofia**), “*é quando expressamos desejos e prazeres [...] a sexualidade também é uma opção sexual*” (**Pilar**) e “*sexo seria definir masculino e feminino e o ato da relação sexual e sexualidade seria a atração que a gente sente*” (**Joaquim**).

Entendemos que a sexualidade como relação sexual, genitalidade, diferença entre masculino e feminino, atração ou desejo por alguém, “opção” sexual e outros, constitui componente da subjetividade social em torno dessa instigante dimensão humana. Tais discursos, quase sempre presentes nos diálogos em família, na escola, na mídia e outros espaços sociais, têm por base, mitos e tabus histórico e socialmente construídos em torno da sexualidade e, não raro, são reafirmados na escola/sala de aula, em ações não intencionais (e até mesmo intencionais) de educação para a sexualidade, subsidiando e reforçando a subjetividade individual de crianças e adolescentes em relação à própria sexualidade.

Da perspectiva teórica adotada, em relação à sexualidade (em sentido amplo), entendemos a subjetividade social como o campo de sentidos contraditórios de representações hegemônicas e contra-hegemônicas sobre a sexualidade. E, por subjetividade individual, o conjunto de experiências resultante das histórias de vida relativas à própria sexualidade e o compartilhamento de crenças e valores sociais, que tem por base a história e a cultura da sociedade (ou grupo social) onde o sujeito encontra-se inserido.

O processo dialógico, como metodologia de pesquisa e pedagógica (GONZÁLEZ REY, 2005; 2008), demandou a necessidade de promover o diálogo sobre o conceito de sexualidade (sentido amplo) e seus componentes, como meio de oferecer aos/às participantes da pesquisa a possibilidade de (re)construírem suas configurações subjetivas e/ou sentidos subjetivos em torno do conceito de sexualidade.

Desse sentido, os/as participantes da pesquisa foram questionados: “por que as pessoas têm dificuldade de falar sobre sexualidade?”. No dizer de alguns/mas participantes: “*Por vergonha, insegurança ou medo*” (**Pietra**); “*Por preconceito, rejeição ao assunto, sociedade heteronormativa*” (**Joaquim**); “*Porque a maioria das pessoas limita a sexualidade somente à relação, ato sexual. Também a questão cultural envolvendo mitos e ta-*

bus” (**Pilar**); “[...] acham que a sexualidade só envolve sexo e ficam com vergonha de conversar sobre” (**Marília**) e “A sexualidade é considerada um tabu e, muitas vezes, para muitas pessoas se limita apenas ao sexo, elas se sentem desconfortáveis em conversar sobre esse assunto íntimo e pessoal” (**Sofia**).

Considerar que, de modo geral, as pessoas sentem vergonha, insegurança ou medo de conversar com alguém sobre a sexualidade, deve ter feito os/as participantes perceberem as próprias inquietações, pudores e preconceitos para falar do tema naquele espaço dialógico em construção, ou ainda que, falar de sexualidade é falar de relação sexual, expor intimidades, dizer sacanagens ou algo impróprio em público. Estes sentimentos estão relacionados ao sentido subjetivo de sexualidade genitalizada e com foco na relação sexual, fruto da subjetividade social em relação ao tema e sua interdição aos questionamentos e ao diálogo por parte dos/as filhos/as e dos/as estudantes na família e na escola, respectivamente.

O diálogo precário ou inexistente na família sobre o tema, a falta de atividades de educação para a sexualidade intencional e sistemática na escola, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental como propõem os PCN/Orientação Sexual (BRASIL, 1998), a erotização precoce, a constante vulgarização dos corpos e do sexo como sinônimo de liberdade pela mídia, influenciam negativamente a construção de uma concepção de sexualidade genitalizada, erotizada, vulgar e quantitativa (BONFIM, 2012).

Consideramos necessário tecer considerações sobre o termo *sexo*, enquanto referência ao ato ou prática sexual e marca biológica, ou seja, o conjunto de órgãos genitais que caracterizam o macho e a fêmea por isso o termo (*sexo*) é utilizado para designar o indivíduo que pertence ao sexo masculino ou feminino, geralmente em referência ao gênero.

De igual modo, foram feitas considerações em relação ao termo *sexualidade* no sentido de uma dimensão humana que não se expressa somente nas práticas sexuais, mas também por meio do pensamento, desejos, atitudes e comportamentos, englobando, por exemplo, o prazer de um beijo, um afago, estar com alguém que gosta, trocar olhares, passear de mãos dadas, o prazer e o bem-estar do contato ou do estar junto de quem amamos ou gostamos. Também que a sexualidade envolve aspectos orgânicos, psicológicos e sociais, próprios de cada ser humano, constru-

idos com base na cultura, história e experiências de vida (MAIA, 2011; BONFIM, 2012).

Para tentar exemplificar esses e outros elementos, utilizamos vídeos que problematizam os componentes e o conceito de sexualidade em sentido amplo e o texto *Sexualidade é sexo? Ou sexo é sexualidade?*<sup>4</sup>, que aborda sua abrangência para além da genitalidade e do intercuro sexual.

Comentando o texto citado, alguns participantes expressaram: “A sexualidade é um dos aspectos que mais o ser humano distorce absurdamente [...]” (Joaquim). “[...] achei muito interessante. [...] Tudo aquilo que a gente sente prazer está ligado com a sexualidade [...]” eu tenho prazer em fazer arte marcial. Então, eu acredito que isso seja sexualidade. Então, isso é um fato muito curioso porque eu acho que muita gente que está aqui não sabia disso” (Packo).

O processo dialógico se constitui como um dos fundamentos da abordagem emancipatória de educação para a sexualidade, pela valorização do debate sobre crenças, mitos, tabus, preconceitos, dúvidas, valores e sentimentos em torno da sexualidade que podem possibilitar o entendimento de como os padrões e normas sexuais estão relacionados com a história, a cultura, a política, a estrutura socioeconômica etc. (FIGUEIRÓ, 2010).

Na perspectiva de pesquisa e pedagógica adotada, a problematização e o diálogo se constituíram um meio de auxiliar o sujeito que aprende a refletir e compreender a própria sexualidade com base em suas experiências, como ela foi e é instituída nas relações sociais por meio de normas e valores que podem ser ressignificados (ou não) e, a partir de uma “nova” leitura e compreensão do tema, possibilitar a construção e/ou reconfiguração de sentidos subjetivos relativos à sexualidade.

A título de exemplo, no complemento de frases 1, Joaquim afirmou que “**sexo é uma maneira de sentir prazer, reprodução**” e que “**sexualidade é algo complexo, único em cada ser [...] não é só sexo.**” Na conversação individual o participante afirmou que as atividades contribuíram para “[...] abrir mais a minha mente sobre a ideia do que é a sexualidade, que não é algo simples! Antes eu pensava que sexualidade era somente relação sexual [...]. É, não é opção!”. As expressões de Joaquim indicam que seus

<sup>4</sup> O texto *Sexualidade é sexo? Ou sexo é sexualidade* foi obtido no site Agência jovem de notícias, publicado em 12 de abril de 2013. Disponível em: <<https://agenciajovem.org/wp/14914/>>. Acesso em 10 nov. 2016.

sentidos subjetivos relativos à (sua) sexualidade estavam em processo de ressignificação e/ou reconfiguração.

Em meio a uma das conversações em grupo sobre sexo e sexualidade, Marília afirmou que *“a sexualidade não se resume somente a uma atração pelo homem ou uma mulher. Ela se resume também ao prazer, [por exemplo] um prazer de conversar com amigos, em uma roda de amigos”* (CG). No Complemento de Frase 2, a participante registrou que a **“sexualidade não se limita só a sexo, inclui afeto, abraçar alguém que gosta, atração, desejo”** e que **“vivencio minha sexualidade quando estou em uma roda de conversa com amigos”**.

Como produção subjetiva resultante do processo dialógico, entendemos que Marília passou a considerar que a sexualidade inclui o prazer que encontrar em diversos momentos da vida, como o estar com os amigos, na afetividade pelo bem-estar proporcionado por um abraço, o prazer da atração, do beijo etc. e que a sexualidade é uma dimensão essencialmente humana, construída e expressa em diferentes momentos da vida, de modo complexo e subjetivo, pois se desenvolve e se (re)configura nas relações interpessoais do cotidiano.

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta epistemológica para o estudo da subjetividade, a fala e outras formas de expressão (silêncios, expressões emocionais, modos da narrativa etc.) constituem produções subjetivas explícitas de indivíduos ou grupos, pela mobilização de configurações subjetivas presentes nas expressões (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINES, 2017).

A sexualidade como construção social, histórica, complexa e subjetiva, é um fenômeno que se expressa nas práticas sexuais, desejos, pensamentos e atitudes e no fenômeno do erotismo humano com seus aspectos orgânicos, psicológicos e sociais, bem como, **nos fenômenos que não envolvem o genital e a relação sexual** (FIGUEIRÓ, 2009, grifos nossos).

Os fenômenos relacionados à sexualidade em que não há a participação direta dos órgãos genitais são pouco reconhecidos e discutidos no cotidiano das pessoas e instituições sociais, como a escola. A concepção de que falar sobre sexualidade é falar de sexo, resulta de uma visão distorcida

de sexualidade, validada pelo senso comum (subjetividade social), com base em crenças e valores morais, sobretudo em dogmas religiosos que concebem o sexo e a sexualidade como algo sujo, pecaminoso, imoral e ilegal (BONFIM, 2012).

No intuito de possibilitar a reflexão e reconfiguração de configurações subjetivas e sentidos subjetivos sobre a sexualidade, optamos por discuti-la como a dimensão humana presente em todas as relações que envolvem prazer, bem-estar, alegria, carinho, bem-querer, contato físico, intimidade, comunicação, atitudes e comportamentos, envolvendo ou não o erotismo e a prática sexual (BONFIM, 2012; FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011).

O processo dialógico de modo recursivo sobre o conceito de sexualidade, seus componentes, como alguém a expressa no seu cotidiano e outros, utilizando diferentes recursos e modalidades didáticas, respeitando as crenças, valores, histórias e modo de vida dos/as participantes da pesquisa, contribuíram para deslocar, por exemplo, Marília e Joaquim do lugar comum quanto ao significado de sexualidade como algo restrito a genitalidade, relação sexual e orientação sexual, demonstrando ser um recurso promissor à abertura de um caminho para reflexão e posicionamento crítico do sujeito ante ao que aprende e pela produção de sentidos subjetivos, que expressam a qualidade da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2008).

**Resumo:** A sexualidade é uma dimensão humana, complexa e subjetiva, desenvolvida nas relações interpessoais e sociais do cotidiano, assim como, pela compreensão do termo em sentido amplo. O objetivo da pesquisa foi compreender aspectos de como estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, subjetivam questões da sexualidade no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras, com base na abordagem emancipatória de educação para a sexualidade na escola. A produção das informações ocorreu em 22 encontros presenciais com 17 participantes, por meio de conversações em grupo, conversações individuais e o uso de instrumentos escritos (complementos de frases e outros). A análise construtiva-interpretativa das informações demonstrou que, inicialmente, em relação à sexualidade, os sentidos subjetivos remetem à genitalidade, relação sexual, prazer, atração e/ou desejo, orientação sexual, entre outros, oriundos das experiências de vida dos/as participantes frente a subjetividade social dominante em relação ao tema. O processo dialógico sobre o conceito de sexualidade em sentido amplo e seus componentes, contribuiu para a reconfiguração dos sentidos subjetivos dos/as participantes da pesquisa, no sentido de que a sexualidade está relacionada ao prazer, bem-estar, convivência, amizade e outros aspectos do sujeito no seu cotidiano, que englobam o componente histórico, social e psicológico da sexualidade, além do biológico. **Palavras-chave:** Subjetividade; Processo dialógico; Epistemologia Qualitativa.

## REFERÊNCIAS

BONFIM, Cláudia. *Desnudando a educação sexual*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço escolar. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: UEL, 2009, p. 141-171.

FURLANI, Gimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configura subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maira Carme Villela Rosa (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá, 2011.

MEIRA, Renan Devitto; SANTANA, Luciana Teófilo. Sexualidade na perspectiva histórico-cultural: primeiras aproximações. *Trilhas Pedagógicas*, v. 4, n° 4, p. 160-181, ago. 2014.

MONTEOLIVA, Jose Maria. *O dilema da sexualidade*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

## Capítulo 13



# MEMES NA EDUCAÇÃO E NARCISISMO NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: A comunidade capiana em ambiências formativas

Helena Szerwinsk de Mendonça Rocha<sup>1</sup>  
Arivaldo D'Avila de Oliveira<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro, dedicado a fazer parte da publicação do Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia (Gescam) em homenagem aos 40 anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac), traz consigo um apanhado de vivências e experiências escolares, de um docente e de um técnico em assuntos educacionais desta instituição. Neste estudo, fruto de inquietações em torno da Educação e das Tecnologias, observamos que a comunidade capiana, a cada ano letivo, se transforma num desafio permanente para seus profissionais de ensino, incluindo o de educar e o de formar os estudantes utilizando também seus próprios equipamentos, ou seja, educando-os para um bom uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDIC).

O presente trabalho se dedica a analisar a relação entre memes, narcisismo e ambiências formativas, propondo algumas reflexões quanto ao processo educativo de estudantes, procurando evidenciar as consequências diretas e indiretas da *aprendizagem ubíqua* pelos celulares, ao mesmo tempo em que se observa uma dificuldade de trabalho com a proposta do se-

<sup>1</sup> Técnico em Assuntos Educacionais - CAp/Ufac.

<sup>2</sup> Docente EBT de Geografia - CAp/Ufac.

quencialismo didático, dentro de instituições do Ensino Básico, de níveis Fundamental e Médio, do estado do Acre, na Amazônia Sul-Occidental.

Argumentamos nesse sentido, trazendo à nossa memória, situações e acontecimentos envolvendo o acesso e o uso de celulares, observando que, nos últimos anos, no CAp/Ufac e em outras instituições públicas de Rio Branco, houve uma ampliação generalizada do consumo e apreciação de memes pelo público escolar, o que traz à nossa percepção, bem como à de gestores e de professores, que este fato traz consigo a recriação “indesejável” de uma gama de atitudes, valores e informações, que margeiam negativamente a formação escolar de estudantes, ou seja, um perverso repertório de conteúdos digitais em circulação pela *internet*.

A linguagem imagética de grupos de WhatsApp e das mídias digitais vem em muito contribuindo para prejudicar a leitura e o entendimento de fatos sociais, enaltecendo visões e entendimentos alinhados com o negacionismo científico e à eugenia tecnológica, em que a democracia se encontra destituída, acentuando na escola o reverso da condição cidadã.

A manifestação excessiva e reiterada de sentimentos de intolerância, de racismo e de preconceito, nas falas e posturas de estudantes diante de grupos de *WhatsApp*, é algo que se torna invisível ao “chão” da escola, mas que atua sobre o papel de como ela se desenvolve na construção de conhecimento social.

Alertamos ao “zigzaguear” de professores e técnicos neste trabalho, que somente com a transformação de nossas posturas didático-pedagógicas em relação aos estudantes no processo educativo, acompanharemos a mudança conceitual que queremos ver no ensino, no que tange à seleção de informações na relação de ensino-aprendizagem.

Para a construção deste capítulo, mobilizamos a discussão em torno da virulência dos memes (Figura 1) na Educação, o narcisismo de estudantes nas redes sociais digitais, a massiva *curricularização sem fios*, aspectos que acenam para uma gigantesca mudança organizativa e pedagógica da escola em relação aos novos e inéditos itinerários formativos.

A maioria dos estudantes brasileiros não possui dentro dos próprios lares condições adequadas de acompanhar as aulas remotas, porém o celular já é um objeto útil na cultura escolar de estudantes, desde o Ensino Infantil até a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em que se repercutem ainda mais graves desigualdades digitais.

Figura 1. Ataque a Paulo Freire



Fonte: Arquivo do autor (ROCHA, 2020).

Influídos pela urgência didática da (in)formação e pelo nexos causal de nossos trabalhos desenvolvemos as reflexões a seguir. O primeiro, refere-se à Dissertação de Mestrado intitulada “A apropriação de celulares por licenciandos da Universidade Federal do Acre: considerando a cultura escolar e a formação de professores” (ROCHA, 2020) e, o segundo, desenvolvido na escola através do Projeto de Pesquisa do Pibic Jr intitulado “O uso das tecnologias da informação como ferramenta de ensino aprendizagem na comunidade escolar do Colégio de Aplicação - CAp/Ufac” (BRILHANTE *et al.*, 2020). A partir dessas duas experiências, buscamos dar nosso ponto de partida à discussão da temática das tecnologias na Educação.

Vivemos, nos dias de hoje, uma realidade essencialmente midiática, da conexão à *internet*, do grupo de *WhatsApp* da família, da troca de fotos pelo Instagram, da escrita teclada na tela, em que memes na Educação se tornam também elementos potenciais às percepções errôneas da realidade

do ensino, o que tem se dado na maior parte do tempo na tela de celulares ou por meio delas.

Num curto espaço de tempo, nas mais diversas situações do cotidiano escolar, ou mesmo da vida social e cultural, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) adquiriram notoriedade na sociedade e na escola, e no uso rotineiro passaram a engendrar novas percepções e práticas educativas. O que podemos compreender sobre o fato problematizador desta escrita é que este conjunto interpretativo contribuiu para a popularidade de memes na Educação.

A sociedade contemporânea tem alargado as possibilidades de ensinar, interagir e aprender por meio das TDIC e principalmente aparelhos celulares. Os desdobramentos e motivos do uso desses instrumentos técnicos se amparam em grande medida, para Nagumo e Teles (2016, p. 356), na “[...] conexão, mobilidade e ubiquidade da comunicação humana, desencadeando novas formas de interação e colaboração em redes e ambientes *on-line*”.

Tal problemática reforça a investigação e a formulação de novas teorias, no sentido de explorar, ampliar e compreender o universo prático e teórico da apropriação de celulares, mostrando-se um relevante objeto do conhecimento e de construção coletiva e participativa das novas práticas educativas familiares, no que tange ao ato de educar com tecnologias.

A ideia geral é que os diferentes públicos escolares têm procurado constantemente se adaptar ao processo educativo, muitas vezes aliando (in)formação e recreação, nas ambiências formativas virtuais, o que, por meio de vivências e experiências no acesso e uso de celulares, associam-se ao próprio ritmo de satisfação pessoal e, portanto, de construção do conhecimento escolar.

Dessa maneira, dentro e fora do contexto e do ambiente acadêmico, surge uma atmosfera de conflitos, de valores e de ideias, em relação às tecnologias, que tendem a se confirmar como uma importante revolução conceitual, no que tange ao ato de educar.

Os itinerários formativos dos docentes, em meio a seguidas transformações no planejamento didático e curricular, corroboram com o permeável, expansivo e adstringente tecido das redes sociais digitais, diante do aparecimento de notícias avulsas, em que na escola e na sociedade, reforçam à percepção de capitanear, trazer e moldar à abertura sistemática a te-

máticas insurgentes, como redesenho espontâneo da aprendizagem – com-  
pondo diferentes rotinas com a informação, frente ao agressivo teor de vi-  
rulência de conteúdos falsos nas redes sociais digitais, potencializado pela  
desinformação e pela circulação de “fake news”.

## **OS MEMES E A ESCOLA: CONSIDERANDO A APROPRIAÇÃO DO CELULAR**

Os memes, enquanto “cápsulas circulantes” de significados e refe-  
rências culturais diversas, em rápida circulação pela *internet* e em grande  
medida, a partir da comunicação de grupos de *WhatsApp*, têm gerado bas-  
tante contrassensos, polêmicas e interferências na construção do conheci-  
mento social, assim como têm influenciado posicionamentos políticos de  
jovens, diante da dificuldade de interpretação de informações e da realida-  
de social, reflexo da depreciação sistemática de valores sociais, morais e  
éticos, pela (in)formação cidadã.

Ainda nesse “furo” interpretativo, procurando explorar as consequ-  
ências diretas e indiretas dessa problemática, podemos nos alinhar na  
questão: “Como estas novas atmosferas curriculares advindas das TDIC  
têm contribuído para as ambiências formativas desses jovens?”. A resposta  
para esse questionamento ainda não sabemos.

Influir na seleção cultural ou no repertório de informações de acesso  
pelos celulares é uma missão “quase” impossível hoje, tendo em vista a quan-  
tidade de atores sociais, principalmente os atores empresariais, que já atuam  
nas redes sociais digitais e influem, cada vez mais, no horizonte escolar.

As batalhas ideológicas e morais que se travam são árduas e inte-  
gram diariamente o processo educativo, muitas vezes, eliminando o pró-  
prio espaço de privacidade dos professores, para estar potencialmente na  
luta efetiva do livre exercício da democracia, nas redes sociais digitais.

A linguagem simbólica dos memes na Educação, milhares de vezes  
compartilhados, expõe cada vez mais o racismo, o preconceito e a aver-  
são à diversidade sexual, dentro da escola e da sociedade. O enfrenta-  
mento desta questão nova que, ao nosso ver, é também civilizatória e de valor  
intrínseco às liberdades humanas, visto que celulares sequestram e coop-  
tam consciências, pois “[...] transformam decisivamente nosso comporta-

mento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto” (HAN, 2018, p. 18).

Nesse contexto de perigos e oportunidades, que tocam à educação presencial e a educação à distância, temos sentidos e significados controversos, avessos, diluídos, no automatismo de gestos tecnológicos (BENJAMIN, 1987), uma expressão de narcisismo que repercute negativamente na escola.

O diário consumo midiático pelo celular suprime o visual, o presencial, e permite “[...] a circulação de informações, o trabalho, a aprendizagem e os relacionamentos” (OCHS, 2019). Mas, por outro lado, este fato revela enormes excepcionalidades, entre diferentes públicos escolares, em condições ou não, de absorver as mudanças tecnológicas, que “escancararam” na relação de ensino e aprendizagem, por assim dizer, um gigantesco hiato de percepções.

A apropriação do celular interfere nas finalidades e propósitos educativos, já que também forja uma construção identitária dentro da cultura escolar digital. Sob esse ponto de vista, para Han (2018, p. 28), “[...] o homo digitalis é tudo, menos um ninguém, o cidadão eletrônico é um ser humano cuja identidade privada foi psiquicamente dissolvida por meio da solitação excessiva”.

O digital das TDIC influencia não só as gerações mais novas (Figura 2), assim como todas que se aproximam delas, já que nem mesmo todos têm as mesmas condições e equipamentos para que possam acompanhar as aulas.

“Entrar toda hora”, estando conectado a maior parte do tempo escolar - quais seus reflexos no ensino? As TDIC permitem a sobreposição de múltiplos espaços de diálogo e construção do conhecimento escolar. As redes sociais digitais potencializam um viver dos mais jovens já que “[...] as lógicas de protagonismo, agenciamento, interatividade, conectividade, compartilhamento, exploração e experimentação encontram nas mídias” (MIRABELLI; FERREIRA; MATTOS, 2015, p. 285).

Utilizando dispositivos para codificar a realidade, a repetição dos códigos culturais favorece diferentes percepções e afetos. Para Ochs (2019, p. 4) “[...] uma participação ativa e saudável na sociedade digital requer a habilidade de encontrar o que buscamos, o consumo crítico de informações”. A repetição de símbolos e textos que tentam alvejar a atenção dos usuários, são a capilaridade da informação que já atingiu centenas, milhares em poucos segundos.

Figura 2. Estágio de licenciatura (de)formado



Fonte: Arquivo do autor (ROCHA, 2020).

## **NARCISISMO E REDES SOCIAIS DIGITAIS: CONSIDERANDO AS AMBIÊNCIAS FORMATIVAS**

A Pós-verdade<sup>3</sup> [1] é a compreensão histórica propalada por lideranças mundiais da nova direita, como Bolsonaro e Trump, de que “não importa até onde sei, mas importa o que eu acho”. Esta estratégia política de guerra informacional, dos respectivos presidentes do Brasil e dos EUA, se alimenta de narrativas e discursos de ataque, intolerância e ódio, aos mais frágeis socialmente, o que alimenta a interdição de prerrogativas constitucionais que resguardam os direitos humanos.

<sup>3</sup> A Oxford Dictionaries encontrou um termo que resume o ano do Brexit e da controversa eleição do EUA. Para ele, Pós-verdade relata ou denota circunstâncias em que fatos objetivos têm menos influência na opinião pública que apelos a emoções e a crenças pessoais. O que eu sinto importa mais do que eu sei. Na pós-verdade, não importa o que eu sei, importa o que acho”. In: METEORO. Não é mentira, é pós-verdade. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QztGuAICqvc>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

São percepções, imagens, visões, fatos, argumentos estapafúrdios veiculados nas redes, que reforçam até mesmo ideias conspiracionistas, como a discussão do terraplanismo, ou seja, de que a terra seja plana. Faz sentido isso em pleno século XXI?

Temos fé na ciência e na compaixão entres os diferentes seres humanos, com suas diferentes capacidades e condições. A sociedade digital está refém do campo visual da tela, onde o próprio usuário transforma suas habilidades e as recria nas plataformas digitais, sendo também o *locus* do espetáculo da realidade falseada de políticos, assim como da disseminação de raiva e ódio de grupos extremistas, entre representantes, celebridades e simples usuários, que codificam a leitura dos acontecimentos e da realidade.

Nesse quadro de abundância de informações e escassez de significados, para tornar coerente tal cenário político em curso, para Nigro *et al.* (2018), o Brasil passou nos últimos quatro anos, por diversas crises, principalmente no sistema político: impeachment, denúncias de corrupção, acusações de golpe de estado, diminuição da economia, crise hídrica. E com a exposição desses graves problemas nacionais, estudantes acabaram sendo cooptados pelo significado imagético.

Os memes são caricaturas, desenhos, alegorias que retratam temas da política e da vida social que expressam opinião, sentimentos nacionais e simplificam debates nas redes sociais. O meme surge com a teoria científica de perspectiva sociobiológica, sendo uma analogia entre genética e memória.

O estudante e seu celular, por assim dizer, transitam na efemeridade e aparente neutralidade da *internet*, desempenhando com os outros, uma relação de poder assimétrica, uma capilaridade invasiva à privacidade. Para Han (2018, p. 40), os jovens se martirizam “[...] sob a ditadura da transparência, opiniões desviantes ou ideais inabituais não chegando nem mesmo a ter voz”.

Para Han (2018, p. 49), “[...] a narcisificação da percepção leva o olhar, o outro, ao desaparecimento. Passar o dedo pelo *touchscreen* é um movimento que tem uma consequência na relação ao outro”. A escola está no fogo cruzado do noticiário, das mídias digitais e de narrativas obscuras sob o papel da escola, em que o olhar do jovem vê o especular e tenta se desprender da realidade dos fatos.

Diante disso, os estudantes riem de memes e compartilham conteúdos desconhecidos para seu próprio itinerário formativo, muitas vezes, expondo seu curso à beira do fracasso social. Quais seriam as consequências indiretas do consumo midiático para o livre exercício da cidadania? Ainda não é possível responder a esta pergunta.

E, por outro lado, o estudante vivencia valores dúbios, contraditórios, do qual a dimensão escolar prescinde de compreender os significados, os sentidos pela escola e pela cultura escolar. Os memes na Educação e a influência na cultura da mobilidade podem revelar o efeito de microfascismos, que abrigam e propagam o racismo, o preconceito e as novas epistemologias da violência, por meio das mídias digitais.

A coexistência de um amplo e acessível espaço informacional da *internet* produz na escola, à sensação de desamparo e desencanto social. Mesmo sem orientação pedagógica, em meio à desinformação, o estudante mais do que nunca, necessita construir “[...] a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mídia de várias formas, a fim de consumir e transmitir informações em diversos contextos” (OCHS, 2019, p. 8).

A educação pública, gratuita e democrática está sendo corrompida por atores sociais que competem com a legitimidade da escola, em que redes sociais digitais dilatam o itinerário formativo. Como não considerar a política do currículo que alcança as TDICs e sua apropriação?

Por isso, tratamos de discutir os memes da Educação, como alimento da cultura escolar em que o narcisismo se exacerba. O que de fato se descortina no ensinar-aprender na escola, tendo em vista a construção de um *currículo sem fios*. Para Ochs (2019, p. 13) “[...] notícias e fatos influenciam opiniões, tomadas de decisão, ações coletivas ou individuais [...], notícias falsas podem incentivar ódio, polarização e preconceito.”

As redes sociais digitais se tornaram ambientes nocivos à saúde humana e psíquica, inaugurando uma era da história humana repleta de percalços para os identitarismos e para as comunidades epistêmicas. A desinformação e as *fake news* forçam os sujeitos socioculturais a assumirem extremismos e sectarismos sociais, culturais e políticos, revelando a influência das tecnologias, e porventura, a propagação e a disseminação de conteúdos digitais de cunho preconceituoso e racista. A lógica das redes sociais digitais trouxe à política, a construção de significados diferentes, produzindo caricaturas e imagens, polarizando o pensamento social de

ambos. O jovem de hoje ri dos *stand-ups*, como se fossem boletins diários dos problemas sociais expostos, reproduzindo a humilhação, a chacota e a discriminação. A liberdade do riso está maquiada pela dominação cultural, ideológica, social.

Para Souza (2018, p. 109) “[...] a realidade social não é visível nem compreensível a olho nu. Pode-se ver a pobreza e a miséria de muitos e desconhecer as causas que produzem esse estado”. Os memes na Educação nublam a realidade brasileira e a agudizam com preconceitos, sectarismos e posturas incoerentes, que, de fato, têm prejudicado a escola e a construção da cidadania. O que as telas azuis individuais produzem é a cegueira social que desconsidera livros e se apoia apenas no consumo midiático para garantir o mínimo.

Para Tuan (2005, p. 10), “[...] a ansiedade é um pressentimento de perigo quando nada existe nas proximidades que justifique o medo”, por isso a geração virtual está afundada no vitimismo, imediatismo da paisagem do medo. A multiplicidade de conexões atemporais (sociais, históricas, afetivas e psicossociais) nas ambiências formativas, representa a alfabetização midiática dos mais jovens em seu dever, insuflando o alarme da sociedade. O medo existe na mente, assim como a sustentação dele por imagens, suscitando a dúvida, a inquietação e as incertezas.

O virtual é um novo território de exploração imagética e navegação cultural dos estudantes. O uso das TDIC e a conexão com computadores pessoais produz um intercâmbio entre práticas sociais, narrativas e discursos, a partir dos quais a solidariedade e a liberdade inauguram novas práticas educativas. A dimensão do virtual, para seus usuários, engloba a sociedade cheia de conflitos, que, a cada significação, constrói uma inteligência coletiva.

A multiplicidade de envolvimento das redes sociais digitais exige a ampliação da capacidade de diálogo. Para Gómez (2015, p. 21) “[...] a raiz mais profunda da politicidade da educação está na capacidade que os seres humanos têm de ler e interpretar seu mundo para se educar entre si”. Na máxima freiriana, a capacidade de construção do conhecimento, se torna possível desvendando o significado do meio pelos códigos, pois, como dizia Paulo Freire, ler o mundo é prévio a ler a palavra. A satisfação de necessidades narcísicas dos estudantes em se autoperceberem pelas *timelines* impele a sociedade a perceber a fratura exposta pelos significados degradantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de imaginários e existências sob o fenômeno da violência na realidade brasileira contribui para que estudantes sejam considerados apenas: “[...] começos, esboços, monumentos que não existem e que talvez nunca existam” (LAPOUJADE, 2017, p. 33). A constituição de um universo imagético à parte, produz à existência virtual “[...] uma incitação, uma sugestão ou o germe de outra coisa, o fragmento de uma realidade futura” (LAPOUJADE, 2017, p. 39). O inacabamento reflete a impossibilidade do ensinar-aprender sem que cada ser humano conectado seja um agente de sua própria experiência pelas tecnologias.

O redesenho de formas escolares é premente quando se vislumbra o cenário das tecnologias portáteis nas mãos do estudante, o que por si só justifica, “[...] a atitude de resistência e distanciamento dos educadores ante a tecnologia” (BEZERRA; AQUINO, 2011, p. 837), diante dos enormes desafios enfrentados para a consolidação democrática da escola e da sociedade, nos últimos anos no Brasil. A investigação da cultura escolar e a possibilidade de refletirmos sobre o trabalho em rede, por meio de uma construção mais solidária e expositiva, no âmbito de diversos tempos e lugares, amplia o aprendizado coletivo e individual.

A incorporação das TDIC possibilita um panorama de redes educativas o que precisaria estar alinhado a novas cartografias cognitivas, inspiração de Pierre Lévy, que fez Ramal (2002, p. 191) cunhar a ideia do professor como um agente dinamizador da inteligência coletiva, como arquiteto cognitivo. Segundo a autora, “[...] é um profissional, capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam o aluno empreender”. Pensar nas possíveis atividades escolares requer que também reflitamos sobre a ação pedagógica futura, já que o ambiente informacional perfura a autoridade pedagógica, deformando o ensino.

De que maneira as salas de aula podem se blindar do caos informacional, e, em um curto espaço de tempo, estarem adaptadas, à questão das tecnologias e às mudanças societárias? Não temos essa resposta, pois a adaptação vem da construção das relações sociais virtualizadas, por meio da apropriação das tecnologias.

Portanto, o arquiteto cognitivo, age “[...] assumindo para isso uma postura consciente de reflexão-na-ação e fazendo um uso crítico das tecno-

logias” (RAMAL, 2002, p. 191), já que contribuir para aproximar de um debate político, é também contribuir para o livre exercício da cidadania, na escola e na sociedade.

A relação de memes na Educação revela o que vivemos, para Santos, (2018, p. 42) “[...] um período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade social e de discriminação social se estão a tornar politicamente aceitáveis”. A cultura do ódio e a banalização da violência chegam à escola com muito impacto. São comportamentos evasivos dos estudantes que evidenciam a crescente perda de autoridade pedagógica dos professores.

Ainda é possível compreender, como estudantes utilizam celulares na escola? Pensamos que sim, por meio de uma formação mais aberta e interativa para todos, não só com os familiarizados com a “causa” (GOODMAN, 2015, p. 15). Isso nos deixa claro sobre o progresso e risco de estarmos todos conectados, já que “[...] todos os dias, em nossa vida diária, nos ligamos cada vez mais à rede global de informação sem nos perguntamos o que isso significa”, isso é um dano irreparável para a Educação, pois precisamos saber cada vez mais como nos empoderar, ao invés de sucumbir ao acaso.

A imagem não pode só significar um pensamento, temos que tentar trabalhar para desvendar a representatividade do humor, da paródia, do pastiche na *internet*. Para Turcke (2016, p. 10) “[...] de fato vivemos o início da fase histórica na qual a atenção humana se apresenta como um bem passível de ser perdido” isto é percebido, por meio da alta tecnologia, que se propaga de modo avassalador entre crianças e jovens, tornando esses inquietos, inseguros”. Especialistas apontam para inúmeros problemas decorrentes da dependência tecnológica: perturbações cerebrais, disposição psicótica, relações familiares desgastadas, inferioridade social e educação destituída de princípios morais e éticos. O que rever e se antever sobre isso tudo?

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: *Obras escolhidas*. Vol. I - magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 108-113.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva; AQUINO, Miriam de Albuquerque. *Ensinar e aprender na cibercultura*. Revista Famecos. Porto Alegre, v.18, nº 3, set. 2011, p. 834-845.

BRILHANTE, Pedro L. M.; SILVA, Sara F. da; OLIVEIRA, Arivaldo D. de. *O uso das tecnologias da informação como ferramenta de ensino aprendizagem na comunidade escolar do colégio de Aplicação - CAP/Ufac*. Relatório Final de Pesquisa - PIBIC/EM. Coordenadoria de Iniciação Científica, Ufac, 2020.

GÓMEZ, Margarita Victoria. *Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOODMAN, Marc. *Future Crime: tudo está conectado, todos somos vulneráveis e o que podemos fazer com isso*. São Paulo: HSM Editora, 2015.

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MIRABELLI, Helenice; FERREIRA, Casino; MATTOS, Rafael. Jovens e celulares: implicações para a Educação na era da conexão móvel. In: PORTO, Cristiane. (Org.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio F. *Uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos*. Rev. bras. Estud. Pedagógicos. Brasília, v. 97, nº 246, p. 356-371, maio/ago. 2016.

NIGRO, Carla Bianca Correa; SANTANA, Laís Batista; GOUVEIA, Fábio Gomes. Bolsonaro: Os Memes e a Propagação do Mito. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Joinville - SC: 41º INTERCOM, 2018.

OCHS, Mariana. *Introdução à educação midiática*. MídiaMakers Papers. 2. ed. abril, 2019.

RAMAL, Cecília. *Educação na cibercultura: Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, H. S. M. de. *Apropriação do celular por licenciandos da Universidade Federal do Acre: considerando a cultura escolar e a formação inicial de professores*. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

SOUZA, Jessé. *Subcidadania brasileira*. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

TUAN, Yi-fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TURCKE, Christoph. *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

## Capítulo 14



# AS HUMANIDADES E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA Ufac

**Regineison Bonifácio de Lima<sup>1</sup>**  
**Elizabete do Nascimento Cavalcante<sup>2</sup>**  
**Luciney Araújo Leitão<sup>3</sup>**  
**Carlos José de Farias Pontes<sup>4</sup>**

O Colégio de Aplicação da Ufac (CAp/Ufac) é um verdadeiro celeiro de talentos com grandes profissionais trabalhando tanto na área docente quanto com os Técnicos de apoio didático, pedagógico e científico. Esses valores estão nos alunos que têm estudado na Instituição ao longo das 04 décadas de existência do Colégio. São estudantes que construíram as mais diversas formações e se consolidaram profissionalmente nos vários estados brasileiros e também fora do Brasil.

Esse celeiro é tão vasto que muitos dos alunos da própria instituição, a Universidade Federal do Acre, realizam no CAp suas atividades de Estágio Supervisionado, ou atuam como Bolsistas de Programas como o PIBID, o PIBIC e o Pró-Docência. Além disso, estudantes de outras Instituições do Ensino Superior também participam de Estágios no CAp.

A intenção das áreas dos Itinerários Formativos e o saber científico que as compõem é realizar aulas de Ensino com Pesquisas/Aulas Diferenciadas fornecendo aos alunos mais autonomia no saber educacional. Para se ter uma ideia, em 2019, quatro estudantes do Ensino Médio saí-

<sup>1</sup> Docente EBTT de História - CAp/Ufac.

<sup>2</sup> Docente EBTT de Geografia - CAp/Ufac.

<sup>3</sup> Docente EBTT de Sociologia - CAp/Ufac.

<sup>4</sup> Docente EBTT de História - CAp/Ufac.

ram do Acre e foram apresentar seus Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do outro lado do Brasil, no X SICEA (X Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação), na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Em outras oportunidades chegaram ao Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, se espalharam pelo Norte, chegaram até ao Chile, todos estes liderados por professores que se empenharam na qualidade de Ensino para os estudantes.

O desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes colabora para o desenvolvimento social, físico e mental. São momentos agradáveis, divertidos, em que a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, as competências e habilidades são colhidos através de experiências, observações, estudos e raciocínio. Aprender é sempre fundamental na vida de todos.

O professor lidera o grupo, mas descentraliza suas ações, reconhecendo a importância de que o aluno tenha uma postura ativa mais significativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua própria aprendizagem, utilizando de sua autonomia educacional para o aprendizado. Nesses projetos, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

O CAP/Ufac desenvolve muitas de suas aulas alicerçado no tripé educacional de Instituição de Ensino Superior, promovendo diversos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura. Em torno desses projetos, reuniram-se professores como Arivaldo D'Avila, Reginâmio Lima, Luciney Araújo, Carlos Pontes, Elizabete do Nascimento, Regineison Bonifácio, o Pró-Docente Francisco Cristóvão, com o apoio linguístico da professora Maria Iracilda. Desse encontro, surgiram Projetos como “Nos Tempos do Seringal”, “Seringal Quixadá” e “Vivências no Seringal: Mitos e Lendas da Amazônia”, que resultaram em uma variedade de ministrações de aulas dinâmicas, apresentadas de forma didático-científica com uma dose lúdica e etnográfica para deixar o aprendizado mais significativo.

Neste artigo, discorreremos sobre a experiência desenvolvida no contexto do Projeto “Vivências no Seringal: Mitos e Lendas da Amazônia”, uma ação transdisciplinar entre as áreas de História, Sociologia, Geografia e Museologia e ciências afins, que proporcionou aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Ufac a inserção em ambiente de construção de conhecimento no

Museu da Borracha, com a finalidade de torná-los mais que receptores de conhecimento.

Utilizamos a metodologia de pesquisa-ação de Thiollent (2011), segundo a qual se aprende fazendo e se faz aprendendo, bem como, a teoria a construção interacional de seus conhecimentos (BITTENCOURT, 2004). As experiências seringueiras durante a Batalha da Borracha na Primeira e na Segunda Guerra Mundial foram revisitadas com o objetivo de analisar as vivências seringueiras expostas no acervo do Museu da Borracha, bem como, proporcionar a interação dos estudantes com os conhecimentos externos ao ambiente da sala de aula.

Essa leitura da etnografia<sup>5</sup> do seringueiro e de suas relações de vida e de trabalho, conforme analisa Pontes (2014), apresentou-se muito próxima e análoga a uma espécie de escravidão amazônica, visto que o sistema de extrativismo e produção da goma elástica, ao invés de libertação e riqueza, representou escravidão e mais pobreza. Desse modo, produziu-se uma relação totalmente diferente da ideia de construção de uma nova vida na floresta. Nesse sentido, Euclides da Cunha (2003) utiliza a metáfora de seringueiro amazônico para apontar a situação de escravidão em que se encontravam os imigrantes nordestinos que habitavam as colocações nos submundos dos seringais acreanos, figura reafirmada pelo escritor amazonense Márcio Souza (1976), que atualiza a metáfora do seringueiro como o “Sísifo amazônico” no interior da selva.

Construir a etnografia com foco no trabalho repetitivo do dia a dia na floresta amazônica, apresentando o olhar de alteridade do aluno, a cotidianidade vivida pelos seringueiros – trabalhadores da floresta –, descrevendo suas rotinas exaustivas de trabalho compreendendo o Ser da Amazônia. É essa a percepção construída por Fraxe *et al.* (2009) sobre um comprometimento político e social, que não se reduz à descrição de modos e práticas culturais tradicionais e específicas da região. Esse comprometimento está para além do local de nascimento ou pertencimento, faz parte de um interesse comum em (re)inventar os percursos de uma história marcada pela desigualdade e inferiorização, imposta por um projeto civilizatório que tem como marca a domesticação das múltiplas alteridades amazônicas.

---

<sup>5</sup> A etnografia dedica-se ao registro descritivo da cultura material de um determinado povo.

Figura 1. Alunos do CAP/Ufac estudando produtos fabricados a partir do látex



Foto: Regineison Bonifácio de Lima.

Essa pesquisa-ação propiciou subsídios que levassem à reflexão sobre as modificações produzidas pela interação dos humanos com a floresta e entre si mesmos com o passado revisitado. No dia a dia da sala de aula é necessário incentivar atividades que aflorem a participação dos estudantes de forma espontânea, deixando-os livres e receptivos para o entendimento proposto por seus mentores.

Durante muitos séculos, o ensino de História e das demais Ciências Humanas privilegiaram textos escritos como documento oficial, pressupondo conterem a “verdade absoluta”, com punhos de ferro sobre as diversas histórias a serem estudadas, excluindo, assim, diversos saberes, memórias e relatos de experiências vividas que são de muito valor para a construção da memória<sup>6</sup> de determinada etnografia, povo, lugar ou mesmo os seus sujeitos.

A Educação está passando por constantes mudanças: as novas tecnologias e as estruturas da Educação Básica impelem a necessárias mudanças

<sup>6</sup> Segundo o Dicionário Houaiss, a palavra memória significa “a faculdade de preservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos”.

educacionais e novas práticas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018). A estrutura de pesquisa-ação fundamentou a ação dos alunos-participantes, que desempenharam um papel ativo e cooperativo na descoberta de informações que foram lapidadas e transformadas em conhecimento.

O trabalho executado pelo dedicado grupo de professores, pretendeu desenvolver, através de ações planejadas e executadas conjuntamente com os sujeitos envolvidos, novas metodologias a serem inseridas no cotidiano. Além disso, buscamos o uso de recursos de pesquisa científica existentes no Museu da Borracha, a fim de propiciar aos estudantes subsídios que os levassem à construção do conhecimento e à adaptação de ações em ambiente exterior à sala de aula.

Ao proporcionar aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Ufac a inserção no ambiente de construção de conhecimento do Museu da Borracha, buscamos torná-los mais que meros receptores de conhecimento. A partir da metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011), intentamos que os estudantes aprendessem fazendo e executassem suas ações concomitantemente com o processo de aprendizado, como pesquisadores da construção interacional de seus conhecimentos. No propósito de analisar as vivências seringueiras expostas no acervo do Museu da Borracha, buscamos proporcionar a interação dos estudantes com o conhecimento externo ao ambiente da sala de aula.

Criado em 03 de abril de 1978 na gestão do Governador Geraldo Mesquita, o Museu da Borracha foi inaugurado em 05 de novembro de 1978 por ocasião do centenário da Imigração Nordestina no Acre. O museu fica localizado na Avenida Getúlio Vargas, nº 1144, Centro de Rio Branco. O local funciona no antigo prédio da já extinta Superintendência do Desenvolvimento da Borracha (Sudhevea). Atualmente, o espaço é administrado pela Fundação Elias Mansour, órgão responsável pelo fomento e preservação da cultura e do patrimônio histórico no Estado do Acre.

O espaço do Museu da Borracha passou por uma profunda revitalização no ano de 2018, na qual foram construídas instalações voltadas para imersão na história, com salas divididas por períodos históricos de nosso passado, o que nos permite uma viagem ao passado através de fotografias, peças de roupas, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, produtos do látex, além de pequenos filmes que relatam o cotidiano do caboclo seringueiro de nossa Amazônia Acreana.

Figura 2. Apresentação de uma casa de Seringueiro



Foto: Regineison Bonifácio de Lima

As visitas orientadas, como esta retratada na Figura 2, proporcionaram o contato com o formato original da moradia dos seringueiros, além de permitirem aos estudantes ouvirem os relatos relacionados às rotinas exaustivas de trabalho nos seringais, que, ao mesmo tempo trazem um saudosismo e atizam a curiosidade na busca pelo entendimento antropológico.

Nesse momento, os estudantes puderam conhecer melhor o acervo relacionado à cultura seringueira e assistir a documentários sobre os aspectos históricos da formação acreana e dos processos sociais envolvidos na produção da seringa. No contexto relacionado à moradia dos seringueiros, Lima (2019) escreve:

A barraca dos seringueiros geralmente localizada às margens de um rio, lago ou igarapé, tem suas armações feita de madeira de “pau roliço”, coberta de palha e assoalhada com paxiúba. Às vezes, as paredes também são feitas com paxiúba, algumas sem janelas, outras com um buraco onde deveria estar a janela e com uma ou duas portas.

Pouquíssimas e miseráveis coisas ocupavam o interior da barraca. Os objetos mais frequentes são: um cântaro (pote de barro para

colocar água de beber), um fogão de lenha, uma rede, uma espingarda ou rifle, latas para guarda de comestíveis, etc. Banco e mesa faziam-se de toras curtas de “pau roliço” tiradas da mata. (LIMA, 2019, p. 97-98).

O intuito de conhecer o cotidiano do espaço e do trabalho do seringueiro amazônico, em especial do acreano, no período do ciclo da borracha, levou os estudantes a reviverem um pouco da história e etnografar seus desafios e lutas laborais. Como afirmam Brand e Carvalho (2012), o trabalho constitui o centro de atenção do Estado e da produção capitalista de bens de consumo. A construção de uma etnografia do lugar teria como foco central a observação participante por parte do aluno, partindo de um olhar de alteridade em relação ao local de trabalho e moradia do seringueiro amazônico.

Figura 3. Coleta de Látex por parte de uma aluna do CAp/Ufac



Foto: Regineison Bonifácio de Lima.

Ao descrever o local, os estudantes foram instigados a etnografar o cotidiano do seringueiro amazônico e suas condições de vida e trabalho na extração e produção do látex durante o primeiro ciclo da borracha, além de

compreender a ocupação implementada na região acreana na primeira metade do século XX pelo extrativismo da borracha (LIMA, 2020).

Visitar e experimentar no museu a exposição sobre o homem da floresta com o intuito de correlacionar as vivências seringueiras estudadas em sala de aula com o acervo disponível e estudado no local foi algo magnífico.

Levando-se em conta que o acervo do Museu da Borracha possui cerca 1.825 títulos catalogados entre livros, periódicos, jornais e revistas que abordam temáticas sobre da história do Acre, sobre a ocupação da Amazônia, a experiência de visitação constituiu um momento ímpar de aprendizagem. Dentre o público que visita diariamente o Museu, destacam-se os estudantes das escolas públicas e privadas de Rio Branco, além de municípios próximos.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

O trabalho proposto pelo grupo de profissionais envolvidos no Projeto “Vivências no Seringal: Mitos e Lendas da Amazônia” de utilizar a metodologia da pesquisa-ação rendeu bons frutos, como o desenvolvimento de atuação interdisciplinar envolvendo as áreas de História, Geografia e Sociologia, Museologia e Ciências afins, com ações direcionadas às vivências seringueiras e amazônidas presentes no Museu da Borracha.

Nossa organização aplicada teve caráter qualitativo, tendo em vista que a pesquisa no campo educacional contempla fatos sociais em que a figura do pesquisador integra o processo de conhecimento ao mesmo tempo em que interpreta os fenômenos educacionais.

O trabalho adotou um caráter aplicado, envolvendo aspectos teóricos e práticos, buscando proporcionar aos estudantes o espaço para construção de conhecimentos sobre as vivências seringueiras não apenas a partir do estudo de fontes bibliográficas, mas também a partir das experiências e interações no espaço museológico extraescolar. No tocante às pretensões estudadas, teve caráter exploratório, fazendo com que os estudantes adquirissem maior familiaridade com o problema analisado, tornando-o mais explícito e auxiliando na construção de hipóteses sobre as vivências dos

seringueiros em sua interação com o espaço amazônico. E muito do que foi apresentado aos estudantes fazia parte das raízes históricas de seus familiares. Durante a visita ao Museu, fomos surpreendidos com a exclamação de uma estudante, que mencionou: “Olha aí a foto de meu avô!”.

Na primeira etapa, foram realizadas reuniões de planejamento no Laboratório de Estudos Humanísticos Aplicados (LEEHAp) com a equipe executora do trabalho, incluindo os professores de História, Geografia e Sociologia, e o bolsista do Programa Pró-Docência, a fim de traçar as estratégias que seriam utilizadas no andamento das atividades do Projeto. Em seguida, levamos a proposta às salas de aulas, junto aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e 2º Ano do Ensino Médio, os quais também contribuíram para darmos a dimensão do alcance do projeto, de modo que atendesse suas perspectivas e necessidades educacionais.

Na etapa de execução do trabalho, realizamos procedimentos que se complementaram, buscando associar as experiências no espaço da sala de aula às desenvolvidas no espaço extraescolar. Dentre essas estratégias, destacamos a leitura de livros e textos que tratam da base histórica sobre as vivências no seringal, ocasião em que os estudantes levantaram vários questionamentos sobre os processos de construção do modo de vida nos seringais e os impactos disso na cultura local.

O trabalho desenvolvido surgiu da necessidade de se praticar novas formulações de ações para a implementação do ensino com pesquisa na área de história (BRASIL, 2018), visando maior autonomia de pensamento crítico dos estudantes na correlação com o ambiente em que estão inseridos. O novo ensino de história e as práticas educacionais na Amazônia Sul-Occidental implementados em nossa pesquisa-ação apontam para a realização do desejo de cientistas que perceberam a necessidade de aproximar a ciência e a escola (LIMA, 2019), além de atrair a comunidade escolar para a universidade, envolvendo-a com a pesquisa científica.

Diligenciamos propiciar aos estudantes atividades interativas, de modo multidisciplinar e transversal, em torno de cinco eixos temáticos de conhecimento: cultura, comunicação, educação, meio ambiente e cidadania, que incentivassem o gosto pela construção da ciência e a leitura do ambiente em que se fazem inseridos.

Essa proposta metodológica permitiu a atuação efetiva dos estudantes no processo educativo, tendo em vista que participaram como pesquisa-

dores e participantes da resolução do problema em que estavam envolvidos de modo colaborativo (ROCHA, 2017). Nesse sentido, o trabalho disponibilizou aos estudantes a dimensão de atores sociais aptos a compartilhar a construção do projeto e seu desenvolvimento a fim de efetivar o conhecimento e viabilizar soluções para os problemas detectados.

A busca de novos caminhos para tornar o estudo mais agradável e eficiente acena para nós como uma possibilidade de trabalhar com novas linguagens. Várias poderiam ser utilizadas, todavia, elegemos principalmente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como alternativas para romper com as aulas apenas pelo lado de dentro da sala e dos livros, que nos apontam os caminhos destas histórias tão tradicionais de nosso povo (FONSECA, 2003).

A partir do trabalho realizado, identificamos que as normas estabelecidas para o desenvolvimento transdisciplinar demonstraram-se viáveis para a criação de novas práticas de ensino na Área de Ciências Humanas na Educação Básica, apontando para a consecução de resultados positivos quanto à implementação de novas estratégias voltadas à exploração conjunta dos espaços da sala de aula e dos espaços de memória.

Figura 4. Pesquisa-Ação no Museu da Borracha



Foto: Regineison Bonifácio de Lima.

A atividade de ensino se estendeu interdisciplinarmente para fora da sala de aula, em uma relação de aprendizado voltado a facilitar o “aprender a aprender”, mantendo o contato entre teoria e prática, em um constante aprendizado de pesquisa-ação. No Museu da Borracha, os estudantes puderam fazer contraposições sobre as modificações ocorridas na floresta pelas vivências dos seringueiros.

Para Claval (2001), compreender a relação entre as pessoas e as experiências vivenciadas contribui para tentar modificar as realidades nas quais se está inserido. Ao se deslocarem da sala de aula para o espaço do Museu, na floresta amazônica, os estudantes puderam ter noção da espacialidade envolvida na constituição das vivências seringueiras (COSTA, 1998). De igual modo, puderam conhecer um pouco mais sobre as construções sociais estabelecidas, que instrumentalizaram o aparecimento de vivências, trabalhos, religiosidades, lendas, mitos, dialetos e lazer peculiares daquelas localidades.

A realidade educacional brasileira e as vivências escolares demonstram que as salas de aula são lugares permeados por espaços de transgressões, criatividade, experimentação, pesquisa e avaliação permanente (BRASIL, 2018). Nesse sentido, constatamos que o trabalho realizado proporcionou aos professores a abertura a realidades singulares, instáveis e heterogêneas, levando ao reconhecimento de que os estudantes são “atores ativos” no processo de aprendizagem e na construção do saber científico.

A partir das atividades desenvolvidas, observamos que os estudantes têm suas particularidades individuais e suas vivências culturais e coletivas que são colocadas em jogo nas salas de aula, sendo imprescindível que o foco das atividades educacionais esteja voltado não à mera decodificação dos conteúdos curriculares, mas ao processo de construção dos conhecimentos. Nesse panorama, os estudantes interferem e recriam significados e sentidos para os conteúdos estudados e para as relações que a História estabelece com a realidade social e cotidiana.

A partir da inserção dos estudantes nas atividades do projeto, foi possível observar e investigar cientificamente os fatos do mundo que os cerca, tornando-se possível construir, desde cedo, habilidades para planejar e executar experiências e projetos que os levem a adquirir confiança na resolução de problemas com uma visão criativa e crítica.

Ao propormos uma aprendizagem pautada não na mera explanação de conteúdos, mas na resolução de problemas reais, os estudantes puderam ter uma percepção sócio/histórico/geográfica das relações sociais no contexto amazônida a partir do diálogo com o mundo fora da escola. Os estudantes, assim, aprenderam a articular o conhecimento experienciado na sala de aula conectados a outros saberes e vivências sociais.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.

CLAVAL, P. *A Geografia Cultural*. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

COSTA, J. C. *A Conquista do Deserto Ocidental*. 2 ed. Rio Branco: Fundação Cultural do Acre, 1998.

CUNHA, Euclides da. *Amazônia – um paraíso perdido*. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas; EDUA, 2003.

FONSECA, S. G. Diferentes fontes e linguagens no processo de Ensino e Aprendizagem. In: FONSECA, Seiva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. *Ciência e Cultura*, 2009, vol. 61, nº 3, p. 30-32.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

LIMA, Reginâmio B. *Sobre Terras e Gentes: O Terceiro Eixo Ocupacional de Rio Branco (1971-1982)*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

LIMA, Regineison B. *Acre: um estado em construção e descontinuidades*. Rio de Janeiro. Autografia, 2019.

MARTINELLO, P. *A batalha da borracha durante a segunda Guerra mundial*. Rio Branco: Edufac, 2018.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica*. 4. ed. Tradução de Walten-sir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MONTENEGRO, A. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Arivado D.; LIMA, Regineison B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. *Saberes Amazônicos: trajetórias e vivências educacionais do Gescam*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

PONTES, Carlos José de Farias. O primeiro ciclo da borracha no Acre: da formação dos seringais ao grande colapso. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*: v. 1, nº 1. Rio Branco, 2014.

ROCHA, F. R. Revisitando o Currículo de História do Acre na Educação Básica através da história oral. *Revista Nawa*. v. 1 nº 1 (2017). Disponível em < <https://periodicos.ufac.br/index.php/nawa/issue/view/69>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, Márcio. *As folhas do látex*. Manaus: Edição da Prefeitura Municipal de Manaus, 1976.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## Capítulo 15



### “HISTOGEOGRAFIA”: O ensino da paisagem a partir de metodologias lúdicas na Serra do Tepequém

Elizabete do Nascimento Cavalcante<sup>1</sup>  
Arivaldo D’Avila de Oliveira<sup>2</sup>  
Regineison Bonifácio de Lima<sup>3</sup>  
Luiza Câmara Beserra Neta<sup>4</sup>

**A**s atividades lúdicas são de suma importância para a integração, através de estudos e projetos de pesquisas de meio, ou mesmo projetos voltados para a socialização e aprendizado em todas as disciplinas, para que haja um melhor desempenho na qualidade de ensino-aprendizagem. É a respeito dessa temática que será trabalhado o ensino com pesquisa nas metodologias diferenciadas na Serra do Tepequém, a partir de uma perspectiva pautada no viés lúdico:

A palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo” (SANTOS, 1997, p. 9).

<sup>1</sup> Docente EBTT de Geografia - CAp/Ufac.

<sup>2</sup> Docente EBTT de Geografia - CAp/Ufac.

<sup>3</sup> Docente EBTT de História - CAp/Ufac.

<sup>4</sup> Docente no Instituto de Geociências/UFRR.

Nesse sentido, a atividade lúdica reveste-se de uma importância que permeia por todo o processo de aprendizagem, sendo ela o produto da atividade, o que dela resulta, somado à própria ação, o momento vivido.

A paisagem se refere a tudo o que pode ser percebido por meio dos nossos 05 sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar). Todos os ambientes onde os seres humanos estão podem ser considerados paisagens, desde as mais belas ilhas do mundo, passando pelos arranha-céus das cidades, chegando até ao caos deixado por um tsunami.

Os estudos desenvolvidos referem-se às paisagens naturais e também artificiais, sendo, que as paisagens naturais são as expressões dos elementos da natureza, modificados ou mesmo pouco alterados pelo ser humano, tais como os espaços de uma floresta virgem ou o topo de uma montanha, principalmente nos entornos das cidades.

Já as paisagens artificiais representam as atividades construídas por meio da ação direta humana, estabelecidas a partir da utilização e transformação dos elementos da natureza pelas atividades realizadas pelo homem. Com isso, as edificações construídas, bem como as intervenções não naturais sobre o espaço, constituem paisagens culturais, como o espaço de uma praia, um *resort* ou mesmo uma cidade.

A paisagem é um dos temas centrais da Geografia e diversas áreas científicas, por se tratar de um dos conceitos-chave que permeiam a história epistemológica dessa ciência. Porém, nas séries do Ensino Fundamental, os alunos, por vezes, têm dificuldade de construir o conhecimento sobre o assunto.

Este escrito almeja contribuir para a construção do conceito de paisagem no ensino das Ciências Humanas, de forma clara, objetiva e que tenha significado para os estudantes, usando metodologias lúdicas aliadas a uma linguagem pertinente aos alunos.

As disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas partilham de realidades diversas, dentre elas destaca-se o desinteresse dos alunos nas aulas, principalmente quando o assunto é tratado como conceito expositivo, situação que gera efeitos negativos no aprendizado dos estudantes. Libâneo (1994) atribui essas situações a metodologias empregadas por alguns professores que em alguns casos têm abordagens enfadonhas, repetitivas e de memorizações, levando ao completo desinteresse dos alunos.

A respeito da necessidade de apoio ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino pautadas na relação entre a ensino e pesquisa científica, Bonifácio, Lima e Vale escrevem:

Nas últimas três décadas, o Brasil tem experimentado uma renovação no desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, destacam-se ações governamentais e políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades regionais no campo da ciência, tecnologia e inovação, sobretudo aquelas articuladas no sentido de priorizar o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas científicas na Região Norte do país. (BONIFÁCIO, LIMA, VALE, 2019, p. 27).

Sabe-se que, ao longo da trajetória didático-científica, têm sido empregados esforços a fim de dinamizar as aulas e incentivar os alunos. No século XXI, o ensino das Ciências na área de Humanidades tem experimentado mudanças significativas, de modo que os professores têm utilizado metodologias diferenciadas, com o emprego de ferramentas acessíveis e possíveis que dinamizam e auxiliam no ensino.

Essas atividades desenvolvem resultados que apontam para uma aprendizagem prazerosa, levando os alunos a tornarem-se sujeitos ativos nas atividades, fazendo com que estes venham a encontrar significados no conteúdo estudado e a experimentar a construção do conhecimento, gerando resultados positivos. Segundo Martinez (2006),

É essencial instrumentar o aluno a prever problemas, romper barreiras, também a reformular conteúdos e desenvolver de formas ampla a investigação que resultam em maior produtividade. Para isso, o aluno precisa estar inserido em um ambiente escolar que valorize a criatividade. (MARTINEZ, 2006).

Os dados geográficos sobre a Serra do Tepequém, localizada em Roraima, no extremo Noroeste do estado, há 210km da capital, Boa Vista, na BR-174, apresentam um lugar riquíssimo em fauna e flora, um platô da serra que chega a 1.022m de altitude. Esse lugar lindo aos olhos atrai turistas de diversos cantos do estado, do país e também do país vizinho, a Venezuela. A economia da localidade baseia-se no turismo e no artesanato.

Atualmente, o fluxo de pessoas (turistas, estudantes, professores, pesquisadores e etc.) que se deslocam para a região vem aumentando, e, com estes, altera-se de maneira mais dinâmica a continuação do processo histórico, assim como das paisagens.

Vale lembrar que a Serra do Tepequém é objeto de estudo de renomadas instituições de pesquisas.

Figura 1. Serra do Tepequém - RR



Fonte: Serra do Tepequém. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/cursos/graduacao/Tecnologia-em-Gestao-de-Turismo/galeria-visitas-tecnicas/serra-do-tepequem/view>>.

Em uma linguagem que alcance o nível fundamental ainda são reduzidas as abordagens da paisagem como espaço de vivência cotidiana dos homens. Com o intuito de aumentar o acervo de informações e conhecimentos sobre o tema, existe a necessidade de se mostrar a importância e o significado dos instrumentos de estudo e análise da realidade para perceber a capacidade e as potencialidades de ação de cada aluno no exercício da cidadania, articulando os conceitos da Geografia através da observação, descrição, organização de dados e informações.

A maneira como cada sociedade, em cada tempo e no cotidiano, se relaciona com a natureza reflete o imaginário social e seus padrões culturais e estéticos. Essas condições influenciarão as transformações de formas antigas e a construção de novas formas. A paisagem atual descreve a ação humana sobre o processo histórico da Serra do Tepequém. Esta ação acumula ainda valores significativos, na cultura, crenças, folclore e etc.

## **CENÁRIO PAISAGÍSTICO DA SERRA DO TEPEQUÉM**

O aprendizado do conceito de paisagem reside na importância que ele tem para Geografia. Ao longo de toda a discussão que envolve a disciplina e áreas afins, este conceito é resgatado para auxiliar no entendimento de várias outras temáticas. Portanto, essas ações elaboraram e continuam a elaborar as paisagens atuais.

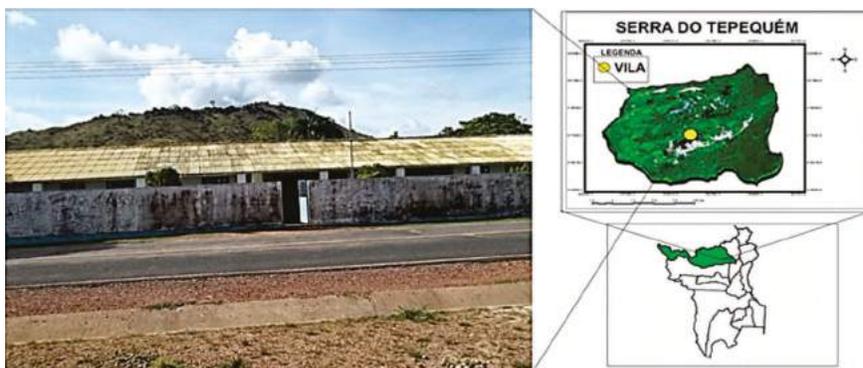
Para Nassauer (1995), a cultura e a paisagem interagem em uma constante realimentação, na qual a cultura estrutura as paisagens e as paisagens incorporam a cultura. Há, por conseguinte, uma opinião, em que a percepção do meio, através dos filtros da cultura determinam valores paisagísticos que são atribuídos a uma paisagem, que por sua vez, podem ser modificados se houver uma mudança na paisagem. Essa dinâmica ajuda explicar a estrutura da paisagem de duas maneiras: primeiro, como um efeito da cultura, segundo, como um produto das mudanças culturais.

## **ATIVIDADES DIDÁTICAS DE RECONHECIMENTO DA PAISAGEM NA SERRA DO TEPEQUÉM**

Os jogos didáticos foram realizados a partir do levantamento bibliográfico e cartográfico da temática. A fim de facilitar a aplicação das atividades lúdicas foram selecionadas somente paisagens locais e os jogos foram adaptados a elas. As atividades lúdicas foram planejadas com o intuito de facilitar a construção do aprendizado e também para demonstrar que é possível trabalhar todos os temas da Geografia, mesmo os teóricos, com jogos didáticos. Todas os jogos e brincadeiras foram planejados e fabricados meses antes da aplicação.

Os estudos de Meio nas paisagens naturais e culturais foram realizados sobre a liderança da professora Elizabete, sendo aplicados na Escola Municipal Olavo Bilac, na Serra do Tepequém (município de Amajari/RR) com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2. Localização da escola Municipal Olavo Bilac na Serra do Tepequém - RR



Fonte: Acervo dos autores.

Para a elaboração do material didático foram necessários os seguintes materiais e procedimentos:

Quanto à confecção da maquete foi utilizado isopor, cola (para colar as camadas de isolinhas), e argamassa (para preencher as diferenças entre as camadas); foi utilizada uma carta imagem da serra, contendo suas curvas de nível; sobre as placas de isopor foram desenhadas as curvas de nível e recortadas e depois coladas umas sobre as outras. Para dar efeito de relevo, os vazios entre as camadas foram preenchidos e moldados com argamassa. Para representar os rios foi realizado recorte no isopor de 0,5 centímetros de profundidade e preenchidos com cola e tinta azul; a vegetação foi representada por pequenas árvores adquiridas em uma papelaria.

Os quebra-cabeças foram confeccionados a partir da imagem de radar multiespectral do satélite CBERS-2 (Satélite Sino-Brasileiro, com resolução espacial de 20m, obtidas em 02/04/2007).

O software *Spring* foi utilizado para a confecção do mapa com aspectos fisiográficos, e, a partir deste, foi confeccionado o quebra-cabeça. As imagens foram coladas sobre placas de isopor e depois recortadas em formatos diversos.

Na confecção das cartilhas foram utilizados bonecos, criados no software CorelDraw, e imagens locais da área. A cartilha explica a temática e apresenta um diálogo coloquial, simples e de fácil compreensão;

A aprendizagem significativa foi verificada através da aplicação de um questionário, contendo perguntas pertinentes à temática, com base no desenvolvimento das seguintes etapas:

**1ª etapa:** Levantamento bibliográfico e cartográfico (Levantamento de imagem fotográfica das feições de relevo, canais fluviais, tipos de cobertura vegetal e feições geológicas e mapas) da temática abordada na pesquisa;

**2ª etapa:** Execução de minicurso ministrado na Escola Municipal Olavo Bilac, dividido em quatro momentos:

- 1º Momento: Envolveu o estudo de definições de conceitos de paisagens (natural, artificial dos elementos que a compõem), com pretensão de despertar a curiosidade dos alunos para os aspectos fisiográficos da serra, com a utilização de imagens, maquete da serra do Tepequém e uma apostila em forma de quadrinhos;
- 2º Momento: Foi realizada uma gincana com perguntas acerca do tema, cujas respostas estavam dentro de balões dos quadrinhos estudados. Os alunos deviam responder às perguntas em 1 minuto;
- 3º Momento: Os alunos foram conduzidos ao trabalho de campo realizado na Serra do Tepequém/RR, localidade adjacente à escola, para realizar uma análise da paisagem e individualização dos aspectos fisiográficos;
- 4º Momento: Foi medida a percepção acerca dos conceitos de paisagem e dos aspectos fisiográficos, tendo como ferramenta de análise o desenho, a aplicação de questionário e a montagem de um jogo de quebra-cabeça.

## O ESTUDO DAS PAISAGENS

O conceito de paisagem foi discutido através da exposição de aulas teóricas, utilizando como referência os elementos naturais e antrópicos da área de vivência dos alunos. A partir dessa abordagem local, o entendimen-

to das grandes paisagens naturais do globo foi melhor assimilado, além da percepção das diferentes paisagens: natural e artificial ou antropizada. Foi observado que a percepção dos alunos acerca da paisagem foi melhorada e que passou a ter significado para eles, fato constatado quando os alunos reconheceram as paisagens das fotografias.

Figura 3. Apresentação de minicurso na Serra do Tepequém. No slide a exposição fotográfica tematizando a Serra



Fonte: Acervo dos autores.

O envolvimento dos alunos nas aulas fez com que eles se sentissem mais à vontade para expor as ideias e informações advindas de experiências já adquiridas através de outras fontes (experiências do cotidiano, cartilha, livros, jornais, etc.).

Durante as exposições foram trabalhados os conceitos de paisagens, tomando como referência exemplos locais, pois estas fazem parte da vivência dos estudantes, o que permite melhor associação, entendimento e significado.

As experiências, ou seja, as vivências dos alunos foram utilizadas como *start* para despertar os interesses para entender de maneira mais

abrangente as paisagens cotidianas. Essas experiências são suportes para a aquisição e ampliação do entendimento.

O resultado foi satisfatório, pois os alunos se apoiaram nas paisagens que eles já conheciam, como as cachoeiras Barata, Funil, Paiva; os rios Preto, Cabo Sobral e Barata, dando significado aos conceitos propostos.

Dessa forma, foi possível explicar cada aspecto fisiográfico e as paisagens. Os alunos puderam fazer associações, sendo perceptíveis o conhecimento do ambiente de vivência e suas experiências, tornando-se assim mais fácil a aprendizagem.

Figura 4. Exposição de Maquete



Fonte: Acervo dos autores.

Os alunos reconhecem a paisagem da Serra do Tepequém amplamente, fato constatado através de imagens fotográficas, livros e revistas, em que os mesmos nomearam, interpretaram e explicaram onde se localizava pontualmente cada uma na maquete que lhes foi apresentada.

A exposição da maquete permitiu a visualização das mudanças na paisagem, aguçando o interesse de mostrar aos alunos que eles haviam compreendido o assunto, assim como eles expuseram seus conhecimentos práticos acerca dos lugares e dos elementos que compõem a paisagem. Segundo um dos alunos: “a cachoeira do funil fica aqui na maquete”, enquanto outra aluna comenta “a vila tá bem aqui”.

A maquete, uma ferramenta lúdica, contribuiu de forma significativa para aumentar a compreensão da paisagem e seus aspectos fisiográficos, sendo que sua utilização, possibilitou atrair a atenção de todos, assim como, despertar a curiosidade e a participação ativa dos estudantes para a aula. Esta ferramenta possibilitou a visualização dos componentes, naturais ou antrópicos, da Serra do Tepequém, bem como, permitiu a avaliação do conhecimento dos estudantes ao apontarem e identificarem os diferentes elementos que compõem a paisagem como: “cachoeiras, platô, serras, a vegetação de gramíneas e as árvores, os rio Preto, Paiva e Barata”. Possibilitou, ainda, a associação do que estava sendo visto através da maquete e do conteúdo ministrado na aula teórica.

Uma cartilha foi usada para complementar a aprendizagem. Esta continha fotografias da serra, além de conceitos de paisagens naturais, artificiais e dos aspectos fisiográficos. O clima de entusiasmo foi grande, os estudantes participaram da aula, expondo seus conhecimentos vivenciados sobre a geo-história da serra.

O uso de figuras e imagens auxiliou consideravelmente, uma vez que permitiu maior atenção e, conseqüentemente, facilitou o aprendizado. Quando há a visualização o processo cognitivo (processo ou faculdade de adquirir um conhecimento) é ampliado, e permite maior abrangência no entendimento do assunto, uma vez que ativa áreas cerebrais específicas à visualização e à interpretação.

## **ANALISANDO A PAISAGEM**

A discussão da temática possibilitou uma conversa mais aprofundada do conteúdo, assim como os fez refletir acerca dos elementos que eles visualizam no cotidiano, mas não interpretavam associando aos conceitos geo-históricos trabalhados.

Figura 5. Observação da paisagem do entorno da escola, platô da Serra Tepequém



Fonte: Acervo dos autores.

A saída a campo para o estudo de meio resultou em um desenho da paisagem visualizada, através da qual pode ser analisado o nível de percepção-apreensão da temática paisagem. O rendimento foi ótimo, pois eles conseguiram identificar, analisar, descrever e desenhar. Nos desenhos foram esquematizadas paisagens da serra como: a drenagem, a vegetação, o relevo (platô).

Houve estabelecimento de aprendizagem, que foi obtida com clareza. Assim, esse tipo de atividade (tirar o aluno da sala de aula e levá-los a visualizar), permitiu perceber que conteúdos estudados em sala, podem ser levados ao entendimento cotidiano.

Para finalizar, foram aplicados questionários (testes) que permitiram a verificação da qualidade das atividades efetivadas. Foi constatado que o nível de satisfação com a metodologia empregada foi grande, e que predominou a aprendizagem significativa sobre o tema.

Outra interrogação realizada obteve respostas satisfatórias: “O que é paisagem natural e o que é paisagem artificial?”. Os alunos distinguiram bem uma da outra, mostrando que a aula foi proveitosa e significativa. As respostas foram 100% corretas.

As respostas foram bem distintas e autênticas quando foram indagados sobre: “O que você entende por desenvolvimento sustentável?”. Todos têm conhecimento, mesmo que superficial, acerca do assunto, princi-

palmente sobre como se deve fazer para possibilitar a preservação: “usar os recursos que estão disponíveis na natureza, sem prejudicar e degradar, repondo quando possível”. Foi possível prever que eles já tinham trabalhado esse tema antes, e que eles têm um conceito próprio e formado acerca do tema, o que mostra que as experiências anteriores são importantes e que ajudam no desenvolvimento de outros conteúdos afins.

A educação forma cidadãos e, para isso, o professor deve contribuir de maneira efetiva na sua formação e no acréscimo de conhecimentos. Esses conhecimentos têm um peso significativo em toda a vivência escolar.

O aprendizado é facilitado quando realizada a correlação do conteúdo com as áreas das vivências dos estudantes, assim, é possível entender que o local se assemelha ao regional e ao global. A partir da educação, os alunos começam a entender as relações que se processam no seu local de vivência, assim como passam a entender os fenômenos nacionais e globais, conferindo a estes significado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. *Fronteiras da globalização*. São Paulo: Ática, 2010.

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. *Geografia*. Série Novo Ensino, 2005.

ANDRADE, Rozinei Pereira; FACHINI, Margarida Peres. *O lúdico e as interações homem natureza no ensino da geografia*. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. *Raega - O Espaço Geográfico em Análise*, v. 8, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389/2718>>. Acesso em: 21 out. 2017.

BESERRA NETA, Luiza Câmara. *Análise Evolutiva da Paisagem da Serra do Tepequém-Roraima e o Impacto da Atividade Antrópica*. Tese de

Doutorado. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Geologia e Geoquímica da UFPA. Belém, 2008.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B.; VALE, Lucas 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*. v. 1. 1ed. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019, p. 50-71.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 21, nº 1, 1998.

COELHO, Marcos de Amorim; TERRA, Lygia. *Geografia do Brasil: Espaço Natural, Territorial e Socioeconômico Brasileiro*. São Paulo: Moderna, 1998.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza. *As paisagens artificiais criadas pelo turismo: Turismo e Paisagem*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 107-119.

CRUZ, Souza. *Garimpo do Tepequém*. Aspectos geológicos e geoeconômicos. Relatório Interno, CPRM, SUREG-MA, Manaus, 1980.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1, nº 4, p. 107-112, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, Regineison B. *Acre: um estado em construção e discontinuidades*. Rio de Janeiro. Autografia, 2019.

LIMA-GUIMARÃES, Solange Terezinha. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção de paisagem. *Geosul*, v. 15, nº 30, p. 7-33, 2000. MALAFAIA, Guilherme; DE LIMA RODRIGUES, Aline Sueli. *Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de Ensino Fundamental*. Revista Brasileira de Biociências, v. 7, nº 3, 2009.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino*. Cortez, 2006.

MARUJO, Maria Noémi; CRAVIDÃO, Fernanda. Turismo e Lugares: uma visão geográfica. *PASOS – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 10, nº 3, p. 281-288, 2012.

NASSAUER, Joan Iverson. Culture and changing landscape structure. *Landscape ecology*, v. 10, nº 4, p. 229-237, 1995. Disponível em: <<http://www.citeseerx.ist.psu.edu>>. Acesso: 21 out. 2017.

OLIVEIRA, Arivado D.; LIMA, Regineison B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. *Saberes Amazônicos: trajetórias e vivências educacionais do Gescam*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

*Paisagens*. Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/paisagem-cultural-paisagem-natural.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

*Satélite Sino-Brasileiro*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2210200301.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

*Software Spring*. Disponível em: <<https://geotecnologias.wordpress.com/2016/07/08/conversamos-com-o-gerente-de-desenvolvimento-do-spring/>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

TORRES, Eloíza Cristiane; SANTANA, Cristiane Daniela. Geomorfologia no Ensino Fundamental: conteúdos geográficos e instrumentos lúdico-pedagógicos. *Geografia* (Londrina), v. 18, nº 1, p. 233-246, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2002.

## Capítulo 16



# OS MAPAS MENTAIS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CAP/Ufac

Luciney Araújo Leitão<sup>1</sup>  
Maria Eduarda Azevedo Fernandes<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia no Colégio de Aplicação da Ufac foi implementado no currículo escolar no ano de 1999, com uma dinâmica voltada para a reflexão da vivência cotidiana. Leitão (2020), aponta que, a partir do ano de 2018, a disciplina de Sociologia passou por uma mudança curricular profunda, abordando conteúdos direcionados à contemporaneidade e a temas atuais que visam à compreensão dos fenômenos sociais que nos rodeiam. A presença da Sociologia no cotidiano escolar é apontada por Martins (1982, p. 34) como um “chamado para aqueles que se interessam por ela, os frequentes e acirrados debates que são travados em seu interior sobre o seu objeto de estudo e os seus métodos de investigação”, dada sua importância na construção de um pensamento crítico pelos estudantes.

No ano letivo de 2020, o primeiro contato dos alunos das turmas 101 e 102 do Colégio de Aplicação da Ufac com a disciplina de Sociologia trouxe um certo estranhamento por parte do alunado, pois demonstrou que sua percepção sobre qual o objeto central de estudos da disciplina, suas divisões e interpretações apresentava-se carregada de sentidos comuns.

<sup>1</sup> Professor EBT de Sociologia na Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Estudante Secundarista do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

O plano de ensino apresentado para as turmas de Primeira Série foi desenvolvido a partir de uma linha de tempo, apontando os principais acontecimentos na Europa, como os movimentos Renascentistas e Iluministas que culminaram nas Revoluções Francesa e Inglesa. Esses movimentos resultaram na construção de uma *Ciência da Crise* que tinha como intuito entender a reorganização das sociedades, suas principais correntes teóricas e suas especificidades nas relações entre o indivíduo e a sociedade, questionamentos comuns entre os discentes durante essa prática de estranhamento.

O ano letivo de 2020 trazia certas expectativas aos alunos recém ingressos no Ensino Médio, novas disciplinas e novos professores faziam parte desse novo universo de conhecimento que estava sendo lapidado. Durkheim (1978) aponta o ser humano como um indivíduo que deve ser lapidado a partir do contato com as instituições sociais nas quais ele transita durante suas socializações. E, com essa perspectiva, o cronograma programático de Sociologia visava debater, porém, em decorrência da pandemia da Covid-19, o Governo do Estado do Acre, através do Decreto nº 5496/2020, levou à suspensão do ensino presencial no CAp/Ufac, retornando de forma remota apenas no dia 05 de outubro de 2020.

## **A NECESSIDADE DE UM MÉTODO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

A construção do projeto de ensino “Sociologia – A ciência da Sociedade”, que contou com a participação dos alunos das turmas de Ensino Médio, dando maior ênfase às turmas 101 e 102 do Colégio de Aplicação da Ufac, teve início a partir do período de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) – em 10 de outubro de 2020, visando a mitigar os impactos do distanciamento social causados pela Pandemia de Covid-19. A metodologia do trabalho envolveu, em sua primeira fase, a abordagem dos conteúdos por parte do professor, e como forma de fixação da aprendizagem, a confecção, por parte dos alunos, de um mapa conceitual ou mental a respeito do conteúdo aprendido, ficando a critério destes a escolha de ferramentas para a sua produção. Entre os fatores que se tornaram necessários para a elaboração e execução do projeto de ensino destacou-se a busca por compreender a nova dinâmica educacional a ser aplicada depois da Resolução nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no CAp/Ufac, alguns dos métodos tradicionais adotados no ensino presencial estavam cada vez mais desgastados e cansativos, pois grande parte do alunado, passou a ter uma nova dinâmica no ensino/aprendizagem. A distância e a relação entre aluno e professor estavam cada vez mais vagas, o que dificultava até mesmo o esclarecimento de alguma dúvida quanto ao conteúdo trabalhado, além dos problemas enfrentados pela conectividade da *internet*. Essa nova dinâmica de ensino trouxe à tona um ensino exaustivo, pois os estudantes passavam horas na frente de uma tela digital, e a dificuldade aumentava, no momento em que esse ensino era acompanhado pela tela do aparelho celular. O fato de estar acompanhando as aulas em casa constrói outros desafios enfrentados por parte dos alunos, como inúmeras distrações em volta e no momento da fixação do conteúdo, além da necessidade do aluno se dividir entre as aulas e as duplas funções domésticas, visto que, a grande parte da turma, passou a colaborar nas atividades laborais do âmbito da casa. O cansaço tornava-se mais evidente e as atividades cada vez mais monótonas. Consequentemente, o alunado não conseguia assimilar o conteúdo abordado, pois as tarefas aplicadas não possuíam a eficácia necessária, e se tornavam apenas um objeto a ser concluído, o que nutria nos alunos o desejo, apenas, de eliminar mais uma atividade da nossa lista de afazeres. Com isso, fez-se necessária a construção de um método de ensino rápido e eficaz para tornar atrativo o ensino de Sociologia com a turma.

## **APLICAÇÃO DO MÉTODO**

A segunda etapa da pesquisa foi a aplicação de questionários temáticos com estudantes secundaristas do CAp/Ufac. O questionário abordava questões fechadas, de viés quantitativo, direcionadas a entender o alcance da aprendizagem com essa metodologia, o grau de fixação dos conteúdos trabalhados, além dos principais fatores que mais chamaram a atenção dos estudantes em relação à aprendizagem por meio do mapa mental e o quanto isso teria afetado suas rotinas.

Das 175 respostas obtidas na aplicação do método, cerca de 118 questionários foram respondidos por alunos do Ensino Médio do CAp/Ufac, 8 foram respondidas por ex-alunos do CAp/Ufac e que no ano de 2020 foram levados a adotar o Ensino Remoto em seus cursos de graduação e 15 resposn-

dados por profissionais que estão atuando com o Ensino Remoto. Os questionários serviram de base para a construção e direcionamento do projeto.



Gráfico 1. Quanto ao público entrevistado

Fonte: Pesquisa com alunos e ex-alunos do CAP/Ufac, realizada em novembro de 2020.

Um dos direcionamentos da pesquisa de campo realizada aponta que 54,9% dos entrevistados já realizaram e tiveram êxitos em algum tipo de atividade que envolva a utilização de mapas mentais, enquanto 21,7% nunca tiveram contato com esse tipo de dinâmica de ensino. Outros 18,9% afirmaram já ter realizado atividades com mapas mentais, porém não tiveram uma experiência satisfatória.



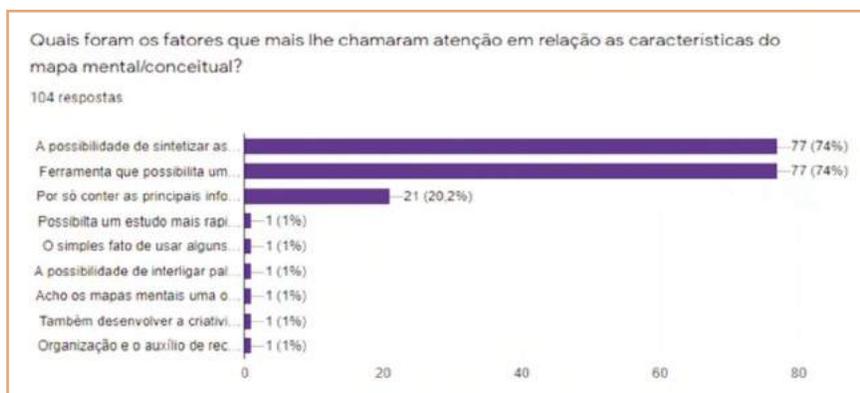
Gráfico 2. Quanto ao contato com a dinâmica trabalhada

Fonte: Pesquisa com alunos e ex-alunos do CAP/Ufac, realizada em novembro de 2020.

Quanto ao questionamento sobre os fatores que mais chamaram a atenção na utilização de mapas mentais, 74% dos alunos entrevistados apontaram a possibilidade de acessar as informações com o auxílio de palavras e frases-chave, além de serem vistos como ferramentas que possibilitam uma revisão rápida. Outros 20,2%, apontam que os mapas mentais,

por conterem as principais informações, impedem que o aluno use o método apenas para decorar o conteúdo. Alguns entrevistados apontaram que a utilização de mapas mentais possibilita um estudo mais rápido e eficaz, pois eles se relacionam com temas semelhantes e tornam o aprendizado mais leve e atiza a criatividade por parte do aluno na construção do ensino/aprendizagem.

Gráfico 3. Quanto às possibilidades de uso do mapa mental



Fonte: Pesquisa com alunos e ex-alunos do CAp/Ufac, realizada em novembro de 2020.

As aulas remotas de Sociologia foram divididas em três momentos distintos: a leitura do texto, o debate estimulado e a construção dos mapas mentais. No primeiro momento das aulas, o professor enviava o texto temático para leitura prévia por todos os alunos, que tinham a missão de fazer suas anotações a respeito deste, apontando as principais ideias do autor, além de relacioná-las com as vivências cotidianas. O segundo momento foi marcado por debates estimulados, mediados pelo professor, estimulando os alunos a apresentarem suas ideias e seus questionamentos acerca do texto abordado. A construção dos mapas mentais foi demarcada como etapa posterior às temáticas debatidas em sala de aula, sendo utilizada como exercício de fixação do conteúdo trabalhado. Nessa etapa, os alunos foram estimulados a construir seus mapas a partir de ideias e palavras-chaves debatidas em sala de aula. Para a construção dos mapas mentais, os alunos

foram incentivados a usarem a criatividade. Muitos utilizaram aplicativos como o Canva para a produção de seus mapas.

Ao examinar o resultado da pesquisa, observou-se que, embora alguns alunos ainda optem por métodos tradicionais, 89,77% dos estudantes que responderam à pesquisa apontaram que a maneira como o seu cérebro aprende é semelhante à construção de um mapa mental. Assim, infere-se que os mapas mentais são uma planificação de como o aluno processa o conhecimento, o que torna esta técnica mais eficiente que um resumo tradicional. Outrossim, é evidente também citar que os mapas mentais proporcionam uma maior flexibilização, influenciando o aluno ao uso de cores e imagens, além de possibilitar diferentes organizações sistemáticas.

## OS PRIMEIROS MAPAS MENTAIS

Construir o entendimento da disciplina de Sociologia no Ensino Médio é um verdadeiro desafio, pois grande parte dos alunos de Primeiro Ano estão tendo o primeiro contato com a disciplina e com a leitura de um senso comum bem presente em suas concepções. O desafio de construir um pensamento sociológico de modo presencial estava sendo vencido a cada aula, pois a desconstrução de um pensamento tácito e a desnaturalização do olhar era lapidado em cada encontro, o que trazia consigo uma leitura cada vez mais próxima à realidade dos alunos. A continuidade dessa desnaturalização se mostrou um desafio ainda maior quando a continuidade do ano letivo passou a se dar através do ensino remoto, pois o contato com os alunos e a vivência dessa dinâmica de aprendizado se tornou um dos maiores desafios na construção da disciplina ao longo de 2020.

Os debates temáticos foram voltados a uma linearidade histórica, começando com a simples pergunta: “O que é Sociologia?”. Uma pergunta simples, mas que em certo momento trouxe à luz uma série de incertezas sobre os principais objetos de estudos e suas etapas de pensamento. A partir da construção linear, os alunos começaram a perceber o quão importante é desnaturalizar o olhar e a compreender de forma simples a verdadeira importância do ensino de Sociologia.

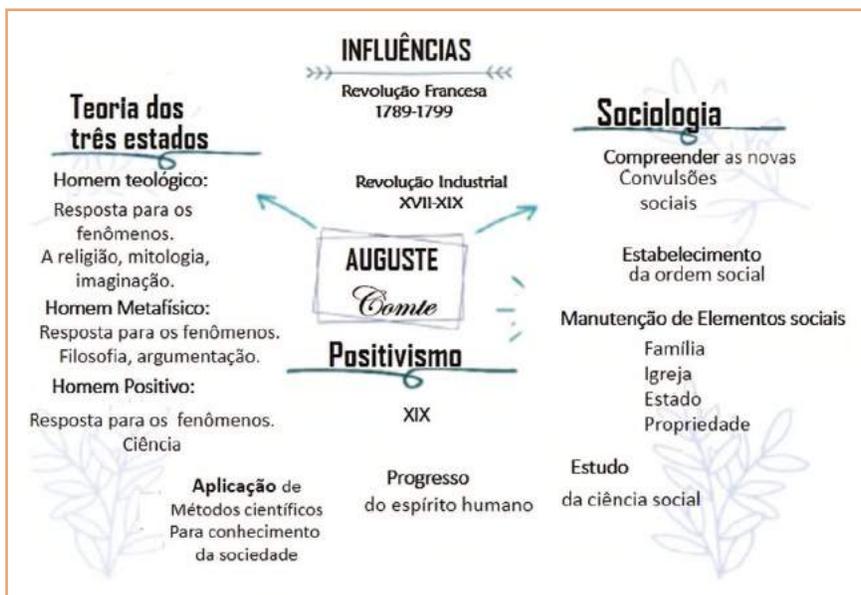
Com o retorno das aulas em período remoto, o primeiro desafio foi o de adaptar os conteúdos trabalhados em uma maneira didática e de fácil entendimento, com isso, alguns fatores foram importantes, como o compar-

tilhamento de pequenos textos que apresentavam as principais ideias dos teóricos que seriam debatidos, e a partir disso, o aluno era levado a transformar essas ideias em mapas mentais, um instrumento de simples aprendizagem e que permite que o aluno absorva o conteúdo trabalhado de uma maneira simples de melhor fixação dos temas.

## A UTILIZAÇÃO DO MAPA MENTAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Ao analisar os mapas mentais feitos pelo alunado, pode-se perceber certo padrão e protagonismo em cada um deles. Além da existência de padrões estéticos que caracterizam os mapas mentais, há também a identidade de cada aluno no processo de aprendizagem quando notamos a construção das informações e o uso de imagens e cores nos mapas mentais. A seguir seguem os primeiros mapas mentais elaborados pelos estudantes:

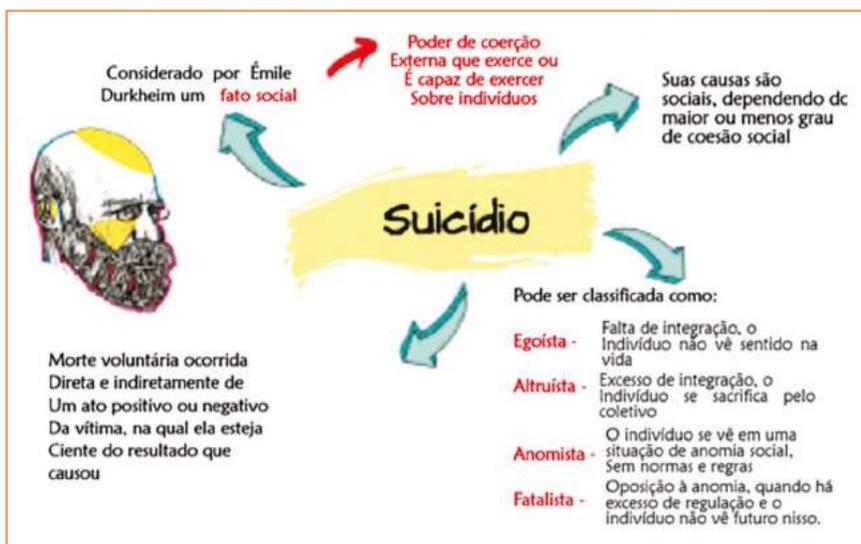
Mapa Mental 1. Positivismo de Auguste Comte



Fonte: Mapa mental apresentado por alunos das turmas 101/102.

No Mapa Mental 1, cuja temática abordada é *O Positivismo de Auguste Comte*, podemos perceber a preferência por palavras-chaves que exemplificam toda a informação e a marcação (seja sublinhando ou grifando) dos termos mais precisos. Aqui, podemos inferir que a sistematização do conteúdo para este aluno é feita através de termos ou palavras que trazem à tona todo o conteúdo aprendido, então podemos estabelecer que, segundo o método de aprendizagem deste aluno, os resumos tradicionais não seriam tão eficientes.

## Mapa Mental 2. O Suicídio em Émile Durkheim



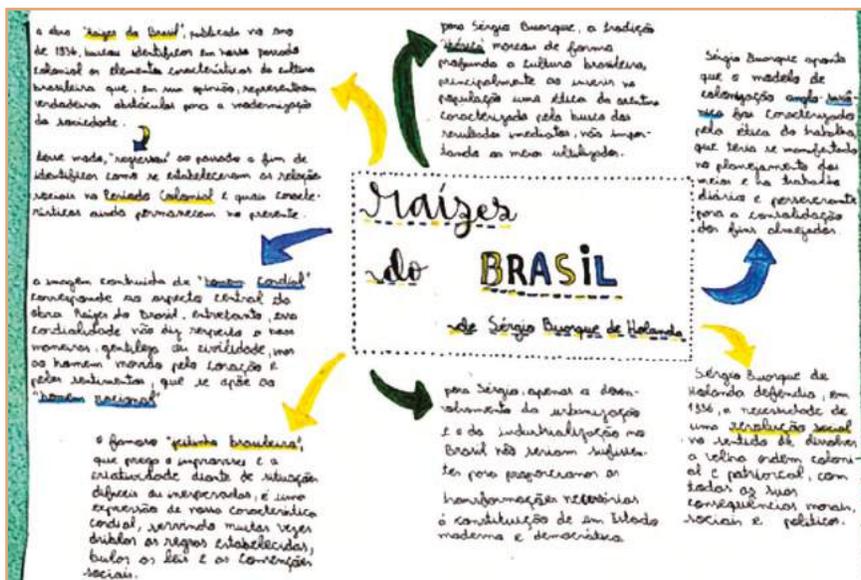
Fonte: Mapa Mental apresentado por alunos das turmas 101/102.

No Mapa Mental 2, com a temática *O Suicídio em Émile Durkheim*, podemos perceber a preferência por palavras-chaves que exemplificam toda a informação e a marcação (seja sublinhando ou grifando) dos termos mais precisos. Aqui, podemos inferir que a sistematização do conteúdo para este aluno é feita através de termos ou palavras que trazem à tona todo o conteúdo aprendido, então podemos estabelecer que segundo o método de aprendizagem deste aluno, os resumos tradicionais não seriam tão eficientes.



Nos mapas mentais 3 e 4, que abordam as temáticas *Educação e Sociedade: a instituição escolar e o Conceito de Mercadoria em Karl Marx*, podemos perceber que o aluno optou pela informação dividida em tópicos e pela utilização de setas apontando as ideias centrais a serem abordadas. Assim infere-se que os mapas mentais permitem uma maior flexibilização da organização da informação.

Mapa Mental 5. Raízes do Brasil em Sérgio Buarque de Holanda



Fonte: Mapa Mental apresentado por alunos das turmas 101/102.

No Mapa Mental 5, que abordou a temática *Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda*, podemos perceber a resistência do aluno em simplificar a informação através de palavras-chaves. Porém, quando se trata da construção do aprendizado, isto não é um problema, mas sim um molde de como o aluno aprende com a informação ainda em textos. Podemos perceber, que semelhante ao que ocorreu no Mapa Mental 3, este quinto Mapa Mental também permitiu a flexibilização no momento da confecção.

## O MAPA MENTAL E A COMPREENSÃO DA SOCIOLOGIA

Estudos de Alyne Rodrigues Cândido Lopes e Denis Richter (2013) afirmaram que a utilização do método de ensino dos mapas mentais na disciplina de Geografia aliado aos temas estudados, fez com que os estudantes construíssem um olhar crítico sobre as temáticas, o que leva a um melhor entendimento do conteúdo abordado, além de uma participação cada vez mais ativa nas aulas. Com isso, a aplicação de um projeto de ensino com base na fixação de conteúdos através do uso de mapas mentais torna-se válida, pois trouxe uma dinâmica diferenciada e fez com que os alunos tivessem um maior desempenho na disciplina de Sociologia.

A última etapa da construção do projeto de ensino foi o incentivo aos alunos para que debatessem sobre o método utilizado e o grau de aprendizagem desenvolvida através da aplicação de um novo modelo de ensino. Com esse desafio, os alunos passaram a ter uma confiança maior para dar sua opinião sobre a nova dinâmica de aprendizagem, e que fez-se necessária a sua utilização devido à reconfiguração do ensino causada pela pandemia da Covid-19.

Alguns relatos apontavam para a praticidade dos mapas mentais em relação à utilização dos resumos e fichamentos temáticos, pois: “Num mapa mental, dá de se colocar tudo, imagens, gráficos, dá de fazer no papel ou no digital também e tudo que se quiser, e foi muito bom poder ter toda essa variedade de opções para organizar os meus pensamentos”.

Relatos sobre as dificuldades em fixar os textos e construir os resumos foram surgindo ao longo da avaliação do projeto. Em uma das falas, uma aluna apontou que sua maior dificuldade em construir os resumos temáticos era o fato de *acabar se* “perdendo no meio da escrita”, afirmando que, diferente “do mapa mental, que eu sei em que canto cada coisa fica - kkkkkk”. A aluna aponta a importância de poder utilizar novamente esse método de aprendizagem no ano de 2021, pois conforme seu relato: “acabou se acostumando em fazer mapa mental e mexer com os aplicativos que eu estava utilizando para fazê-los”.

Alguns alunos apontaram como positiva a experiência da utilização dos mapas mentais, pois “ajudaram a entender mais a matéria, uma vez que, se fosse resumo, eu só iria copiar o que está no texto ao invés de aprender as temáticas discutidas pelos teóricos da Sociologia”.

Uma das falas constantes nas rodas de conversas avaliativas foi a de que a utilização dos mapas mentais, além de estimular a aprender o conteúdo de uma forma diferente, possibilitou também aos alunos usarem a criatividade na confecção dos mesmos, e que a fixação do conteúdo trabalhados pelos mapas mentais auxiliou nos estudos para as avaliações bimestrais.

Além da praticidade na fixação dos conteúdos temáticos abordados, a utilização dos mapas mentais no ensino de Sociologia com os alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação se mostrou uma eficiente ferramenta na construção do ensino/aprendizagem no período de ensino remoto, o que contribuiu para uma assiduidade e despertou a curiosidade e a criatividade dos alunos para a construção, através de um pequeno mapa, das ideias centrais apresentadas em longos textos de Sociologia.

**Resumo:** O presente trabalho tem como abordagem o ensino de Sociologia através da utilização de mapas mentais, resultado de um experimento realizado com alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac). Tal projeto possui grande relevância no cenário educacional brasileiro, pois, ao analisarmos as mudanças do corpo social, é necessário que a escola se adeque às novas metodologias de ensino para que haja um maior aproveitamento na construção do conhecimento. Dito isso, o trabalho apresenta como justificativa a implantação de um novo mecanismo de ensino, os mapas mentais, como tentativa de contribuir com o progresso da educação brasileira aliado ao desenvolvimento da sociedade (MORAES, 2010). A pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira o alunado reage ao ser instigado a sair dos moldes tradicionais das metodologias de ensino e compreender como o uso de mapas mentais/conceituais se assemelham ao processo de aprendizagem, e como a aplicação deste poderia gerar uma maior eficiência no processo de aprendizado do estudante. Como hipótese, buscou-se comprovar o que o pesquisador Carlos Eduardo da Silva Galante (2013) propõe, isto é, que os mapas mentais são uma forma eficiente de exteriorização do conhecimento.

**Palavras-chave:** Sociologia, Ensino Remoto, Mapa Mental.

## REFERÊNCIAS

BUZAN, T.; BUZAN, B. *The Mind Map Book: how to use radiante thinking to maximize your brain's potential*. New York: Dutton, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GALANTE, C. E. S.. O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior. *Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros*, v. 1, p. 40-60, 2013.

LEITÃO, L. A. O Ensino de Sociologia no Colégio de Aplicação da Ufac: notas sobre a construção sociológica. In: OLIVEIRA, Arivaldo D'Avila de; BONIFÁCIO; Maria Iracilda G. C.; LIMA, Regineison Bonifácio de. (Orgs.). *Saberes Amazônicos: Trajetórias e vivências educacionais do Grupo Gescam*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020, v. 1. p. 67-86.

MARTINS, Carlos B. *O que é Sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

RICHTER, D.; CANDIDO, Alyne Rodrigues. A construção de mapas mentais e o ensino de geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. In: VIII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, 2013, São João Del-Rei. *Anais do VIII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares*. São João Del-Rei: UFSJ, 2013, p. 01-10.

## Capítulo 17



# A SUTILEZA DO “SIM” EM MEIO A TANTOS “NÃOS”: (per) cursos das Artes Visuais durante o Ensino Presencial no CAp/Ufac

Rafaela Maria Zanatta<sup>1</sup>

**N**este capítulo relato as vivências artístico-culturais desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, durante 2 anos como professora substituta na disciplina de Artes Visuais. Tratarei especificamente do recorte “ensino presencial”, referente ao período de julho a dezembro de 2019.

*“O mundo entra na alma quando ela está vazia de pensamentos.  
E assim somos invadidos por sua dança, sua simetria, sua beleza, sua melodia.  
Seja bem-vindo, seja invadido!”*  
Rubem Alves

Em 1º de julho de 2019 foi oficialmente o dia da minha invasão!

Mas, não pense que foi no sentido literal, cruel e autoritário de seu significado, com uso de violência, força e posse... jamais! Falo aqui de uma invasão poética e pacífica, em que só é possível deixar-se invadir com respeito, amor e acolhimento! Sim, invadi e fui invadida!

Estava na calçada, a caminho da escola e, assim, como normalmente acontece quando vivenciamos uma situação nova, meu coração batia acelerado, as mãos suavam frio e meus pensamentos estavam a mil: “– Será que farei jus ao professor de artes visuais, o qual substituirei nestes dois

<sup>1</sup> Professora Substituta no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - Ufac. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2882038531743301>. **E-mail:** [rafaela.maria.zanatta@gmail.com](mailto:rafaela.maria.zanatta@gmail.com)

anos?”, “– E se os alunos não se adaptarem ao meu método? ”, “– E se eu não me adaptar aos alunos e à escola”, “– Será que a instituição estará aberta às propostas que tenho em mente? ”.

Infinitos “Serás?” e “e se?”, uniram-se com a insegurança do novo e o que antes perambulava somente em minha mente, agora estava quase tomando conta de meu corpo e eu precisava entrar no colégio! Respirei profundamente, buscando retomar o equilíbrio emocional, físico e mental.

E, reconhecendo minhas limitações, acolhi cada incerteza com muito respeito. Ainda na parte de fora, olhei para dentro do colégio e em plena consciência, com o gesto de autoamor e gentileza comigo mesma, escolhi esvaziar meus pensamentos para dar espaço ao novo despertar do aqui e agora!

Era início da tarde, atravessei os dois portões de ferro que davam acesso à área física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac). Parecia que os movimentos das pessoas estavam em câmera lenta e as falas estavam no modo mudo, uma sensação de eu estar dentro de uma bolha ouvindo somente os murmúrios do lado de fora. Vocês conseguem imaginar isso?

Olhares atentos me observavam, quando de repente o som invade minha escuta: “– *a senhora que será a professora de artes né?*”, olho nos olhos, respondo que sim com a cabeça e recebo da aluna Amanda Sousa (turma 102), um forte abraço, sim, o melhor abraço de boas-vindas que eu poderia receber e foi neste momento em que o mundo CAp invadiu minha alma.

## **O RECORTE NO FORMATO PRESENCIAL**

É claro que um capítulo não dará conta de relatar com riqueza de detalhes as vivências que tivemos no período de dois anos, anos mundialmente históricos por sinal, mas acreditem, os processos foram de extrema importância para que todo este projeto ganhasse vida. Cada um de vocês me emocionou profundamente e pretendo, com este pequeno recorte, relatar com verdade e afeto alguns momentos que percorremos juntos durante o ano de 2019, no formato presencial.

Assim, na tentativa de contemplar holisticamente o relato de nossas experiências, reservei para o outro capítulo deste livro o recorte de nossas vivências durante o “Ensino Remoto Emergencial (ERE)” referente ao ano letivo de 2020 e 2021, então, caso tenham interesse, só buscar e boa leitura!

Desde já, expresso aqui a minha profunda alegria por terem se permitido serem quem são. Por compartilharem seus medos e sonhos de forma tão genuína. Por estarem atentos aos detalhes e ver no outro, um pouco de cada um de si. Por saírem da zona de conforto e compreenderem que por trás de uma história, há várias outras histórias. Por se emocionarem comigo. Por todas as vezes que optaram pelo sim, mesmo a sua razão falando não.

Pelos diálogos, risadas, abraços apertados, lágrimas, meditações, músicas, reflexões e brincadeiras. Por fazerem o constante exercício de olharem para dentro e se autoobservarem como seres brilhantes, criativos e amáveis. E, por ora, muito grata por me acolherem com tanta doçura e, principalmente, por construirmos juntos uma grande invasão de belas memórias!

*“Nós não vemos o que vemos, nós vemos o que somos.  
Só veem as belezas do mundo, aqueles que têm beleza dentro de si.”*  
Rubem Alves

Sendo assim, só foi possível viver todo esse processo porque estávamos juntos, confiamos uns nos outros, produzimos o perfeito em nossa imperfeita beleza, fomos nós mesmos!

Realçar a beleza que está dentro de cada um de nós, ao meu ver, é partilhar consigo e, posteriormente com o mundo, que me reconheço como um ser único, digno de respeito e cuidado, com minhas limitações e infinitas potencialidades, e pertencente a um todo.

O belo vai muito além de conceitos estéticos, ele está nas miudezas de nosso cotidiano, em cada mínimo gesto, na forma de olhar para si e para o outro, na escuta atenta e presente, no cuidado com as palavras, na degustação de sabores e saberes que cada ser traz em suas bagagens.

O que me encanta, pode não te encantar, e é justamente nessa diversidade onde encontro uma beleza genuína. Lembro-me que comecei esta jornada acreditando que eu tinha um *método de ensino*, mas em muito pou-

co tempo, tudo foi por água abaixo, pois entendi na prática que as construções se dão de fato nos processos e seria desrespeitoso de minha parte, não escutar os sinais. Assim, mais uma vez, me permiti ser invadida! Mesmo que ainda possa parecer desconexo, fomos capazes de ver o invisível, de identificar as emoções nas cores, de achar desenhos em nuvens, de sentir a poesia de uma canção, de tomar banho de chuva e lavar a alma na permissão de cada singularidade. Este foi o desafio.

Assim, com a proposta de despertar a sutil arte de ver e sentir o que existe em nosso dia a dia, que está ali ao nosso redor e ver com os olhos desta beleza ímpar, foi que surgiu a iniciativa de organizar vivências de experiências utilizando as artes visuais como meio deste (per)curso.

Em cada roda de conversa dentro da sala de aula, percebia seus olhos brilharem quando eu comentava, sob a minha ótica, de como era a vida que eu via lá fora!

Por meio de uma pedagogia do cotidiano, das situações rotineiras vividas diariamente, podemos encontrar o extraordinário, dar visibilidade às situações invisíveis, transformando os percursos vividos pelo educador e alunos, numa jornada envolta por aprendizagens, belezas e os maravilhamentos do inusitado.

Então, após algumas dinâmicas em que vocês mesmos sugeriram “ações utópicas”, mas muito desejadas pelo grupo, acolhi o interesse de vocês e fui em busca de ajudá-los a transformar a utopia em realidade.

Lembro-me nitidamente quando vocês me diziam que era impossível se conseguir fazer coisas diferentes dentro do contexto escolar e eu duvidei com a seguinte reflexão: “*Como se contentar com o não sem ao menos tentar o sim? Vocês por um acaso já foram atrás deste sim!?*” e os risos baixos se faziam presentes!

Ok, fizemos o levantamento das exposições de artes e sessões de cinema que iriam acontecer durante o ano, deixamos pré-agendado com as instituições as datas das visitas e a quantidade de alunos por vez. Convidei amigos artistas para organizarmos oficinas sobre os temas que os alunos haviam colocado como “sonho” e com tudo ok, organizei as ideias e apresentei o projeto à diretora Adélia. E sabe o que ela me disse: “– *Sim, se você consegue, pode fazer!*”. Respondi que sozinha eu não conseguiria... mas já tínhamos pelo menos 200 alunos dispostos e sedentos por viverem tudo isso!

A seguir, para melhor visualizar algumas das ações que realizamos juntos, montei uma sequência de visualidades cronológicas referente ao ano letivo de 2019, com imagens e descrições realizadas com as seis turmas divididas entre: 8.ºs e 9.ºs anos do Ensino Fundamental (turmas 81 e 82/91 e 92) e os e primeiros anos do Ensino Médio, (turmas 101 e 102).

Apesar das imagens contemplarem apenas os resultados finais de algumas ações, o processo foi e sempre será, ao meu ver, o mais expressivo e significativo peso na balança, é na riqueza dos processos onde estão os tesouros de cada vivência, seja individual e/ou coletiva entre alunos, familiares e comunidade, para só assim ter valia na real formação de seres humanos. É no processo que a vida acontece, é no processo onde há conexões reais, emoções, desafios, trocas... São nos processos onde estão os verdadeiros achados, as pequenas conquistas para as construções sutis de cada experiência.

*“Ensinar não é transferir conhecimento,  
Mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua construção.”*  
Paulo Freire



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).

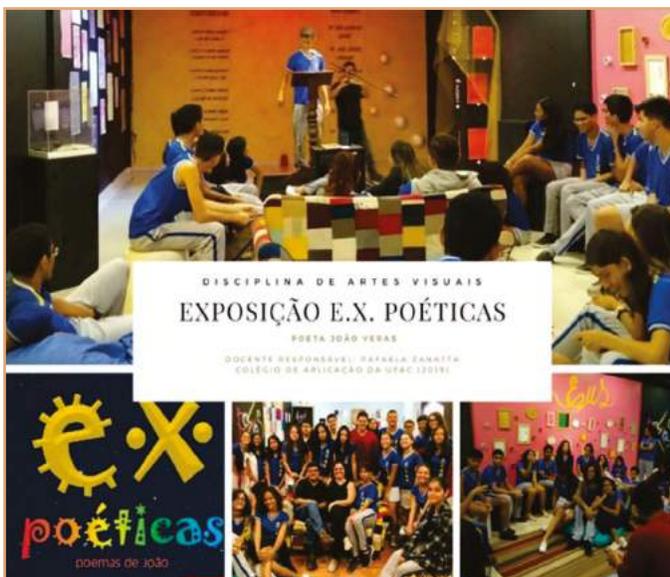


Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).

Assista ao emocionante documentário: “*Dias no Aterro*”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9uqXSV9DSTs&t=10s>>.



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).

*“Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. As ferramentas permitem-me voar pelos caminhos do mundo. Os brinquedos permitem-me voar pelos caminhos da alma. Quem está a aprender ferramentas e brinquedos está a aprender liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ver as asas crescer... Assim todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo? Se não for, é melhor pôr de parte. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se as escolas são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança...”*

Rubem Alves



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).

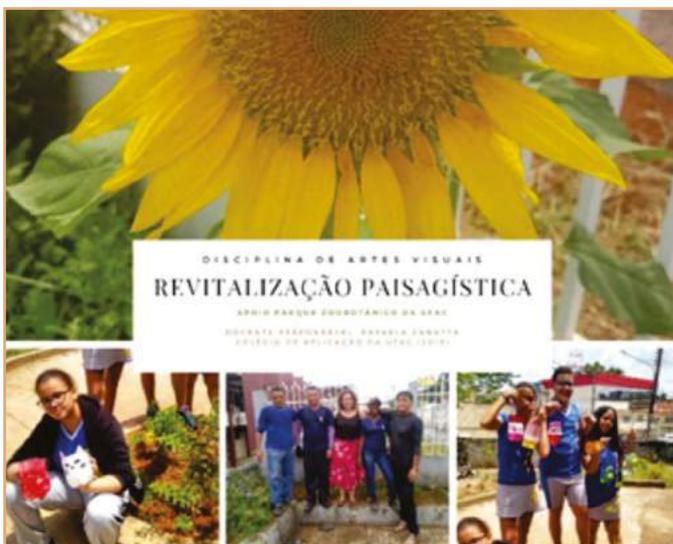


Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).

*“A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho. Mesmo, quando todos dizem que ele é impossível.”*  
 Cora Coralina



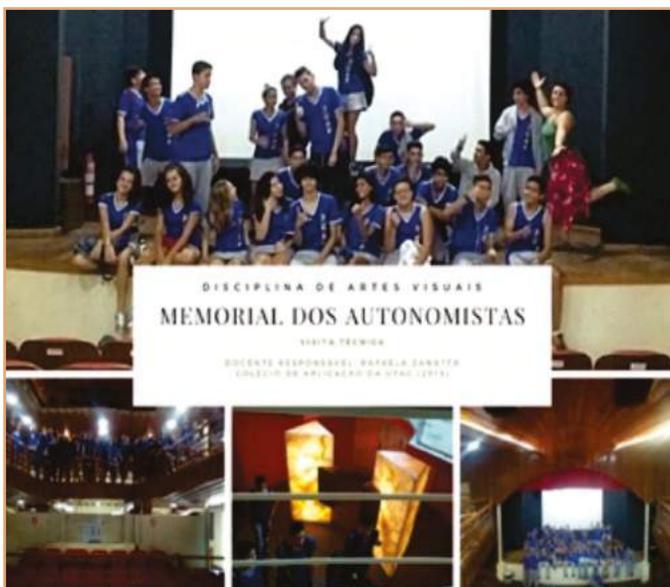
Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2019).

Para mais detalhes das “coleções de memórias”, acesse o perfil do instagram [@artes.cap.ufac](https://www.instagram.com/artes.cap.ufac), administrado pela própria docente.

Dois mil e dezenove foi um ano de muitas mudanças, adaptações e transformações na matéria de Artes Visuais do CAp/Ufac, tínhamos que cumprir “um ano” em somente “seis meses”!

Corremos contra o tempo e fechamos a disciplina com maestria.

Todas as aulas e encontros foram presenciais, rodas de conversas e produções individuais e em grupo, visitas externas a exposições, ateliês, pontos turísticos da cidade e sessão de cinema, além da participação de vários artistas locais convidados para ministrarem oficinas artísticas para a comunidade estudantil. Ufa, conseguimos! Um generoso trabalho feito a muitas mãos que não poderia deixar de agradecer a cada pessoa que fez com que tudo isso fosse possível acontecer e encantar mais de 300 alunos e familiares.

Sou imensamente grata a minha família pelo apoio incondicional e a todos vocês, diretores, técnicos, professores e colaboradores do CAp pelo incentivo em levar afeto aos corações de cada aluno através da arte, assim como, possibilitá-los serem protagonistas nas mudanças visuais e sensíveis dos espaços de convivência do colégio, aos meus amigos pessoais, ar-

tistas convidados e profissionais da cultura, pela generosidade em oferecer seu precioso tempo e amor em colaborar com a (trans)formação e história de meus alunos.

Às instituições, pela parceria e todo apoio e confiança no projeto de Artes Visuais do CAP, Reitoria e Pró-Reitoria da Ufac, Prefeitura do *Campus*, Parque Zoobotânico da Ufac, SESC ACRE, Cine Theatro Recreio, Memorial dos Autonomistas, Biblioteca Pública, Fimoteca Acreana, AAPA (Associação dos Artistas Plásticos do Acre).

Enfim, parabéns a vocês, alunos, por se permitirem brincar, por testarem ferramentas inusitadas para construir seus processos, pelo brilho no olhar ao imaginarem as realizações de suas utopias, por aceitarem vivenciar as dinâmicas propostas, pelo voto de confiança no SIM em meio a tantos NÃOS.

Entendo que muitas trocas aconteceram nas entrelinhas de todo este processo, as quais realmente foram impossíveis relatar com riqueza de detalhes, mas acredito que esta tentativa de relato de experiência possa te auxiliar a reviver momentos inesquecíveis experienciados juntos!

Confiem em seus processos!

Voem!

*Com amor e respeito de sempre.*  
Rafaela Maria Zanatta

## Capítulo 18



### A SUTILEZA DO “SIM” EM MEIO A TANTOS “NÃOS”: (per)curso das artes visuais durante o Ensino Remoto Emergencial no CAp/Ufac

Rafaela Maria Zanatta<sup>1</sup>

Neste capítulo relato as vivências artístico-culturais com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, durante 2 anos como professora substituta na disciplina de Artes Visuais. Tratarei especificamente do recorte “ensino remoto emergencial”, referente ao período entre fevereiro de 2020 a julho de 2021.

Mas, para que as peças se encaixem no formato *on-line*, achei necessário fazer um breve retorno ao início desta jornada. Tinha exatamente dois anos pelo CAp/Ufac com término previsto em contrato para 1º de julho de 2021. Prestei o concurso para substituir o professor de Artes Visuais, Cauê Camargo, que foi para o doutorado. Passei e no dia 1º de julho de 2019 recebi 6 turmas.

A programação para este percurso era a seguinte:

- 1º) Iniciar e concluir o ano de 2019 em apenas 6 meses;
- 2º) Seguir normalmente o planejamento para ano letivo de 2020;
- 3º) Concluir o 1º semestre de 2021.

Estes eram os planos, certo?

Porém, os planos, nem sempre saem como planejado e aqui, não foi diferente...

<sup>1</sup> Colégio de Aplicação, Universidade Federal do Acre - Ufac. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2882038531743301>. **E-mail:** [rafaela.maria.zanatta@gmail.com](mailto:rafaela.maria.zanatta@gmail.com)

Conforme escrevi no capítulo anterior deste mesmo livro, porém, com o recorte para o ensino presencial, corremos contra o tempo e fechamos a matéria de Artes Visuais referente ao ano letivo de 2019, com chave de ouro.

Todas as aulas e encontros foram presenciais, rodas de conversas e produções individuais e em grupo, visitas externas a exposições, ateliês, pontos turísticos da cidade e sessão de cinema, além da participação de vários artistas locais convidados para ministrarem oficinas artísticas para a comunidade estudantil.

Resumindo didaticamente, 2019 foi assim:

<b>Título do Projeto / Atividades</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos</b>	<b>Referência / Local / Data</b>
<b>Exposição de Artes Visuais</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	<i>“COMTATO” Ver e Sentir</i> Artista Luís Eduardo no SESC Centro (Julho 2019)
<b>Visita Técnica Artístico- Cultural</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	<i>“ACERVO PESSOAL” no Ateliê</i> Rivasplata, Roda de conversa com Sr. Rivas (Julho 2019)
<b>Exposição de Artes Visuais</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	<i>“RIOS INVISÍVEIS”</i> Artista Roberta Marisa no SESC Centro (Agosto 2019)
<b>Exposição de Artes Visuais</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	<i>“FRAGMENTOS”</i> Artista Darci Seles no Memorial dos Autonomistas (Agosto 2019)
<b>Exposição de Artes Visuais, Fotografia e Documentário</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	<i>“DIAS NO ATERRO”</i> Fotógrafo Dhárcules Pinheiro no SESC Centro (Setembro 2019)
<b>Escola Vai ao Cinema</b> Projeto de Marcelo Cordero / Sessão externa em parceria com o Cine Recreio	7	250	<i>“NISE: O CORAÇÃO DA LOUCURA”</i> Cine Teatro Recreio (Setembro 2019)
<b>Visita Técnica Artístico-Cultural</b> Visita Externa guiada.	1	190	<i>BIBLIOTECA PÚBLICA DO ACRE</i> <i>FILMOTECA ACREANA</i> (Setembro 2019)

<b>Título do Projeto / Atividades</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos</b>	<b>Referência / Local / Data</b>
<b>Exposição de Artes Visuais e Poesias</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	“E.X. POÉTICAS <i>poemas de João</i> ” Poeta e Artista João Veras no SESC Centro (Outubro 2019)
<b>Exposição Literária</b> Visitação Interna CAP	1	120	“PAULO LEMINSKI” Exposição itinerante do SESC NACIONAL (Outubro 2019)
<b>Exposição Literária</b> Visitação Interna CAP	1	120	“MILLÔR FERNANDES” Exposição itinerante do SESC NACIONAL (Outubro 2019)
<b>Oficina de Graffiti</b> Intervenção Artística no CAP	1	190	PAINEL DA ARARA ( <i>fachada CAP</i> ) Artista convidado: Matias Souza (Outubro 2019)
<b>Exposição de Artes Visuais</b> Visita Externa com a participação do artista.	1	190	“EXAGERADOS” <i>Charges e Caricatura</i> Desenhistas e Ilustradores Dim e Paulo Tonon no SESC Centro (Novembro 2019)
<b>Oficina de Graffiti</b> Intervenção Artística no CAP	1	190	OFICINA PAINEL GRAFFITI CAP ( <i>interno</i> ) Artista convidado: Matias Souza (Novembro 2019)
<b>Intervenção Paisagística</b> Plantação de Mudanças Ornamentais e Frutíferas nas fachadas do CAP	1	10	REPAGINAÇÃO PAISAGÍSTICA <i>do CAP</i> Parceria: Parque Zoológico da Ufac (Novembro 2019)
<b>Oficina de Lettering</b> Vivência no CAP	1	60	OFICINA DE LETTERING BÁSICO Artista convidada: Roberta Marisa (Novembro 2019)
<b>Oficina de Desenho</b> Vivência no CAP	1	60	OFICINA DE DESENHO BÁSICO Artista convidado: Paulo Tonon (Novembro 2019)

No mês de dezembro entramos em férias, já com os planos de aula prontinhos para receber 2020!

## O RECORTE NO FORMATO REMOTO EMERGENCIAL

Iniciamos o ano letivo no mês de fevereiro de 2020 ainda com encontros e atividades presenciais, mas, em 17 de março o mundo parou! Este dia entrou para a história da Humanidade, quando fora decretado o isolamento social devido à Pandemia do Covid-19.

Incertezas, pânico, mortes e muita aflição tomavam conta de toda uma nação, ficamos todos sem rumo e aos poucos nos vimos obrigados a reajustar as rotas. Reuniões, elaboração de questionários, pesquisas e treinamentos foram desenhados e aplicados para que se pudesse oferecer a melhor experiência possível aos nossos alunos e seus familiares.

Em setembro de 2020, embarcamos no universo do Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediante o uso de Tecnologias Digitais Interativas (TDI) pelos(as) professores(as) de todas as áreas e instituições. Agora, eu estava com seis novas turmas, duas salas de cada ano: 7.<sup>os</sup> e 9.<sup>os</sup> s anos do Ensino Fundamental e primeiros anos do Ensino Médio.

E, mais uma vez, assim como no ano passado, me permiti construir em conjunto um método de ensino no qual os alunos fossem realmente os protagonistas do processo.

Antes de iniciarmos as aulas, elaborei um questionário e enviei para as minhas turmas, o intuito era trazê-los para perto, mesmo estando longe, conhecê-los através de hábitos, gostos e opiniões, encontrá-los no mundo digital para acolher as ideias e assim iniciarmos os encontros *on-line*. Saber a data de aniversário, qual o perfil nas redes sociais que mais acessavam, conhecer os conteúdos de maior interesse e sugestões de atividades para serem desenvolvidas na disciplina de Artes Visuais foram algumas das perguntas do questionário e, acreditem, cada resposta foi de extrema valia, pude finalmente avistar uma luz no fim do túnel. Muito grata por terem respondido!

Assim, com todas aquelas informações em mãos e agora tendo a absoluta certeza de que a “analfabeta digital” era eu, me comprometi rapidamente a entender e aprender sobre o mundo virtual! Foi aí que criei o perfil @artes.cap.ufac no instagram, pois além de ser mais uma forma de compartilhar conteúdo, seria um meio fácil e rápido de estarmos perto! Neste perfil, vocês encontrarão uma coleção de memórias visuais e textuais para

que, assim como neste escrito, seja possível acalantar os corações de meus alunos em um acesso futuro.

Atenta à sutileza da escuta, dos gestos, do olhar e do sentir, iniciamos a construção coletiva de uma nova morada na história da educação e ensino de Artes no CAp/Ufac!

Neste sentido, Rubem Alves nos encanta com o trecho do texto “Sobre moluscos, conchas e beleza”:

*“Penso que, desde que o objetivo da educação é permitir que vivamos melhor, nossas escolas deveriam tomar a natureza como sua mestra. Assim, já que tanto falam em Piaget, imaginei que poderiam adotar as conchas como símbolos – afinal de contas, foi no estudo dos moluscos que o seu pensamento sobre a educação se iniciou... –, posto que nelas se encontra, em resumo, toda uma filosofia: foi o espanto diante das conchas que me fez filosofar... E quando, perguntados por pais e alunos sobre as razões de serem as conchas os símbolos da escola, os professores teriam uma ocasião para lhes dar a primeira aula de filosofia da educação:*

*O objetivo da educação é ensinar as novas gerações a construir casas. É preciso que as casas sejam sólidas, por causa da sobrevivência. Para isso, as escolas ensinam ciências. Mas, não basta que as nossas casas sejam sólidas. É preciso que sejam belas. A vida deseja alegria. Para isso, as escolas ensinam artes. É preciso educar os sentidos.”*

Que tipo de casa eu estava prestes a ajudar a construir? Que alegrias e momentos de alívio eu poderia oferecer diante de tantas dores e perdas irreparáveis? Como educar os sentidos com respeito, calor e acolhimento no formato aparentemente frio e distante do digital? Como vivenciar a sutil beleza do “sim” em meio a tantos “nãos”?

Estes eram os meus maiores desafios no atual momento!

Uni as respostas daquele questionário com algumas propostas sugeridas por eles e juntos nos espantamos diante das conchas que encontramos no caminho.

A seguir, para melhor visualizar algumas das ações que realizamos, montei uma sequência de visualidades cronológicas referente ao ano letivo de 2020 e 2021, com imagens e descrições realizadas com as seis turmas divididas entre: 7º e 9º anos do Ensino Fundamental (turmas 71 e 72/91 e 92) e os 1.ºs anos do Ensino Médio, (turmas 101 e 102).

Resumindo didaticamente, os anos letivos de 2020 e metade de 2021 foram assim:

<b>Título do projeto / Atividades</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos</b>	<b>Referência / Local / Data</b>
<b>Aula Especial de Carnaval</b> Vivência no CAp	2	67	<i>“Máscaras, Simbolismo, Liturgia e Filosofia”</i> COLAB Filosofia x Artes Visuais Renis Ramos e Rafaela Zanatta (Fevereiro 2020)
<b>Elementos Visuais</b> Vivência no CAp	1	190	<i>“Ponto, linha, hachuras”</i> Fevereiro (2020)
<b>Narrativas Visuais</b> Vivência no CAp	1	190	<i>“Releituras de artistas”</i> Fevereiro (2020)
<b>Narrativas Visuais</b> Vivência no CAp	1	190	<i>“História em Quadrinhos”</i> Fevereiro (2020)
<b>Escola Vai ao Cinema</b> Projeto de Marcelo Cordero / Sessão externa em parceria com o Cine Recreio	6	250	<i>“PARASITA”</i> Cine Theatro Recreio Fevereiro (2020)
<b>PANDEMIA MUNDIAL Covid-19</b>			Fevereiro (2020)
<b>Planejamento Ensino Remoto</b> Retorno das Atividades Escolares	1	190	<i>“Questionário virtual”</i> Expectativas e sugestões de atividades/temas de interesse dos alunos (Setembro 2020)
<b>Vídeo Arte - Memórias Infância</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Vídeo Memória”</i> (Setembro 2020)
<b>Cartão de Aniversário</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Aniversário Virtual”</i> (Setembro 2020)
<b>Land Art</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Construção do Sentir”</i> (Setembro 2020)
<b>Cinema / Animação</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Viva, a vida é uma festa”</i> (Outubro 2020)
<b>Imaginação Visual</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Desenho em Nuvens”</i> (Outubro 2020)

<b>Título do projeto / Atividades</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos</b>	<b>Referência / Local / Data</b>
<b>Cinema / Documentário</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Dilema nas Redes”</i> (Outubro 2020)
<b>Aula Relax</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	30	<i>“Alongamento e Meditação”</i> COLAB Ed. Física x Artes Visuais Alessandra Lima e Rafaela Zanatta (Outubro 2020)
<b>Visualidade Musical</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Qual é a música?”</i> Consciência Negra (Novembro 2020)
<b>Releituras de Obras</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Releituras”</i> (Novembro 2020)
<b>Oficina de Caleidoscópio</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	30	<i>“Arte e Matemática”</i> COLAB Matemática x Artes Visuais Gilberto Melo e Rafaela Zanatta (Novembro 2020)
<b>Portfólio Semestral</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Coletânea de Atividades 2020”</i> (Dezembro 2020)
<b>Poesia Musicada</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Reverb Poesia e Teatro Mágico”</i> (Dezembro 2020)
<b>Vídeo Homenagem</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	13	Para toda a comunidade estudantil do CAP	<i>“Homenagem aos alunos e familiares”</i> Apoio: Gilberto Lobo /Ascom Ufac (Dezembro 2020)
<b>Vídeo Art Autoral</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Vídeo Poema”</i> (Fevereiro 2021)
<b>Cartaz Art Autoral</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Banner para Netflix”</i> (Fevereiro 2021)
<b>Cinema / Fatos Reais</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	140	<i>“Patch Adams - O amor é Contagioso”</i> (Março 2021)
<b>Vida e Obra - Pintura</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	140	<i>“Frida Kahlo”</i> (Março 2021)

<b>Título do projeto / Atividades</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos</b>	<b>Referência / Local / Data</b>
<b>Vida e Obra - Escultura</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	140	<i>“Auguste Rodin e Camille Claudel”</i> (Abril 2021)
<b>Cinema / Fatos Reais</b> Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	70	<i>“Como Estrelas na Terra”</i> (Abril 2021)
<b>Apresentação Pessoal e Sensível</b> Proposta solicitada pelos próprios alunos Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	70	<i>“Você em 10 itens”</i> (Maio 2021)
<b>Feedbacks Individuais</b> Vivência optativa durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	<i>“Gotas de Afeto”</i> (Maio 2021)

É claro que um capítulo não dará conta de relatar com riqueza de detalhes as vivências que tivemos durante este período, mas, acreditem, os processos foram de extrema importância para que todo este projeto ganhasse vida. Cada um de vocês me emocionou profundamente, a cada entrega de atividade pela plataforma digital do Google Classroom era uma chuva de emoção e em meio a lágrimas e risadas pude conhecê-los com profundidade! Quanta beleza, meus amores! Podermos ser quem somos é libertador e vocês me permitiram conhecer cada essência!

A cada encontro ao vivo, maior era a minha vontade de abraçá-los...

Apesar das imagens abaixo contemplarem somente “os resultados finais” de algumas atividades realizadas neste período enquanto professora substituta na Disciplina de Artes Visuais no CAP/Ufac, é extremamente importante ressaltar que “o processo” foi e sempre será, ao meu ver, o mais expressivo e significativo a ser avaliado. É na riqueza dos (per) cursos onde estão as sutilezas de cada vivência, seja individual e/ou coletiva, presencial ou remota, entre alunos, familiares e comunidade, para só assim fazer sentido toda e qualquer (trans) formação.

São nas entrelinhas onde a vida acontece!



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).

Registro das últimas duas atividades presenciais.



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).

Imagino que a essas alturas vocês, meus alunos, devam estar pensando: “*Prof. do céu, não acredito que a senhora vai mostrar nossos trabalhos neste livro?*” Fiquem tranquilos, combinado é combinado! Aos que não autorizam, não mostrarei!

Apesar de achar uma lástima não poder compartilhar com os leitores e ao mundo quão encantadores e criativos vocês são, respeito e sempre respeitarei a escolha de vocês, assim estes trabalhos ficarão somente comigo, ok?

Mesmo que às vezes vocês não ligassem as câmeras ou até mesmo criassem *gifs* hilários da pessoa enquanto me empenhava nas aulas, não mostrarei os trabalhos extraordinários de vocês, ok? podem confiar!



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).

Acessem o Vídeo Homenagem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2XQP8byCeLo&t=41s>>.



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).

*“Nossos sentidos: visão, audição, olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele.”*

Rubem Alves em *A Educação dos Sentidos*

Qual seria a tarefa primordial da Educação senão levar-nos a aprender a amar, a sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver, de ouvir, de sentir, de perceber, de ousar pensar diferente, de sermos cada vez mais nós mesmos, entendendo e aceitando o desafio do novo?

Sim! Nossos sentidos estavam todos à flor da pele e fomos desafiados a nos reinventar. Enfrentamos uma forte batalha contra o tempo! Desde combater o vírus e conscientizar toda uma nação sobre a importância da criação de novos hábitos de higiene, garantir condições mínimas de saúde, alimentação e renda à população, oferecer leito nos hospitais enquanto se testava e buscava descobrir formas eficazes de tratamento, até a descoberta de vacinas...

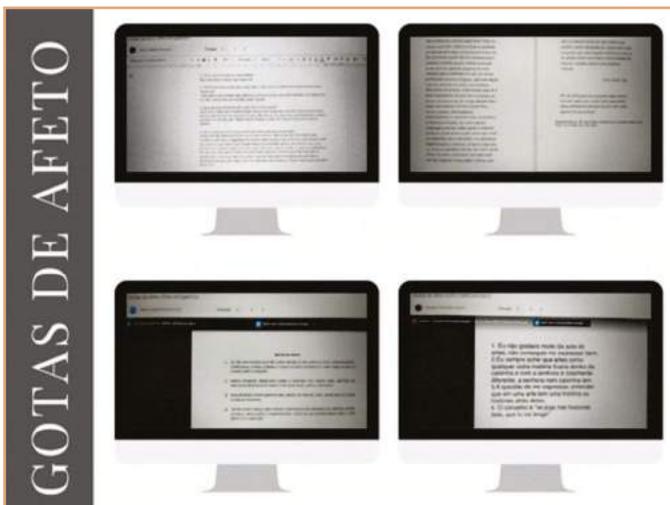
E, mesmo imersos no caos, renascemos!

Gratidão por aceitarem vivenciar as dinâmicas propostas e parabéns por escolherem o SIM em meio a tantos NÃOs.

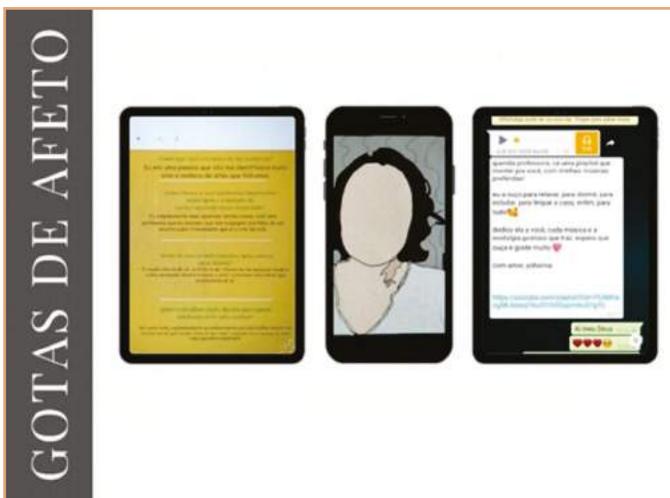


Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).

É no caminhar que o caminho se faz, nos encontros e desencontros que estão os preciosos achados, as pequenas conquistas diárias para as construções únicas de cada experiência humana.



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).



Imagens: Acervo pessoal de Rafaela Zanatta (2020).

Queridos alunos e familiares, meu mais sincero agradecimento. Sei o quanto crescemos juntos, o quanto cada saber individual foi fundamental para a construção do saber coletivo, o quanto cada lágrima, abraço virtual e sorrisos contribuíram para a nossa formação como seres humanos. Tenho muito orgulho em dizer que conheci cada um de vocês.

*Confiem em seus processos! Voem!*  
*Com amor e respeito de sempre,*  
Rafaela Maria Zanatta

## Capítulo 19



# METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS: o ensino de Matemática de forma colaborativa

Tavifa Smoly Araripe<sup>1</sup>  
Tânia Mara Rezende Machado<sup>2</sup>  
Kelly Cebelia das Chagas do Amaral<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a escola, circunstâncias essas, que impuseram a necessidade de implantar o Ensino Remoto Emergencial. As aulas deixaram de ser presenciais e seguiram o modelo *on-line* em função das medidas sanitárias de distanciamento social ocasionado pela pandemia mundial descrita por SARS-CoV-2 responsável pela patologia da Covid-19; situação que conduziu os professores a buscarem novas metodologias de ensino.

Essa conjuntura pode ser melhor analisada a partir das contribuições de Bauman (2009), ao contrastar o estágio atual da humanidade denominado de líquido, com o anterior, denominado de sólido. Para esse autor, o estágio sólido corresponde a um tempo em que a durabilidade era a lógica,

<sup>1</sup> Professora de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Ufac.

<sup>2</sup> Professora Adjunta 4 do Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac.

<sup>3</sup> Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufac.

e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito serviam como suporte à resolução de problemas por toda a vida, uma vez que os contextos eram previsíveis e duráveis. Enquanto o estágio líquido é caracterizado por uma condição sócio-histórica da contemporaneidade fluida e incerta.

Vivemos esse contexto de impermanência. A educação contemporânea, a escola, com sua organização didático-pedagógica e os sujeitos que a constituem estão sob ameaças e chamados a reinventarem-se.

A partir dessas reflexões, percebemos que nossas experiências pedagógicas, antes “sólidas” e seguras, precisariam ser reinventadas. Assim, nos colocamos a pensar sobre a seguinte questão: “Como poderíamos realizar práticas que valorizassem os saberes em construção, processos colaborativos mútuos, postura reflexiva, investigativa e crítica por parte dos alunos?”.

Na busca por essa nova organização curricular e didático-pedagógica, percebemos que os saberes necessários a serem ensinados não se restringiriam ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas que costumeiramente lecionávamos.

Colocava-se a necessidade de buscarmos novos caminhos e novas metodologias de ensino que focassem no protagonismo dos alunos, favorecendo a motivação e promovendo a autonomia destes. Assim, oportunizar a escuta aos alunos, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, problematizar seus questionamentos, encorajá-los foram ações fundamentais.

Procuramos deslocar ou dividir nossa função docente com os alunos em um exercício que Paulo Freire (2015) refere-se à educação como um processo que não se realiza por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, refletimos que no método ativo, os alunos seriam colaboradores da construção de conhecimentos.

Sentimos a necessidade de uma revisão teórica sobre metodologias ativas o que nos impulsionou a buscá-la. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico pautado nas principais teorias de aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (2009), na aprendizagem pela experiência, de John Dewey (1978), a aprendizagem significativa, de David Ausubel (2003) e a perspectiva da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (2015).

## PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM AS METODOLOGIAS ATIVAS

Como já destacado, as mudanças sociais afetam o modelo educacional hegemônico requerendo adaptações e mudanças. Os alunos agora são globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se movimentam e modificam continuamente. Esse movimento coloca em questão o papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com mudanças de sua posição mais central e menos secundária de partícipe na construção dos conteúdos.

A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, este passa a ter mais participação efetiva na aula, já que serão solicitadas dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, interpretação, crítica, busca de suposições, análise, dentre outras ações.

Esse princípio está relacionado a uma postura ativa do aluno que irá exercitar sua autonomia.

Mais que uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem o aluno passa a assumir uma postura ativa, exercitando uma atitude crítica e construtiva. Freire (2015) entendia que um dos grandes problemas da educação é fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente, cabendo ao professor propor metodologias que os estimulem a falar, participar, apontar caminhos para a solução de problemas, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do aluno à medida que favorece o sentimento de pertencimento e de coparticipação, tendo em vista que a teorização não é ponto de partida e sim, ponto de chegada, uma vez que são inúmeros os caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos alunos pode apresentar.

Outro princípio das metodologias ativas é a problematização, que implica fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Essa ação que requer do professor instigar o desejo de aprender do aluno, problematizando os conteúdos.

À medida que são oportunizadas situações de aprendizagem que envolvem a problematização da realidade em que o aluno está inserido, este se vê como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo

com o conteúdo, ouvindo, falando, perguntando e discutindo, exercitando a reflexão, a observação e fazendo comparações, tão relevantes no processo da construção do conhecimento.

O trabalho em equipe consiste em um importante princípio das metodologias ativas as expositivas, em que os alunos sentam-se em carteiras individuais e são “proibidos” de trocar ideias com os colegas não favorecem a discussão e trocas. Enquanto que no trabalho em equipe ocorre a partilha de percepções, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

Outro princípio a ser destacado é a inovação que envolve inventar e recriar situações de aprendizagem, outro importante princípio das metodologias ativas. Nela não há lugar para o aluno passivo. Exige-se tanto do professor quanto do aluno a ousadia para inovar na prática educativa.

Um último princípio necessário às metodologias ativas é o professor como mediador e facilitador da aprendizagem, considerando que a prática educativa possui papel fundamental na formação humana (FREIRE, 2015). Nesse sentido, o saber docente, de natureza eminentemente ética, constitui-se numa prática cujo eixo constitutivo é a humanidade dos sujeitos, num dinâmico e complexo processo de interação.

Ensinar a pensar não significa transferir ou transmitir a outro o que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e dignidade deste outro (FREIRE, 2015).

## **CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS METODOLOGIAS ATIVAS**

Uma das concepções que fundamentam as metodologias ativas é o interacionismo. Oposto ao inatismo, que entendia que o humano nasce de um jeito e nunca mudará, e ao behaviorismo, segundo o qual o humano aprende através de mecanismos de estímulos, respostas, reforço positivo (recompensas) e reforço negativo (punição), surge o interacionismo, que deixa de ver o aluno como um ser passivo. Essa concepção entende o alu-

no “[...] como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Conforme o interacionismo, ao professor cabe propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos, promovendo sua aprendizagem. Nesse sentido, segundo Oliveira (2010), precisa oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado, e dar voz aos alunos.

[...] o professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito da sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Jean Piaget é a principal referência teórica dessa concepção, tendo desenvolvido um olhar sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, corroborado por Lev Vygotsky, que concebeu uma perspectiva mais social ao interativismo. Para o autor, a aprendizagem ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo (capacidade de resolver problemas independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolução de problemas sob orientação de um adulto) (MOREIRA, 2011). Cabe ao professor levar em conta o conhecimento real do aluno e, a partir daí, provocar novas aprendizagens, as quais, quando tornarem-se conhecimento real, novamente propulsionarão outras aprendizagens.

Uma segunda concepção pedagógica que fundamenta as metodologias ativas de ensino são apresentadas por John Dewey. O teórico entendia que não há separação entre vida e educação. Nesse sentido, os alunos não estão sendo preparados para a vida quando estão na escola, estão de fato “vivendo” quando não estão em ambiente escolar. O autor defende que, na escola, já se está experienciando situações que fazem parte da vida do aluno. Para ele, “A educação torna-se, desse modo, uma ‘contínua reconstrução de experiência’” (DEWEY, 1978, p. 7).

O autor define cinco condições para uma aprendizagem que integra diretamente a vida: só se aprende o que se pratica; mas não basta praticar, é preciso haver reconstrução consciente da experiência; aprende-se por associação; não se aprende nunca uma coisa só; toda aprendizagem deve ser integrada à vida.

A perspectiva de Dewey fundamenta uma abordagem com o método ativo por figurar em torno da realidade do aluno, valorizando suas experiências de vida.

Outra concepção que fundamenta as metodologias ativas vem de Paulo Freire, um dos primeiros educadores a problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de movimentos populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Para ele, um dos grandes propósitos da educação é ensinar os alunos a pensarem autonomamente.

Aos alunos cabe praticar o exercício de formular uma opinião sobre determinado assunto, ouvir outras opiniões, refletir sobre elas e argumentar.

A memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2015, p. 67)

Quando preparado para realizar uma leitura crítica da realidade, o aluno entende que aquilo que é visto, noticiado, ou apresentado como uma verdade única, pode ser apenas uma forma particular de olhar para determinado aspecto. Contudo, o aluno que não tiver sido preparado para tal, passa a receber a informação como verdade absoluta, conformando-se naturalmente.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (FREIRE, 2000, p. 25).

É dever pedagógico dos professores buscar novas metodologias de ensino que foquem a interação entre os sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor), o protagonismo e a autonomia dos alunos.

## EXPERIÊNCIA COM AULAS REMOTAS

Construímos essa seção fundamentadas na concepção de experiência formulada por Larossa (2015) para quem uma vivência só se constitui em uma experiência quando atravessa a pessoa que a vivenciou e deixa nela marcas, posto que segundo esse autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

O atual contexto vivenciado trouxe a necessidade de implantar o Ensino Remoto Emergencial, as aulas deixaram de ser presenciais e seguiram o modelo *on-line* em função das medidas sanitárias de distanciamento social ocasionado pela pandemia mundial descrita por SARS-CoV-2 responsável pela patologia da Covid-19; situação que nos conduziu a buscar novas metodologias de ensino.

Houve a necessidade de planejarmos nossas aulas considerando a ausência de vários recursos que utilizamos no ensino presencial, sem esquecer que a interação com os alunos, tão produtiva na construção do ensino e da aprendizagem, perdeu seu espaço.

Compreendemos que teríamos que lidar com uma realidade que ainda não conhecíamos: aulas para crianças de forma *on-line*. Como seriam essas aulas? Quais metodologias poderíamos utilizar para despertar o interesse dos alunos nesse novo modelo de ensino? De que forma alcançar as habilidades básicas dos conteúdos? Diante desse contexto, buscamos inserir em nosso planejamento atividades diferenciadas considerando que as aulas seguiriam o modelo *on-line*.

Iniciamos nossas atividades do Ensino Remoto Emergencial (ERE) dialogando com os familiares e/ou responsáveis dos alunos(as). Conversamos sobre a relevância da parceria com eles no sentido de auxiliarem os filhos a terem uma rotina de estudos, cumprindo com as atividades propostas nas aulas. Esclarecemos que nesse modelo de ensino, a interação ocorre apenas de forma virtual e, por se tratar de crianças, essas orientações precisavam ser acompanhadas de perto.

Considerando as especificidades dos conteúdos de cada disciplina, havia a preocupação com o ensino de todos os conteúdos, mas, especialmente na disciplina de Matemática, pois, de forma presencial desenvolvíamos nossas aulas com a utilização de materiais concretos, atividades de “agrupamento produtivo”, método idealizado pela educadora Ana Teberosky que consiste em: “organizar os alunos em grupos com níveis de conhecimento diferente para que possam aprender juntos”. Essa mesma linha de pensamento nos remete à teoria sociointeracionista formulada por Vygotsky, sobre essa temática, em seus estudos, Szundy menciona que:

A visão da ZPD como zona de conflito em que o conhecimento é construído em espiral implicaria a criação de práticas e situações em sala de aula que permitissem o engajamento dos alunos em atividades colaborativas que levassem em conta os processos interativos existentes nos mais variados contextos sociais (SZUNDY, 2009, p. 86).

Nesse contexto o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente, não menos importante, a interação com os pares, fundamental na construção do processo de aprendizagem. Compreendemos ainda que o ambiente favorável para a construção da aprendizagem pode contribuir como facilitador nesse processo.

Diante dessa realidade, a construção do ambiente favorável estaria sob a responsabilidade dos familiares dos alunos. Situações como essas nos trouxeram mais inquietações e nos conduziram à construção de um planejamento direcionado para essas necessidades, sem desconsiderar a real importância de despertar a autonomia dos educandos.

Na intenção de envolver nossos alunos em um contexto capaz de despertar o interesse e a autonomia passamos a desenvolver nossas aulas a partir de atividades colaborativas que se fundamentam nas Metodologias Ativas.

Compreendemos que as Metodologias Ativas de ensino objetivam uma forma diferente e inovadora de trabalho e apresentam como proposta *Tornar o aluno o protagonista da própria aprendizagem participando ativamente da sua construção*. Outro aspecto a ser desenvolvido dentro dessa mesma perspectiva é *estimular maior responsabilidade do estudante pela*

*construção do próprio conhecimento*, tais habilidades podem contribuir para que os alunos adquiram mais autonomia e busquem participar ativamente das aulas, de modo dinâmico e significativo.

## **QUANDO OS ALUNOS PASSARAM A ENSINAR O QUE APRENDIAM**

Diante do novo modelo de ensino, tornou-se imprescindível buscar meios de conduzir o processo de aprendizagem, objetivando não causar desinteresse no aluno.

Em nossa prática pedagógica, especificamente da primeira autora desse artigo, na disciplina de Matemática, desenvolvemos as atividades de forma colaborativa – um modelo que remete às teorias socioconstrutivistas idealizadas pelo estudioso da natureza da aprendizagem, Vygotsky. Proporcionamos para os nossos alunos o suporte teórico e prático dos conteúdos de todas as disciplinas dando ênfase em Matemática, foco desse estudo. Elaboramos vídeos explicando os conteúdos e intensificamos aulas com atividades interativas. No entanto, havia a preocupação em verificar se os alunos estavam compreendendo os conteúdos, organizamos algumas dinâmicas com objetivo de verificar essas aprendizagens, mas não conseguimos chegar a um resultado satisfatório.

Utilizamos diariamente o aplicativo Google Meet para dialogar com os alunos, ouvir suas indagações e questionamentos, com o objetivo de incentivá-los a construir suas autonomias e verificar se a aprendizagem estava atingindo os objetivos esperados, ou seja, tornar-se significativa para eles. Para tanto, promovemos atividades que consistiam na participação efetiva dos alunos.

A proposta consistia em desafiar os alunos a ensinarem uns aos outros os conteúdos propostos na disciplina de Matemática, principalmente aqueles que envolvem situações-problema e cálculos, considerados pelos alunos como os mais complexos, como é o caso das atividades do campo multiplicativo e divisão, assumindo a função de tutores.

A partir dessa dinâmica, percebemos que a maioria dos alunos demonstrou interesse em realizar as atividades propostas de forma autônoma, motivados pela construção do conhecimento colaborativo e pelo desejo de ensinar os colegas, de mostrar que tinham compreendido os conteúdos.

Compreendemos que a metodologia descrita produziu autonomia nos alunos, pois havia o interesse em evidenciar para os colegas que tinham compreendido os conteúdos, e melhor do que isso, estavam aptos para ensinar os demais. Essa dinâmica promoveu o interesse pelas aulas e a autonomia dos aprendizes foi evidenciada nas explicações dos conteúdos; essas atividades ocorreram pelo aplicativo do Google Meet.

## CONCLUSÃO

A escolha de uma metodologia por si só não é solução para o momento educacional que estamos vivenciando, afetado pela Covid-19, contudo, conhecer as concepções educacionais e os princípios que fundamentam as metodologias ativas pode ser um primeiro passo para a implementação de práticas transformadoras. Tampouco a formação teórica por si só fará grandes transformações. Ela é sim, um importante aliado, mas por si só também não impulsionará mudanças.

É necessário romper o medo e ousar inovar nas práticas educativas, de modo a torná-las mais ativas, ressignificar interações e práticas de ensino, tendo a escola como uma referência não apenas de espaço físico, mas também de espaço de interações e aprendizagem de sujeitos históricos, espaço de debate, curiosidade, questionamento, dúvida, proposição e desenvolvimento da autonomia.

**Resumo:** O atual contexto trouxe a necessidade de implantar o Ensino Remoto Emergencial; as aulas deixaram de ser presenciais e seguiu o modelo *on-line* em função das medidas sanitárias de distanciamento social ocasionado pela pandemia mundial descrita por SARS-CoV-2 responsável pela patologia da Covid-19. Essa realidade trouxe consigo vários desafios, dentre eles a preocupação em proporcionar aulas dinâmicas e significativas. A situação que compartilhamos nesse artigo tem fundamentação em Freire (2015), Vygotsky (2009) e Lilian Bacich e José Moran (2018). Nele, discutimos a necessidade do uso de metodologias ativas bem como a aplicação do método colaborativo nas aulas da disciplina de Matemática de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - Ufac. O estudo mostrou que as metodologias ativas proporcionam ao aluno participação direta na construção de sua aprendizagem, resultando também na construção de sua autonomia. O interesse dos alunos foi evidenciado a partir das atividades colaborativas realizadas durante as aulas de Matemática, que podem ser aplicadas em todas as disciplinas e conteúdos do currículo escolar.

**Palavras-chave:** Aulas *On-line*; Metodologias Ativas; Ensino Colaborativo; Matemática.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). Estratégias de ensinagem. In: *Processos de ensinagem na Universidade*. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004, p. 67-100.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, 2018.

MOREIRA, Marco A. *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, nº 137, maio/ago., 2009.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Uma revisita ao início do século XXI*/ Rosmary Hohlenwerger Schettini *et al.* São Paulo: Andross, 2009.

## Parte 3



# PROCESSOS E RESULTADOS DE PESQUISA E AÇÕES DE EXTENSÃO

I Seminário do Programa de Iniciação Científica Jr, RBR-AC, 2014



Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação da Ufac.

## Capítulo 20



# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL: O estado do conhecimento a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária

Tânia Aretuza Ambrizi Gebara<sup>1</sup>  
Marina Gonçalves Ribeiro<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

**E**ste artigo aborda dados parciais referentes à pesquisa concluída intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e a Implementação da Lei nº 10.639/03 nos Colégios de Aplicação do Brasil: o estado do conhecimento a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária”<sup>3</sup> desenvolvida como uma das ações do projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica, vinculado ao Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG).

A investigação teve o objetivo de identificar, sistematizar, analisar e divulgar dados e produções sobre projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados pelos Colégios de Aplicação Federais (CAps) brasileiros, entre

<sup>1</sup> Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

<sup>2</sup> É professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<sup>3</sup> O estudo foi apoiado e financiado pela Pró-Reitora de Pesquisa da UFMG (Proex - UFMG), por meio do Edital de Fomento nº 05/2016.

2003 e 2018, que contemplassem as relações étnico-raciais no âmbito educacional e as temáticas mencionadas na Lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio, nos estabelecimentos de ensino.

O estudo teve natureza qualitativa e caráter documental, consistiu na elaboração de um “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002). A relevância da investigação foi reconhecida com Menção Honrosa na XXVII Semana de Iniciação Científica/Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG devido às reflexões provocadas sobre o ensino das relações étnico-raciais no sistema de educação básica federal, que buscou sistematizar e compreender os processos de implementação da referida Lei e suas Diretrizes Curriculares.

A Lei nº 10.639/03; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009); e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados na implementação da mencionada Lei; compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas do país.

Várias ações foram desenvolvidas pelo MEC em prol da implementação da Lei nº 10.639/03, conforme sistematizado na pesquisa organizada por Gomes (2012) presentes também em documentos como relatórios e relatos de experiências desenvolvidos por Secretarias de Educação municipais e estaduais do país. Contudo, Gomes (2012) registra que muitas iniciativas têm um caráter de empenho individual, tais práticas, geralmente, não têm continuidade nem conseguem ser socializadas e divulgadas para além do local em que se realizam. Cabe destacar que o campo de pesquisa de Gomes (2012) não alcança os CAPs, sendo a presente investigação, uma produção que traz contribuições inéditas sobre a temática das relações étnico-raciais em âmbito federal.

Após mais de uma década de sanção da Lei nº 10.639/03, ainda perdura a necessidade de saber mais sobre ações como: as financiadas pelo MEC/SECADI, a discussão e a aprovação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as for-

mações continuadas ofertadas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), a premiação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Compreender se este rol de ações induziram e possibilitaram o desenvolvimento de projetos e práticas no interior da gestão dos sistemas de educação básica federais ainda é um desafio.

Este estudo, também, intentou contribuir para a divulgação do que está sendo produzido nos Colégios de Aplicação Federais, como instituições ligadas à formação inicial e continuada de professores, referente à temática da educação das relações étnico-raciais. Além de publicizar metodologias de investigação e de ensino que abordam as categorias de raça e educação, educação antirracista e formação de professores.

A pesquisa ocorreu contemplando quatro etapas, a saber: [1] coleta dos dados; [2] categorização das informações; [3] análise do material; [4] e socialização/divulgação dos resultados da pesquisa por meio de apresentações em eventos acadêmicos e publicações. A coleta dos dados ocorreu via *internet*, por meio das páginas *web* oficiais dos CAls. Realizou-se o levantamento das ações de ensino, pesquisa e extensão com o tema da educação para as relações étnico-raciais cadastrados em: núcleos de Apoio à Pesquisa; setores de Extensão; setores Pedagógicos e/ou setores de ensino; Currículo Lattes dos docentes; Projetos Político-Pedagógicos e publicações em periódicos vinculados aos colégios. Em consonância com a proposta, também, foi verificado se as instituições possuíam em seus editais normativos cotas para ingresso de estudantes negros e negras.

Foram criados dois instrumentos para coleta de dados via *on-line*, endereçados a equipe gestora de cada instituição, a saber: ficha de perfil para coletar informações que não constassem nas páginas *web* oficiais de cada colégio; formulário destinado a obter informações sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos CAls, abordando o conhecimento da Lei nº 10.639/03, o Projeto Político-Pedagógico e os processos de formação de professores.

A categorização das informações constituiu-se em um esforço para a ordenação dos dados, na busca por inventariar a produção. O material coletado foi organizado e agrupado, de forma a encontrar aproximações e distanciamentos entre estes. Também, foram reunidas informações que permitiram traçar um perfil geral das instituições participantes da pesquisa, revelando como funcionam e se organizam os colégios de aplicação em âmbito federal.

Este artigo está estruturado em três (3) seções. A primeira seção é introdutória, tratou em linhas gerais do desenho da pesquisa, apontando a metodologia usada e seus objetivos. Na segunda, destacam-se resultados parciais, refletindo sobre o perfil dos colégios investigados e alguns dos dados encontrados no percurso da investigação. Por fim, são tecidas considerações indicativas dando visibilidade aos desafios que ainda existem para a consolidação e implementação da Lei nº 10.639/03 nos Colégios de Aplicação do Brasil.

## **DESCOBERTAS DO PROCESSO: PERFIL DOS COLÉGIOS E OUTROS DADOS DE CAMPO**

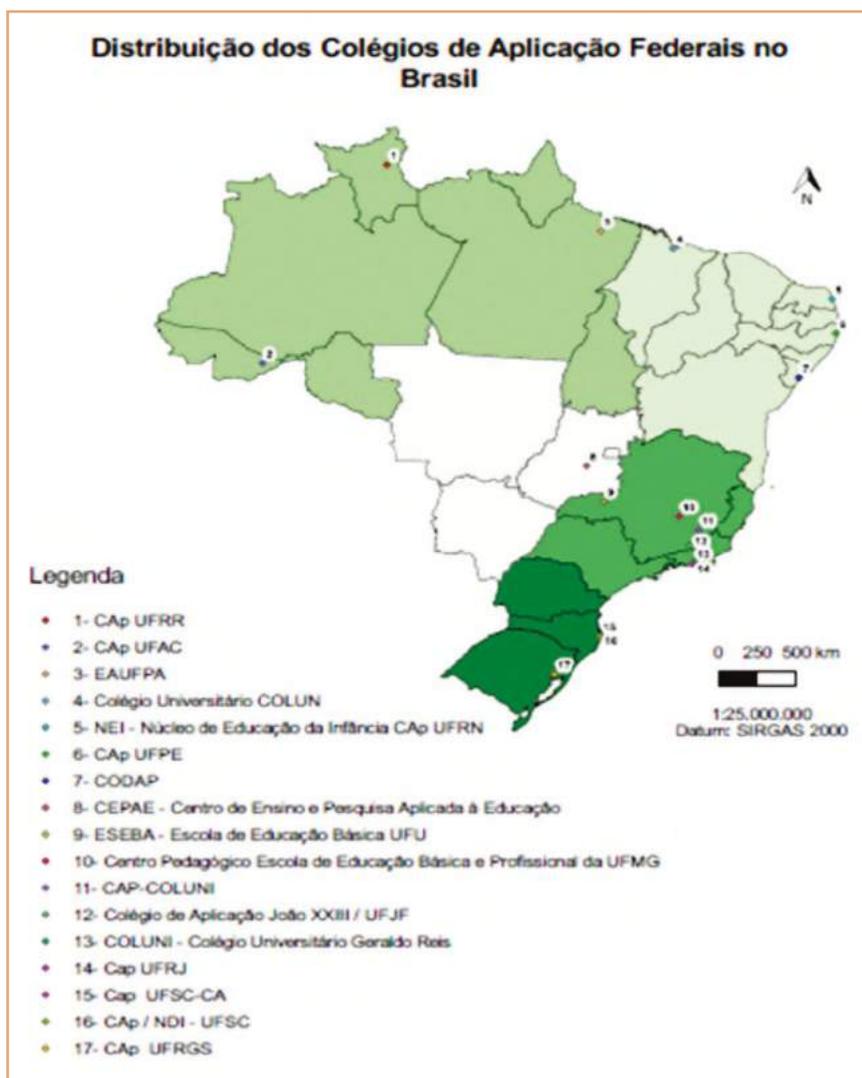
Os Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação são instituições de Educação Básica vinculadas a Instituições Federais de Ensino Superior, criados a partir do Decreto/Lei nº 9.053/46, de 12 de março de 1946, sobre a presidência de Eurico Gaspar Dutra, cujo texto em seu artigo primeiro estabelece a obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia federais “[...] a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática [...]” (BRASIL, 1946). Os CAPs têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”, conforme o artigo 2º, da Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, emitida pelo Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, os Colégios de Aplicação Federais são: Colégio de Aplicação da UFPA; Núcleo de Educação da Infância (NEI) da UFRN; Colégio de Aplicação da UFPE; Colégio de Aplicação (CODAP) da UFS; Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF; Colégio Universitário (COLUNI) da UFV; Escola de Educação Básica ESEBA da UFU; Colégio de Aplicação da UFRJ; Colégio de Aplicação da UFRGS; Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI da UFSC; Colégio de Aplicação da UFSC; Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG; Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP) da UFMG; Colégio Universitário (COLUN) da UFMA; Colégio de Aplicação da Ufac; Colégio Universitário da UFF e Colégio de Aplicação da UFRR.

Os CAPs federais totalizam 17 (dezesete) instituições escolares presentes nas cinco regiões brasileiras, concentradas em sua maioria na re-

gião Sudeste do país, com 6 CAPs instalados, seguida pela região Nordeste com 4, as regiões Norte e Sul com 3 cada, e a região Centro-Oeste com 1 CAP instalado, conforme ilustrado no mapa abaixo:

Imagem 1. Mapa de Distribuição dos CAPs



Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, buscou-se conhecer os perfis dos Colégios de Aplicação, para tanto foram levantados diversos dados como: formas de ingresso; existência ou não de reservas de vagas para estudantes negros e negras; modalidades de ensino ofertadas; entre outros.

Sobre as formas de ingresso nos CAPs, identificou-se que ocorre majoritariamente via sorteio público, assim, 76% das instituições a cada ano, por meio de edital, realizam sorteios para admissão de novos estudantes a fim de manter uma forma de acesso democrática; enquanto 24% dos CAPs adotam o processo seletivo como forma de admissão de novos alunos.

Dentre os dezessete (17) CAPs em atividade no Brasil, somente o Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) adota reserva de vagas para estudantes negros e negras, ou seja, implementou a reserva de vagas com recorte étnico-racial, o que nos leva a pensar na necessidade de ampliação do direito do corpo discente negro, que, historicamente, tem menor representação em instituições federais. Sabe-se que essa política já é uma realidade prevista para os níveis técnicos, graduação e pós-graduação.

Nas palavras de Munanga (1999) “as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista”. Nos países em que foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Nova Zelândia, Malásia, entre outros), elas vieram oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens acumuladas em virtude da situação de vítima de racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Segundo Moehlecke (2002), as políticas afirmativas assumiram formatos diferentes, nos vários países em que foram implantadas (ações voluntárias, de caráter obrigatório, estratégias mistas, programas governamentais, orientações jurídicas etc.) e foram destinadas a públicos distintos (minorias étnicas, raciais e mulheres). Esse aspecto é importante para informar que as políticas afirmativas não se limitam apenas às cotas, como se pensa popularmente. Elas podem ser entendidas como medidas implementadas para mitigar vários tipos de desigualdades.

No Brasil, o debate público sobre as políticas de ação afirmativa tornou-se mais evidente, no início dos anos 2000, quando o Estado Brasileiro se tornou signatário da Declaração e do Plano de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância de Durban, realizada em Durban, África do Sul, assumindo o compromisso de elaborar políticas capazes de reduzir as disparidades sociais entre as populações branca e negra.

Nesta pesquisa, também, foi possível sistematizar achados referentes às modalidades de ensino ofertadas pelos CAPs. Sobre as modalidades de ensino ofertadas, verificou-se que 59% ofertam Educação Infantil, 65% Ensino Fundamental Completo, 70% Ensino Médio e 76% Ensino de Jovens e Adultos.

No que se refere aos dados referentes ao quantitativo de projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelos colégios, que estavam disponíveis *on-line* nos sites de cada instituição, foi possível tabular os dados conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Projetos realizados pelos CAPs no período de 2003-2018

IES	CAp	PROJETOS				TOTALS			
		ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	EXTENSÃO CASTRADOS SISTEMA/IES	GERAL	TEMÁTICA RACIAL		
							E	P	EX
UFAC	CAp/UFAC	0	0	0	-	0	0	0	0
UFF	COLUNIAUFF	37 (N/E)	1	0	0	38	0	0	0
UFG	CEPAE	0	38	57	-	105	0	3	1
UFJF	C.A. JOÃO XXIII	1	0	5	-	6	1	0	1
UFMG	CP/UFMG	1	1	1	393	395	1	1	8
UFMA	COLUN	15	0	8	-	23	0	0	0
UFPA	EAUFPA	13	3	9	-	25	2	0	2
UFPE	CAp UFPE	36 (N/E)	5	9	-	50	0	1	1
UFRGS	CAp/UFRGS	6	0	7	-	13	0	0	1
UFRJ	CAP-UFRJ	17	0	0	97	114	0	0	0
UFRN	NEI / UFRN	0	0	0	44	44	0	0	0
UFRR	UFRR/CAp	0	0	0	-	0	0	0	0
UFS	CODAP	13	9	10	-	32	0	1	0
UFSC	UFSC-CA	21 (N/E)	0	0	13	34	0	0	3
UFSC - NDI	UFSC-NDI	5	24	4	0	33	0	0	0
UFU	ESEBA	0	0	0	76	76	0	0	2
UFV	COLUNIAUFV	0	0	0	88	88	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se em ações de ensino os colégios: COLUNI/UFF, CAP da UFPE e o CAP da UFSC. Já nas ações de pesquisa são lideradas pelo CEPAE/UFMG e o NDI/UFSC e nas ações de extensão novamente o CEPAE/UFMG se destaca.

Além de identificar as ações que tematizassem a educação das relações étnico-raciais, interessou-nos saber quais eram as temáticas que estavam sendo trabalhadas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão no escopo da educação antirracista. Além disso, debruçamo-nos na verificação das áreas de conhecimento em que os docentes realizavam tais projetos.

Sobre a identificação das temáticas abordadas foi necessária a leitura dos resumos disponíveis *on-line*, o agrupamento por palavras-chave e posterior aglutinação de temáticas similares. O esforço realizado contemplou a tabulação por projetos de ensino, pesquisa e extensão de forma separada, uma vez que a intenção era verificar quais temas teriam maior incidência a partir da natureza de cada projeto.

Gráfico 1. Temáticas identificadas pela natureza dos projetos



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que na categoria extensão destacam-se temas como: capoeira, lutas corporais indígenas e lutas marajoaras. Em projetos de ensino, percebe-se a predominância de temas como: a cartografia cultural afro-brasileira e indígena; a formação de professores e o folclore de origem e/ou influência africana, indígena e europeia. Já os projetos de pesquisa têm como tema central a identidade.

Com relação às áreas de concentração, nota-se que a História (22,2%) e a Pedagogia (19,4%) são as áreas que mais se mobilizam seguidas da Educação Física (11,1%), Geografia e Arte (9,7% respectivamente). Conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2. Área de atuação dos Docentes



Fonte: Elaboração própria.

Os dados encontrados revelam que as áreas de humanas ainda são as que mais desenvolvem o tema e apontam para uma demanda premente, ou seja, conceber a educação das relações étnico-raciais como preocupação de todas as áreas, conforme já apontado em diversos documentos nacionais, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Ainda, no processo da pesquisa, identificou-se dados referentes a publicações produzidos pelos próprios colégios em periódicos *on-line*. Desse modo, mapeou-se os periódicos existentes, entretanto, nos dados coletados cabe destacar que os períodos analisados variam em função das revistas estarem ou não disponíveis digitalmente. Os principais resultados foram:

Quadro 2. Artigos Publicados em periódicos dos CAp

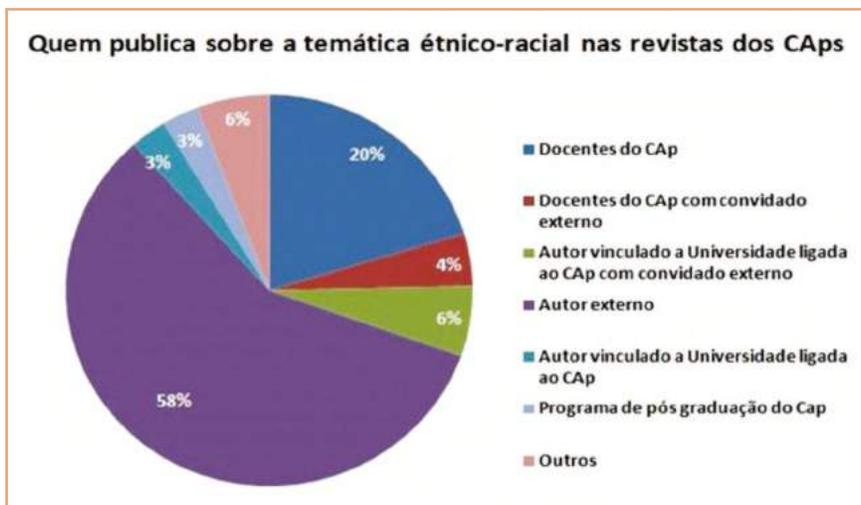
CAp	REVISTA / LIVRO	Volumes nº	ARTIGOS /CAPITULOS COM A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAL nº	PERÍODO DE ANÁLISE
EAUFPA	Série de livros. Cadernos de ensino. Vol I.- Africanidade	5	7	2015 - 2016
CAp UFPE	Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.	3	11	2015 - 2017
C. A JOÃO XXIII	ARGO Cultura e Ensino. Revista do Colégio de Aplicação João XXIII	3	3	ANO NÃO ESPECIFICADO NOS EXEMPLARES
	Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação – Colégio de Aplicação João XXIII.	22	12	2003; 2006 - 2017
COLUNI - UFV	Revista Ponto de Vista.	7	0	2004 - 2008; 2010 - 2011
ESEBA	Revista Olhares e Trilhas da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia	21	8	2003 - 2017
CAp/UFRGS	Revista - Cadernos do Aplicação.	17	21	2004 - 2016
CEPAE	Revista Polyphonia	31	10	2003 - 2017
CAp-UFAC	South American Journal of Basic Education, Technical and Technological	19	1	2014 - 2017

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, vale ressaltar que dos 17 colégios pesquisados, 8 deles produziram artigos sobre a temática das relações étnico-raciais, merecendo destaque o CAp/UFRGS que produziu um dossiê temático, além de artigos em outros periódicos em anos distintos. No tocante à identificação de quem são os sujeitos/profissionais que têm se dedicado a publicar nas revistas

dos CAPs, nota-se que os autores externos (58%) são a maioria, seguidos dos docentes do CAP (20%) com publicações individuais. As publicações de docentes em parceria com autores externos contabilizam-se 4% do total das publicações encontradas.

Gráfico 3: Origem dos autores que publicam em periódicos dos CAPs



Fonte: Elaboração própria.

Estes dados nos chamam atenção apontando para a demanda urgente de produção sobre o tema da educação das relações étnico-raciais pelos docentes dos CAPs.

## CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS

Na última década, várias pesquisas debruçaram-se a identificar os desafios, as ausências e os avanços no processo de introdução da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história africana e cultura afro-brasileira no currículo das instituições de Ensino Fundamental e Médio. Com o intuito de somar com tais iniciativas, analisou-se pa-

normativamente as produções educativas promovidas entre 2003 e 2018 em dezessete (17) escolas federais.

Os dados apresentados aqui são parte do acervo sistematizado durante a investigação atualmente concluída. De posse dos dados coletados, observou-se que embora tais instituições atuem de forma autônoma entre si, compartilham de características similares quanto ao tratamento destinado aos registros das ações do CAp. Existe uma diversidade de tipos de registros e de sistemas para cadastros dos projetos em cada instituição. Contudo, é importante sinalizar que um fator que dificultou a coleta de dados foi a não informatização dos projetos existentes. Quando existe, o registro é físico, em papel, fica armazenado em arquivo físico ou por vezes em arquivo inativo dos colégios, tornando difícil o acesso. Em alguns casos, a saber, CP/UFMG; COLUNI /UFV, CAp/UFRJ e CEPAE/UFG, a informatização desses registros de ações de extensão já é uma realidade. Inclusive, pode ser consultado pelo público externo à universidade via *internet*, por meio de um sistema próprio.

Durante a etapa de coleta dos dados, observou-se um leque de ações desenvolvidas pelos CAps que tematizam a educação para as relações raciais, entretanto, foi detectado que muitos colégios apesar de desenvolverem trabalhos sistemáticos, não possuem o hábito de solicitar aos seus docentes uma cópia dessas ações, para fins de registros e socialização do conhecimento produzido. Assim, nos limites deste trabalho não foi possível averiguar ações desenvolvidas que não estivessem documentadas e disponíveis *on-line*.

Outro aspecto relevante é que, como na maioria das instituições brasileiras da Educação Básica e do Ensino Superior, também nos CAps, há poucos profissionais capacitados para atuar com o tema aqui abordado, embora existam exceções. Nos Colégios, as ações que contemplam as relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana ainda se restringem ao esforço individual de poucos docentes que reconhecem a relevância social dessa temática.

A categorização dos dados coletados, longitudinalmente, no caso deste estudo em um período de 15 anos, revelou uma ampla possibilidade de análises dos dados gerados. Evidencia-se que o principal fruto desta pesquisa é a produção de uma base de dados atualizada, organizada de forma estruturada e com uma quantidade considerável de informações sobre

as maneiras que os colégios pertencentes ao sistema de educação básica federal vêm atuando com a educação antirracista.

Esta pesquisa trouxe apontamentos no que diz respeito ao funcionamento da educação pública no âmbito federal, indicando uma necessidade de ampliar o debate sobre a educação das relações étnico-raciais como ação permanente. Espera-se que a divulgação desses resultados parciais possa contribuir para o debate e reflexão de pesquisadores, colaboradores e professores que atuam nos Colégios de Aplicação federais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *LEI Nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.053*, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/3/1946, p. 3693.

BRASIL; Presidência da República. *Lei Federal nº 11.645* de 10 de março de 2008. Brasília/DF: DOU 11/03/2008.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

FERREIRA, 2002. *A Lei nº 10.639/03*; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009); e a Resolução CNE/CP 01/2004.

GOMES, Nilma Lino (Org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421p.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, nov./2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, nº 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

## Capítulo 21



### **A LEI Nº 11.645/08 E O ENSINO INDÍGENA: uma perspectiva interdisciplinar no CAp/Ufac em Rio Branco**

**Iara da Silva Castro Almeida<sup>1</sup>  
Ailton Almeida da Silva Castro<sup>2</sup>  
Anna Yasmin Castro de Almeida<sup>3</sup>**

#### **A LEI Nº 11.645/08 E A APLICABILIDADE NO CAp**

**A** Lei nº 11.645/2008 ainda é muito recente, possui pouco mais de uma década da sua aprovação. Ela é fruto de reivindicação dos povos indígenas com a identidade, cultura e memória dos diversos povos indígenas que foram negligenciados e silenciados pela história educacional.

Antes da Lei nº 11.645/08, foi aprovada a Lei nº 10.639<sup>4</sup> no ano de 2003. E, apesar dessa lei ser uma grande conquista para os negros e afro-brasileiros na construção da história do Brasil, ela deixava de fora uma

<sup>1</sup> Professora da Rede Básica de Ensino - SEE/AC. Autora do Livro: Povos indígenas e o ensino colonizador (ALMEIDA CASTRO, 2019).

<sup>2</sup> Pós-graduado em Didática do Ensino Superior - UNINORTE. Formação: História (concluindo) e Gestão Pública (UNOPAR).

<sup>3</sup> Aluna do Colégio de Aplicação desde a Pré-Escola, matriculada no ano letivo de 2021 no 7º ano do Ensino Fundamental II.

<sup>4</sup> Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

matriz tão importante como a dos indígenas. Mais uma vez, a cultura e a identidade indígena é negligenciada, excluída e colocada como uma história sem importância no currículo escolar brasileiro, demonstrando o sentimento de silenciamento e colonialidade descrito por Orlandi, em que o “índio não fala” (2007, p. 57).

Logo após o advento da Lei nº 10.639, no mesmo ano, a pauta de inclusão da matriz indígena foi trazida novamente às discussões do Congresso Nacional para ratificação da lei. A autora do Projeto de Lei foi a Deputada Mariângela Duarte, uma professora universitária, que solicitou a inclusão no currículo oficial do país da temática, não somente a afro-brasileira, mas também a indígena. Sob a justificativa de que a Lei nº 10.639/03 estava sendo bastante criticada pela comunidade indígena, inclusive pelos povos indígenas do Acre, e que eles não se sentiram contemplados no texto da lei uma vez que as suas histórias também faziam parte da formação histórica brasileira, tornou-se necessário corrigir a lacuna/equívoco (ALMEIDA CASTRO, 2019).

A Lei nº 11.645<sup>5</sup> é uma ratificação, em que corrigiu-se a lacuna existente na Lei nº 10.639/03. Desse modo, tornou-se obrigatório o ensino afro-brasileiro e indígena no Ensino Médio e Fundamental, no âmbito de todo o currículo escolar. A partir de então, os docentes teriam a obrigatoriedade de trabalhar essas temáticas no âmbito do currículo escolar. No entanto, há um distanciamento entre o texto da lei e a prática docente, não é fácil de colocá-la em prática. Existem vários empecilhos, problemáticas e dificuldades encontradas ao longo do trajeto.

Em 2008, foi realizada em Rio Branco uma pesquisa de Mestrado no Colégio de Aplicação, que pesquisava a respeito da aplicabilidade da Lei nº 11.645, além da observação analítica dos livros didáticos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio usados no colégio. Essa pesquisa culminou com a Dissertação: *História e cultura dos povos indígenas: Abordagem e prática escolar a partir da Lei 11.645/08 em Rio Branco/Estudo do caso CAp*, no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac. Pos-

---

<sup>5</sup> Lei nº 11.645/2008 - Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e literatura e história brasileira.

teriormente, a pesquisa transformou-se em um *Livro: Povos indígenas e o ensino colonizador*<sup>6</sup>.

É com base nessa experiência e escritos que escrevemos esse capítulo de livro, de forma sucinta, apresentando aquilo que foi possível perceber na pesquisa acerca da aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 no Colégio de Aplicação/Ufac em Rio Branco no Acre, exibindo alguns dos principais resultados identificados, além das boas práticas.

Ao longo da primeira década depois do advento da Lei nº 11.645/08, ocorreram alguns avanços. Contudo, ainda foram ações lentas e graduais. Durante a pesquisa realizada em 2018 no CAp, foi possível identificar que entre os professores entrevistados, todos tinham conhecimento sobre o texto da lei, contudo, alguns não tiveram nenhum tipo de formação continuada após a conclusão da formação acadêmica, e também não tiveram em sua grade curricular do curso de graduação disciplinas obrigatórias que trabalhassem esse tema. E como “ensinar” conteúdos tão complexos sem o mínimo de conhecimento e aprofundamento acerca das peculiaridades desses povos? Sabe-se que para construir saberes, é necessário desconstruir primeiro os preconceitos e estereótipos existentes.

É necessário que haja formação continuada, com cursos de aperfeiçoamento que aprofundem as perspectivas históricas, culturais, religiosas e identitárias dos povos indígenas, capazes de desconstruir os estereótipos e preconceitos enraizados ao longo do tempo na memória social. Esse é um passo para as efetivas mudanças, pois o livro didático ainda apresenta muitas incongruências a serem superadas. Ainda seguem “silenciando muitas culturas, em detrimento de expor outras, assim validando e naturalizando as informações e conteúdos nos livros didáticos, nos currículos escolares e, concomitantemente na mentalidade social” (ALMEIDA CASTRO, 2019, p. 130).

Os livros didáticos ainda muito criticados, precisam passar por muitas mudanças no que tange à história indígena, pois a aparição dos povos indígenas só acontece quando se trata do período inicial da Idade Moderna nas Grandes Navegações, e depois desaparecem das páginas. Grupioni

---

<sup>6</sup> A obra *Povos Indígenas e o ensino colonizador*, de autoria de Iara da Silva Castro Almeida, é fruto de uma pesquisa de Mestrado no Programa Letras: Linguagem e Identidade, realizada no Colégio de Aplicação em Rio Branco no ano de 2018, que pesquisou a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 no espaço educacional, analisando a partir de entrevistas com alunos do Ensino Fundamental, professores e análise dos livros didáticos.

alerta que “falar em índios é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador” (1995, p. 487).

Os povos indígenas aparecem na história como coadjuvantes quando se fala da chegada dos colonizadores, ainda com narrativas da descoberta, referem-se a eles como aquele indígena estereotipado que “não tem roupa”, “não fala português”, “não tem religião”, “que é escravo”, “preguiçoso” e “sujo”, ou seja, inferiorizado. Assim, a “Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’” (DUSSEL, 2005, p. 27).

Uma relação de colonização e colonialidade. O colono só tem um recurso: a força, quando esta ainda lhe sobra; o indígena só tem uma alternativa: a servidão ou a soberania (FANON, 1968, p. 07).

Nos livros didáticos de uso do Colégio de Aplicação que foram analisados, tanto do Ensino Fundamental II, quanto do Ensino Médio, observamos que não apresentam as diversidades e peculiaridades dos povos indígenas, eles sempre aparecem de forma genérica, superficial e fragmentada. Essa forma equivocada de apresentação dos indígenas enfatiza ainda mais os preconceitos e estereótipos quanto à cultura desses povos.

Circe Bittencourt (2012) afirma:

Para a história escolar, em particular, programas curriculares e livros didáticos introduzem as populações indígenas ao abordarem a história do Brasil ou história da América na Idade Moderna. Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena (BITTENCOURT, 2012, p. 101).

Embora os povos indígenas tenham uma história riquíssima e com demasiada diversidade, não é isso que encontramos nos livros didáticos, pois esses, embora já tenham melhorado, ainda trabalham a partir de um currículo eurocêntrico e fechado. Um exemplo disso é o período da História Antiga, em que se estuda mais especificamente as civilizações da Grécia, Roma, Egito e Mesopotâmia. E somente estudará as civilizações pré-colombianas quando se estuda a América, mesmo as pré-colombianas sendo tão antigas quanto as civilizações ditas clássicas. Por isso, a necessidade de fazer uso de materiais paradidáticos de qualidade, a fim de não limitar o ensino apenas ao livro didático (ALMEIDA CASTRO, 2019, p. 136).

Em entrevista concedida pelo professor de História Colégio de Aplicação Reginâmio Bonifácio de Lima, pode-se perceber que há uma busca por outros tipos de materiais que não sejam apenas o livro didático. Ele relata a dificuldade de encontrar materiais paradidáticos,

O material disponível em grande escala é raro (por exemplo: paradidáticos, mapas, atlas indígena, livro sobre costumes) e também, em grande parte generalista como se fosse um único povo africano e um único povo indígena<sup>7</sup>.

De fato, pouco se encontra sobre povos indígenas de forma específica, expondo povos e nações. Geralmente, se acha material de forma mais genérica apresentando as populações, não de forma particular, mas na sua totalidade, como se isso fosse possível, tentando colocar os múltiplos povos, numa palavra só, “índio”. No artigo: *Quem é o índio para você?*<sup>8</sup>, percebe-se uma discussão bastante salutar, em que a escola acaba por apresentar um “índio” geral, e assim acaba por enfatizar uma história “sem tanta importância” ou riqueza. Isso faz com que uma pergunta simples, como: “Quem é o indígena para você?” não seja respondida, apresentando características efetivas de sociedades indígenas, e não apenas a caracterização de um índio que mora na aldeia, usa cocar e anda nu.

Ademais, o docente Reginâmio considera pertinente “trabalhar através de projetos de ensino, feiras temáticas, atividades de pesquisa e apresentação, planejamentos interdisciplinares e transdisciplinares”<sup>9</sup>.

Em 2020 e em 2021, em meio à pandemia de Covid-19, o mundo inteiro tem passado por inúmeras dificuldades, não somente nas questões sanitárias, mas também educacionais. No Colégio de Aplicação houve inicialmente a suspensão das aulas e depois o retorno na modalidade *on-line*. Nessas aulas, a escola passou por muitas mudanças e adaptações por conta da pandemia. Observamos que no ensino *on-line*, apesar de todas as dificuldades e desafios apresentados, os alunos tiveram a oportunidade de

<sup>7</sup> Resposta do Professor Reginâmio ao questionário da pesquisa. Informações encontradas no Livro: Povos indígenas e o ensino colonizador (CASTRO ALMEIDA, 2019).

<sup>8</sup> CASTRO ALMEIDA. “Quem é o índio para você?” Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, nº 1 (2016): Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiounifac/issue/view/48>>.

<sup>9</sup> Resposta do Professor Reginâmio ao questionário da pesquisa (CASTRO ALMEIDA, 2019).

se reinventar e fazer buscas e pesquisas de casa pela *internet*. Percebemos que a professora de História do Colégio de Aplicação do 6º ano, turma 61, propôs muitas pesquisas sobre os povos indígenas e os afro-brasileiros, oportunizando aos alunos a condição de buscar conhecimento acerca das peculiaridades desses povos no passado e no presente, e as problemáticas vivenciadas pelos povos indígenas no momento de pandemia. Em relatos de alguns alunos temos:

[...] a gente fez umas pesquisas sobre como estava a vacinação nesse momento de pandemia para os indígenas. [...] a gente também pesquisou qual as línguas.<sup>10</sup>

Ademais,

[...] no 6º ano eu aprendi muito sobre os indígenas, que eles não vivem só nas aldeias, vivem também na cidade. Sobre os africanos, que eles a maioria passa fome mas também tem africanos que tem muito e que ajudam os que precisam muito legal estas atitudes vemos nos inspirar.<sup>11</sup>

Além disso,

[...] não lembro muita coisa, o que eu lembro é que os negro ainda sofrem desigualdade dentro do nosso país e que eles ainda estão em constante luta para vencer o racismo. Lembro que os indígenas tiveram uma grande participação dentro da culinária brasileira e que nos ensinaram grande comidas típicas que ainda são usadas hoje em dia.<sup>12</sup>

Veja, a partir dos depoimentos que, embora estejam sendo trabalhados esses conteúdos, ainda não conseguimos tirar as arestas que estão na mentalidade social a respeito daquele “indígena estigmatizado”. É preciso estudar muito sobre a cultura e história dos indígenas, entendendo a necessidade de desconstruir pensamentos equivocados ainda enraizados na mentalidade social. A escola é um espaço que pode transformar essas perspectivas errôneas. Miguel Arroyo (2015) nos motiva a pensar sobre a cons-

---

<sup>10</sup> Pesquisa realizada pela Aluna Anna Yasmin com alguns colegas do 6º ano, via WhatsApp.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Ibidem.

trução do currículo aberto que traga consciência de mudanças, e que este fortaleça as especificidades do conhecimento da diversidade cultural, produzidos nas diversas formas de produção, trabalho e resistências, de modo que os conteúdos façam algum sentido para o alunado, que não seja algo tão distante que não seja entendido.

## O ENSINO INDÍGENA E A INTERDISCIPLINARIDADE NO Cap/Ufac

A pesquisa feita no Colégio de Aplicação tornou possível ter acesso a informações do Projeto intitulado: *Um dia de Curumim*, encabeçado pela professora Alessandra Lima<sup>13</sup>, que vem desenvolvendo o projeto desde 2016 no Colégio de Aplicação. Neste capítulo de livro não será possível demonstrar a metodologia e o aprofundar do projeto, contudo, trouxemos aqui pontos que consideramos mais fundamentais. A pesquisa mais sólida encontra-se no Livro: *Povos indígenas e o ensino colonizador*. Conforme aponta a educadora:

Esse projeto surgiu a partir de uma iniciativa de um projeto de extensão chamado “Abril Indígena”, do Programa de Educação Tutorial - PET do curso de Educação Física da Ufac. Esse projeto acontece no mês de abril e é desenvolvido em escolas da rede pública na periferia e zona rural de Rio Branco, atendendo às séries iniciais do Fundamental I, onde se trabalha com construção de brinquedos, jogos, brincadeiras e contação de estórias, conforme informa Alessandra Lima. (ALMEIDA CASTRO, 2019, p. 163).

A interdisciplinaridade é uma palavra bastante conhecida no mundo educacional, mas pouco aplicada efetivamente. Com o projeto, a docente torna possível a prática do ensino interdisciplinar, mesmo este oferecendo a ela grande desafio, a começar pelo olhar dos alunos, que, segundo ela, no início estranham muito e até questionam: “O que a aula de Educação Física tem a ver com povos indígenas?”. Diante da resistência do alunado, em ter que trocar aulas de esporte por brincadeiras indígenas, ela precisa dialogar com a turma e assim conscientizá-los da importância de: “[...] conhecer,

<sup>13</sup> A professora Alessandra Lima é uma educadora da área de Educação Física. Ministra aula nas turmas do Ensino Fundamental que correspondem do 6º ao 9º ano no Colégio de Aplicação.

valorizar e aceitar os povos indígenas como pessoas importantes na construção do Brasil. No fim eles brincam e se divertem, e ainda levam os jogos pra casa pra brincar com os parentes”<sup>14</sup>.

Trabalhar de forma interdisciplinar exige muito esforço e apoio da gestão escolar como um todo, pois a prática requer entrar em outras áreas, ousar, construir e desconstruir olhares capazes de dialogar com as demais disciplinas de modo que, sobretudo, “enriqueça nossa relação com o outro e com o mundo” (FAZENDA, 1993, p. 17). Conforme aponta a autora:

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. [...] No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (idem).

Não é comum encontrar práticas de valorização e de conscientização de alunos acerca da história dos povos marginalizados ao longo do tempo – os indígenas. Lamentavelmente, em algumas escolas, somente lembra-se destes povos no mês de abril, no dia do índio, ocasião em que ainda se pintam alunos e fazem cocar, sem, às vezes discutir quem são eles, ou, quando se fala sobre a colonização, ao tratar do europeu e acaba-se falando também do indígena, mais como um mero coadjuvante. Portanto, as boas práticas precisam ser divulgadas.

Sem dúvida, iniciativas como essas passam outros valores, outro olhar, outras formas de viver o respeito, a valorização e a diferença entre as culturas e as identidades. Isso porque projetos qualitativos estabelecem diálogos que são capazes de desconstruir os discursos que consideram os indígenas, em muitos momentos, vistos como seres “inferiores”, “furiosos” e que “usam cocar”. Trazem uma proposta significativa com perspectiva numa formação macro e multicultural, com trânsito plural.

De certa maneira, é notório que a professora estabelece em sua prática docente um olhar sensível na desconstrução da inferioridade dos povos indígenas e a construção da valorização desses, e, com isso, ela contempla em seu processo de ensino-aprendizagem a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, que apresenta em seu texto “o uso em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira” (BRASIL, 2008).

---

<sup>14</sup> Entrevista com a educadora Alessandra Lima.

É um grande artifício a busca de um novo currículo, sendo esse mais aberto e com uma proposta de quebra dos muros, como diz Arroyo (2015); um currículo que oportunize discussões e também reflexões, sob uma perspectiva crítica, a fim de desconstruir a imagem errônea que foi colocada pelo próprio ambiente escolar e que precisa emergentemente ser quebrada.

## O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE

A história da humanidade, por muito tempo, foi contada a partir da história oficial dos grandes nomes, das elites, da política, dos acontecimentos marcantes e, sobretudo, a história de homens brancos, em que as mulheres e muitos outros sujeitos históricos foram totalmente silenciados. Todo o restante da sociedade não entrava na história dita oficial. Somente no século XX com o advento da Escola dos Annales, em 1929, houve, com efeito, uma ruptura, a partir de uma discussão e enfrentamento quanto à forma e as narrativas de construção da história. Houve outros movimentos de luta por mudança por parte, inclusive, das Ciências Sociais. Segundo José Carlos Reis (2000), a expressão *Nouvelle Histoire* era meio que um espírito crítico. Mas, foi com os Annales que isso passou a ter mais aceitação por parte dos historiadores, ganhando força e mudanças significativas e provocando o deslocamento de olhares. É o que François Dosse registra em *A história em migalhas*, “[...] mudam a direção também do discurso do historiador, no sentido de superar o eurocentrismo, no sentido de levar em consideração os destinos no plural e as civilizações múltiplas” (DOSSE, 1992, p. 23).

Os Annales recusavam a história baseada em narrativas do discurso histórico, a história política, o estudo do singular, da consciência cívica, da história tradicional e da história a serviço dos poderes. Foi a partir dessas perspectivas que houve o alargamento das fontes, a história social e a relação de interdisciplinaridade. (REIS, 2000).

A contribuição dos Annales foi fundamental para a abertura de um novo rumo para a história, um combate para não ser vista como marginal. Sabe-se, entretanto, que as práticas vão sendo construídas muito lentamente e, embora essas discussões tenham mudado o olhar de muitos historiadores não somente na Europa, mas também no restante do globo,

essas mudanças, até os dias atuais, só são conquistadas a partir de muitas lutas e resistências. A Lei nº 11.645/08 é uma dessas conquistas alcançadas, pois, tanto a escola, como o livro didático ainda se comportavam, e em alguns casos, ainda se comportam, entendendo o mundo a partir da Europa, concentrando a ideia do mundo europeu como superior, colocando-o sempre como referência. Se queremos uma sociedade pensando não como subalterna, precisamos ensinar os alunos a pensar as multiplicidades dos povos que são nossas raízes e valorizá-los. Para isso, temos que conhecê-los. E essa modificação da mentalidade começa abandonando essa perspectiva de estudar quase que prioritariamente a história do outro, no caso, os europeus.

Essa relação eurocêntrica é uma relação de poder a partir da colonialidade que perdura por séculos, sobretudo, tendo seu maior efeito na Idade Moderna, propagando a ideia de que a Europa era o centro do mundo e estava descobrindo outros lugares, em especial, a América, em que lugares e pessoas foram ditos e vistos como inferiores, um processo que foi construído a partir do discurso colonial, que Quijano (1997) chama de colonialidade de poder.

Os Annales chamaram uma discussão para além da forma de contar a história, mas da relação de suprimir algumas histórias ao longo do tempo. Circe Bittencourt dialoga em seus escritos que “a história mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa” (BITTENCOURT, 2004, p. 159).

Bittencourt é direta quando refere que o currículo é baseado num mundo eurocêntrico, e se apresenta como história mundial sendo esta, basicamente, europeia. Na obra *Povos indígenas e o ensino colonizador* há uma discussão bastante enfática a respeito do currículo eurocêntrico, em que a autora explica que:

Foi baseado nessas concepções da colonialidade, que a escola contribuiu significativamente para a construção do olhar que se criou sobre o indígena, que gerou a desvalorização da história, cultura e costumes dessas nações indígenas ao longo da história. (ALMEIDA CASTRO, 2019, p. 122).

Por muito tempo os livros didáticos e as aulas de história se referiam muito mais ao outro – europeu, que a sua própria história; uma relação de

colonização e total desvalorização das suas raízes e identidades, sobretudo as locais.

Sob a ótica do tempo presente, é importante deixar claro que a história não trata apenas do passado remoto e que esta é construída a partir de outros sujeitos históricos/sociais. O aluno precisa entender não somente o que é história de maneira conceitual, ele precisa compreender e valorizar outras histórias que são construídas a partir da história social e local, do cotidiano e das memórias, que fazem parte da sua própria história e identidades:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

Ademais,

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas [...]. (idem).

É a partir da história local, a história do tempo presente, que o aluno é capaz de se ver na sua individualidade e no seu cotidiano como sujeito histórico. No entanto, a relação com a história do tempo presente geralmente está distante dos escritos no livro didático e, automaticamente, longe da identidade dos alunos. Na maioria das vezes prevalece um distanciamento em que o que está escrito não faz nenhum sentido ao aluno. Grupioni nos alerta que o “[...] livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno” (1995, p. 486).

O que encontramos ainda em muitos livros didáticos são escritos desacertados ou mesmo superficiais quanto à valorização dos povos indígenas. Circe Bittencourt (2012) em *História das populações indígenas na*

*escola: memórias e esquecimentos*, cita que “os indígenas eram representados nas obras didáticas de maneira equivocada pelo conhecimento dos autores das recentes produções historiográficas. O livro didático era o responsável exclusivo das falsas representações sobre os povos indígenas” (BITTENCOURT, 2012, p. 104-105).

Essa informação colocada por Bittencourt é muito preocupante, pois, é com livros dessa qualidade que a sociedade continua a ser “ensinada”. Quais os tipos de cidadãos que a escola continua a formar? Mais preocupante ainda, é que no período escolar é quando se recebe e se apropria de informações e conhecimentos sobre culturas dos outros povos e, depois desse período, poucos terão acesso (TELLES 1984, in GRUPIONI).

Estudar a cultura e a história dos povos indígenas é, sobretudo, estudar as relações sociais e os modos de vida do outro que faz parte da nossa identidade, do outro que é a nossa raiz, que é outro, mas é daqui. É aprender sobre respeito, entendendo que a sociedade é plural, diversa, heterogênea, multicultural e multilinguística. Acerca da identidade, Hall nos mostra que a sociedade é diferente em suas especificidades e esta não é padronizada.

Stuart Hall (2005) na obra: *A identidade cultural na Pós-modernidade*, explica que:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem limitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesmas, como o desenvolvimento de uma flor a partir do seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2005, p. 17).

Além disso, a diferença é algo que faz parte da sociedade, uma vez que o mundo não é igual. As pessoas são diferentes, pensam diferente, agem diferente, querem coisas diferentes e obtêm resultados diferentes. São também uma constante transformação. E as diferenças não devem ser um problema ou motivo de preconceito. Conforme afirma Woodward, (2005, p. 11), “A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças, neste caso entre grupos étnicos, são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA CASTRO, Iara da Silva. *Povos indígenas e o ensino colonizador*. Rio Branco: EAC, 2019.

ALMEIDA, Iara da Silva Castro. *Quem é o índio para você?*. Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, n. 1, 2016.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 47-68, jan./mar, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. Tradução Dulce da Silva Ramos. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México City: UAM, 2005.

FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

LIMA, Reginâmio B.; OGANDO, Luciana P.; NASCIMENTO, Débora S. *Uma história do Acre em retalhos*. Rio Branco: Edufac, 2014.

REIS, Jose Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra: 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUZA SANTOS, B; MENEZES, P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Alameda, 1997.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação da história*. São Paulo: Paz e Terra: 2000, p. 65 – 90.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Thadeu da (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

## Capítulo 22



### ENTRE A AUTONOMIA DOCENTE E O “DAR RAZÃO AO ALUNO”: Algumas discussões

Maria José Nascimento Correia<sup>1</sup>  
José Sávio da Costa Maia<sup>2</sup>  
Tânia Mara Rezende Machado<sup>3</sup>

#### INTRODUÇÃO

O debate teórico em torno da autonomia de professores tem se detido sobre perspectivas dialógicas de compreensão do fazer docente. No cotidiano da sala de aula, assim como em muitos outros espaços, porém, é fácil confundir autonomia com autoridade, e esta com autoritarismo. Tal fato se deve principalmente à dificuldade dos educadores em conciliar a sua importantíssima posição orientadora com a participação dos educandos no processo de construção do conhecimento, tendo por base os saberes de referência. A autonomia de professores, no entanto, envolve questões muito mais amplas, envolve imagens e autoimagens, que, por sua vez, estão na dependência das condições reais de trabalho.

Nesta perspectiva, o que significa ser um professor como profissional autônomo e como é possível conciliar esta definição com o entendimento do aluno enquanto construtor do conhecimento?

Não conferimos a este trabalho a responsabilidade de esgotar as respostas a essa pergunta, mas de fornecer elementos para o seu incessante debate, tendo como base os apontamentos feitos por pesquisadores reconhe-

<sup>1</sup> Professora na Escola do SESI. Ex-Professora de Estágio na Ufac.

<sup>2</sup> Professor de História no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac.

<sup>3</sup> Professora Adjunta 4 no Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac.

cidos da área como Petitat (1994), Schön (1995), Contreras (2012), Charlot (2013), Apple (2017) e Freire (2019), que, com diferentes linhas de investigação, têm um ponto em comum: a defesa de uma educação democrática.

Este trabalho foi elaborado a partir da revisão bibliográfica das referências que nortearam a discussão da formação de professores e do trabalho docente, evidenciando suas representações saberes e práticas, e se identifica com a abordagem qualitativa, uma vez que entende que a pesquisa em educação não pode ser desprovida de intencionalidade e que a sociedade da qual a escola faz parte é plural. Procura analisar a pesquisa em educação na lógica da dialética, em que as constatações não se tornam ideias paradigmáticas, ao contrário, estão abertas ao constante diálogo e reformulação.

Assim, este não é um trabalho sobre a categoria *autonomia* de professores tão somente, mas um diálogo sobre como essa autonomia se manifesta tendo em vista, entre outros fatores, a autonomia de sujeitos que invariavelmente contribuem com a conformação dos saberes: os alunos. Além disso, percebe as manifestações de poder intrínsecas à educação e à escola. Atentando a esses critérios, o trabalho está dividido em duas partes: a primeira elabora uma breve percepção da autonomia docente na confluência com os saberes e práticas escolares e a segunda debate os valores e as representações desenvolvidas em torno dos alunos e seu impacto nas relações com os professores.

## LIMITES E HORIZONTES DA AUTONOMIA DOCENTE

“Dar razão ao aluno” foi expressão utilizada como metáfora por Donald A. Schön para designar diferentes formas de conceber o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. Schön (1995) descreve o trabalho com professores da Educação Básica em Cambridge, denominado *Teacher Project*, desenvolvido por Jeanne Bamberger e Eleanor Duckworth, em que:

Um dia mostraram aos professores um vídeo sobre dois rapazes separados um do outro por um ecrã opaco. Cada um dos rapazes tinha diante de si um conjunto de sólidos geométricos de diferentes tamanhos, formas e cores. Em frente de um dos rapazes estava um modelo fixo; defronte de outro, encontrava-se uma miscelância de sólidos

geométricos, que o segundo rapaz teria de transformar no modelo fixo seguindo as instruções do primeiro. À medida que os professores viam o filme, observavam que, embora as instruções do primeiro rapaz parecessem bem formuladas, o segundo estava cada vez mais confuso. Os professores diziam coisas como: *O segundo rapaz parece ser um aluno de aprendizagem lenta, não consegue estar atento durante muito tempo.*

(...) Uma das vantagens do vídeo é que pode ser revisto, e por isso os professores puderam voltar atrás e observar o filme mais uma vez. (...) ficaram surpreendidos ao notar que, de facto, o segundo rapaz era exímio no cumprimento das instruções. (SCHÖN, 1995, p. 80-81).

O segundo rapaz estava apenas recebendo instruções erradas e, por isso, não conseguia cumprir corretamente sua demanda.

A partir das experiências dadas, nos chamam a atenção as percepções que os professores tiveram, de imediato, sobre o segundo aluno: alguém com aprendizagem lenta e dificuldade de concentração; e o que observaram ao analisar o vídeo pela segunda vez: houve falha nas instruções e, por isso, o segundo aluno, que era brilhante cumpridor das instruções, não conseguiu realizar o trabalho. A essa segunda constatação, os professores conferiram a designação “dar razão ao aluno”, visto que ele foi compreendido nas suas especificidades.

A partir dessa compreensão, emergem muitos debates acerca da participação do aluno na construção do conhecimento. Não raro, os professores veem sua autoridade em sala de aula ameaçada em vista de qualquer abertura para o direito de manifestação dos alunos, e estes confundem mais ainda sua “liberdade de expressão” com direito de falar tudo o que pensam e supõem que isto deva ser relevado com alto grau de confiabilidade.

Este conflito não tem razão de ser e é fruto de uma incompreensão que está atrelada a uma velha ideia de ciência, de ensino e de aprendizagem, a qual Schön denomina “Saber escolar”, sendo ele “um tipo de conhecimento em que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” (SCHÖN, 1995, p. 81). Resultante do pensamento positivista, esta ideia do papel do professor ainda perdura na organização da aprendizagem na escola, numa perspectiva homogeneizadora das turmas que aprendem ao mesmo tempo, na mesma medida, os mesmos conteúdos, ao se aplicar um método de ensino comum.

Pensar numa postura diferente parece ser meramente utopia, tendo em vista os desígnios da “forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A escola a todo momento constitui-se e é constituidora das sociedades das quais faz parte, em outras palavras, “a emergência da forma escolar é contemporânea a uma mudança em o político (e no religioso) mais fundamental que as mudanças de regimes ou instituições políticas que marcaram as sociedades europeias a partir do século XVII” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 16).

O principal elemento dessa “forma” é a normalização, a designação de um espaço social adequado e permanente para a atividade de ensino, e junto dessa normalização vêm os diversos mecanismos de controle: o tempo pedagógico, as fileiras, o fardamento, o material escolar, atingindo também a formação dos professores. Paralelo a isto, todas as reformas educacionais representam um campo de disputa de poder onde os professores ocupam espaços pouco expressivos do ponto de vista da participação e, por outro lado, são muito visados. Sempre recai sobre o professor em maior ou menor medida a responsabilidade pelo sucesso escolar, tendo ele aplicado bem ou não as regras que lhes foram impostas (CHARLOT, 2013, p. 94).

Atualmente vêm se delineando nos debates educacionais perspectivas para a autonomia docente, muitas delas produzindo clichês ou frases de efeito esvaziadas de sentido, que só mostram o quão distante da prática estão os discursos e como são carregados de intencionalidades (CONTRERAS, 2012, p. 27). Tais perspectivas reforçam a permanência da ação reguladora que permeia o trabalho docente, reproduzindo as estruturas sociais, mas também concebendo as transformações desejadas.

Para José Contreras, é preciso ter em conta os fatores reais que impulsionam ou retraem a emancipação dos professores e das professoras que, no seu ambiente de trabalho, forjam o seu papel. Podemos destacar o fato de que esses profissionais “se incorporam a uma instituição, a qual já responde as certas pretensões, rotinas e estilos estabelecidos” (CONTRERAS, 2012, p. 165). Soma-se a isso o que mais fortemente interfere no seu fazer docente: as múltiplas formas de regulação de seu trabalho.

Isso não quer dizer, contudo, que a categoria docente seja homogênea, que todos os professores trabalhem sob as mesmas condições, que sejam regulados sempre no mesmo grau ou que nunca imprimam em suas ações formas de resistência. Ao contrário, podemos até arriscar a ideia de

que é na tentativa de sobrevivência que os professores forjam a sua autonomia e se tornam conscientes de seu papel, que é através da tomada de decisões (igualmente conscientes) que os professores vão se tornando autônomos. Por isso mesmo a autonomia e tudo o que envolve sujeitos sociais são aspectos de grande complexidade, porque as formas de convivência e de compreensão são diversas.

É fato que os professores não recebem passivos todos os desígnios externos ao seu trabalho, no entanto, sua atuação é, em grande medida, influenciada pelos valores culturais que constituem a escola:

O valor do serviço público está vinculado à ideia do ensino como uma missão de grande responsabilidade, encomendada aos professores pela sociedade sob a representação do estado, segundo a qual os professores devem zelar pelo desenvolvimento moral e intelectual dos mais jovens (CONTRERAS, 2012, p. 166).

As idealizações subsistem em praticamente todas as profissões, no entanto, ao se referirem à figura docente, elas possuem um papel fundamental: o de garantir o controle e a regulação do trabalho. Ao mesmo tempo em que confere à educação escolar e aos professores um papel redentor, a sociedade, contraditoriamente, cria mecanismos que desautoriza suas práticas.

Ao analisarem a história da profissão docente, Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli nos advertem que não se pode pensá-la separada da instituição escolar na sociedade ocidental e suas finalidades:

(...) é preciso considerar os saberes, práticas e valores próprios da escola, produzidos em meio a embates que procuram imprimir a essa instituição uma determinada configuração sujeita permanentemente tanto a estratégias desenvolvidas para mantê-la quanto a tentativas de transformá-la. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 13).

Logicamente, tempo e lugar são muito significativos na configuração dos espaços educativos. Funções e finalidades lhes são atribuídas em diversos períodos, relacionando-se muito fortemente com as formas culturais vigentes, estas constituídas por maior ou menor interferência de religião, política de governo e reivindicações populares. Fato é que os professores constituíram (e constituem) peça fundamental na consolidação das

escolas, que não podem deixar, reafirmam as autoras, de “ser entendidas como instituições intimamente articuladas ao professor, à sua autonomia, às suas possibilidades e decisões” (Ibidem, p. 15).

Dentre as formas de controle destacadas por Contreras, podemos analisar os controles ideológico e técnico no ensino, ambos resultantes do processo de proletarização e profissionalismo, em que o aumento da “sophisticção técnica” se confunde com “qualificação profissional”, relegando à função docente a execução de decisões tomadas por agentes que, estando alheios à sua realidade, constituem a situação em certa medida paradigmática da educação.

A existência de paradigmas, tanto de formação quanto de ensino-aprendizagem, na educação, reflete principalmente na sua dupla função: a de corresponder aos anseios da classe dominante no contexto da sociedade capitalista, e a de funcionar como libertadora em maior ou menor grau para as classes dominadas nesta mesma sociedade. Isto oportuniza um tipo de compreensão da autonomia de professores, visto que estes estão, em certa medida, dependendo da existência da instituição escolar e tomam decisões conforme o grau de regulação dessa instituição.

Essa configuração é geradora de contradições que envolvem o trabalho (e, por que não, a vida) dos docentes, que sofrem cada vez mais com as pressões sociais,

já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, muito baixos (CHARLOT, 2013, p. 97).

Por mais críticas que possamos fazer ao modelo escolar, à formação de professores e à regulação/engessamento de seu trabalho, ninguém desacredita que a escola seja uma grande aposta para um futuro, que pode ou não ser mais justo e democrático, mesmo aqueles que se contrapõem à existência de uma escola “para todos”, pública e gratuita. A conjuntura pode mudar as funções da escola, em variados momentos ela está a serviço de ideologias igualmente variadas. Ora avança, ora retrocede. Mas, o que devemos considerar de fato como papel da escola? Que fatores autorizam e desautorizam a educação escolar?

No intento de responder à pergunta “A educação pode mudar a sociedade?”, Michael Apple nos chama a atenção para as estruturas econômicas como fatores consideráveis das relações escolares, mas não como únicos, elencando possibilidades de questionar as relações de dominação e subordinação e “reagir contra um sistema econômico e seu conjunto cultural e ideológico que cria as condições que fazem com que pareçam razoáveis e factíveis”, sem deixar, porém, de “reconhecer os efeitos destrutivos, mas ainda relativamente autônomos dessas outras relações de dominação e subordinação dentro e fora da educação” (APPLE, 2017, p. 251).

Não são apenas as relações econômicas que precisam ser transformadas. Ao reduzir a história da escola ao desenvolvimento do capitalismo, estaríamos incorrendo no erro de apagar formas anteriores de relações de produção em que outros movimentos de educação já existiam. Estar ciente disso, implica compreender que os professores se acham dentro deste espaço que tanto pode ser porta-voz daqueles silenciados na sociedade como pode ser representativa de uma sociedade colonizadora:

A retórica da liberdade e igualdade pode ter se intensificado, mas há evidência indiscutível de que há um aprofundamento ainda maior na exploração, dominação e desigualdade, e que ganhos anteriores na educação, segurança econômica, direitos civis, etc. estão sendo apagados ou sob grave risco.” (APPLE, 2017, p. 73).

Portanto, são múltiplas as questões que envolvem a autonomia de professores. Numa sociedade classista, em que o capitalismo é desenfreado, em que o acesso à cultura é determinado pelo poder de compra, merece destaque o fator econômico, mas não se pode perder de vista as questões de gênero, a multiplicidade étnica, as leituras de mundo, as questões religiosas, etc., que também intervêm no poder de tomada de decisão.

É nesse meio que se encontra o professor que, antes de sê-lo, é um sujeito social, político, participa de grupos e carrega marcas de gerações anteriores. Nas lutas cotidianas, os professores podem, através de seu trabalho, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, como podem, também, tornarem-se reprodutivistas. Isso não quer dizer, obviamente, que bastaria os professores mudarem as suas condutas para que o problema educacional estivesse resolvido, na verdade é uma questão de do-

sagem: ao mesmo tempo em que não nos tornamos autônomos sem uma mínima liberdade para tomada de decisões, também não podemos lutar por transformações sociais com posturas aéticas e com discursos incondizentes com as práticas.

## **POR QUE “DAR RAZÃO AO ALUNO”?**

Como já brevemente assinalado na seção anterior, existe um falso conflito entre a autonomia docente e a dos educandos. O conflito é falso porque alunos e professores assumem posições diferentes dentro mesmo espaço que é a sala de aula, nesse sentido, somos levados a considerar que a liberdade de um não pode limitar a do outro, pelo contrário, devem coexistir e servir de reforço uma da outra.

Paulo Freire já defendia: “não há docência sem discência” (FREIRE, 2019, p. 25). Parece óbvio que isso é verdade, mas essa ideia tem sentido muito mais amplo se tomarmos o discente como sujeito ativo da aprendizagem e o docente como orientador dessa prática. A esse respeito, faz-se necessário diferenciar autoridade de autoritarismo, sendo aquela imprescindível para a autonomia:

Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*. (Idem, p. 91, grifo do autor).

Essa fala revela um aspecto fundamental na compreensão de que o conflito é falso. O que está em voga é ter claro os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e o compromisso deles com uma educação fundamentada na democracia. Isto requer consciência e, mais ainda, requer que a escola assuma o papel de formadora de sujeitos na e para a democracia.

Diferenciar autoridade de autoritarismo se faz necessário quando pensamos em um ensino humanamente responsável e democrático. Nele, o profissional docente é convidado a tomar conhecimento das múltiplas formas de pensamento que coexistem numa sala de aula e lhe é concedida autoridade para, em maior ou menor grau, modificá-las e organizá-las. Essa modificação, contudo, não pode ser justificada a não ser pelo bem da coletividade, e para isso é justo desprender-se de paradigmas que forjam o autoritarismo, pelo uso indevido da autoridade.

A maneira como percebemos a presença dos alunos no espaço escolar, entretanto, nem sempre foi igual. Mais ou menos fundamentada, a ideia que ainda perdura é a de que alunos recebem conhecimento pronto dos professores, conformando uma prática denominada por Paulo Freire de “Educação bancária”<sup>4</sup>. Para além dos debates relativos à profissionalidade e autonomia docentes – debatidas na primeira seção –, perspectivas científicas forneceram bases que fundamentaram as definições do que e como ensinar os alunos em diferentes idades.

Foram as teorias de aprendizagem, especialmente do professor suíço Jean Piaget e do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, no transcurso do século XX, que se detiveram em torno dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e serviram de fundamento para o conhecido “construtivismo”, que tem orientado muitas proposições curriculares atualmente. Os estudos desses dois teóricos, apesar de muitas diferenças que podemos apontar, foram de grande contribuição para a conformação da maneira de organizar o currículo nas escolas, do mais simples para o mais complexo e seguindo uma ordenação cronológica de acontecimentos.

Ao estudar as fases de desenvolvimento cognitivo, Piaget relacionou-as com as etapas de domínio conceitual, sendo estas ligadas mais ao fator biológico (interno) do que às questões histórico-sociais (externas). Essa proposição, como aponta Bittencourt, “passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de os alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos” (BITTENCOURT, 2011, p. 185). Além disso, “Piaget entende o *conceito espontâneo*<sup>5</sup> e o *conceito científico* como antagonicos, pres-

<sup>4</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>5</sup> BITTENCOURT (2011) compreende como “conceito espontâneo” aquele que se constitui das experiências cotidianas. O leque de informações que as crianças e jovens recebem por meio de suas experiências e pela mídia.

supondo que o primeiro fosse impeditivo ou opusesse obstáculos à constituição dos conceitos científicos” (Ibidem, p. 186, grifo da autora).

Por essa ótica, a aprendizagem dos alunos estaria relacionada à sua maior ou menor capacidade cognitiva, ditada por um fator definitivo: sua idade. O sucesso escolar estaria garantido pela melhor escolha e aplicação dos métodos pelos professores, que estariam, por sua vez, encarregados de substituir dados empíricos dos alunos, decorrentes de suas experiências, pelos dados científicos das ciências de referência.

Vygotsky, por seu turno, propõe uma reaproximação da ciência com o senso comum, compreendendo que “a constituição de ‘conceitos científicos’ ocorre de maneira articulada aos ‘conceitos espontâneos’” (BITTENCOURT, 2011, p. 191). Dessa forma, sem abandonar os fatores biológicos, compreende-se que os saberes extraescolares devem ser relevados de modo que os alunos, assim como os professores, consigam estabelecer comunicação entre as duas formas de saber.

Essa breve apresentação do pensamento cognitivista serve como referência para pensarmos as atuais formas de compreender a dinâmica dos processos de aprendizagem que norteiam a atuação docente. Por mais progressistas que sejam os atuais debates em torno de como deve ser a educação pautada na democracia, alunos e professores ainda se acham imersos numa realidade escolar que se mantém de certo modo inerte quanto às mudanças de perspectivas dos estudos em educação. Refiro-me à já citada “forma escolar”.

A manutenção de um modelo de escola e de educação ao longo dos séculos, mesmo acompanhada de muitas reformas, tem sido uma medida para manutenção de poder muito eficaz, cuja principal razão é a formação de sujeitos ideais para a nação, criando, como aponta Petitat (1994, p. 148), ao se referir à cultura escolar moderna a partir do século XVIII, “novas distinções sociais, ao mesmo tempo em que reforça as classes dominantes em suas posições”. Ao Estado não é vantajoso formar sujeitos autônomos, quem pensem e questionem, mas mão de obra para o pleno funcionamento do sistema (capitalista).

Esse modelo de escola torna-se cada vez menos representativo das mobilidades sociais, que se organizam em suas mais variadas formas de resistência. Muitas dessas formas são desenvolvidas quase que naturalmente, decorrentes da própria dinâmica social, como é o caso dos comportamen-

tos dos alunos, que invariavelmente mudam conforme a sociedade lhes oferece novas (e não necessariamente melhores) formas de viver.

Compreendendo isto, parece-nos cada vez mais urgente desconstruirmos as imagens criadas em torno da criança e do adolescente. Miguel Arroyo apresenta algumas questões relativas às imagens que permanecem na cultura escolar e analisa os fatores que transformam as condutas tidas pelos professores e pela escola como subversivas:

Desta vez os alunos nos obrigam a repensar as imagens com que os representamos. Essas imagens terão de ser outras se os alunos são outros. É importante lembrar que os docentes não se afirmaram apenas por suas indisciplinas, mas por seu profissionalismo, seu preparo, seu protagonismo político social e cultural. Os adolescentes e jovens também afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não tanto por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras (ARROYO, 2004, p. 34).

As imagens que criamos em torno dos alunos, muitas vezes, são uma resposta negativa às reivindicações deles. Os alunos são alijados dos processos decisórios que ficam sob a responsabilidade daqueles que acreditam estar decidindo “o que é melhor” para eles. A escola é elemento da sociedade, mas se apresenta fora dela quando nega a cultura “danosa” que se apresenta em seus ambientes. Seja na moda, seja no gosto musical ou no vocabulário, os alunos constituem-se e são constituidores dos lugares de onde vêm. Ao proibir a manifestação dessas características, a escola não está propondo uma reflexão sobre os comportamentos, mas segregando, reproduzindo formas de dominação.

Nesse sentido, faz-se necessária a reflexão sobre quem fala pelos inaudíveis e que representações estes estão tendo dentro do espaço escolar. Mais uma vez tendo como referência Paulo freire, podemos enfatizar que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2019, p. 25).

“Dar razão ao aluno” é um passo para democratizar o ensino, é compreender que, como todos os sujeitos sociais, o educando transforma e sente as transformações na sociedade, no trabalho e nas culturas, e a escola

precisa acompanhar o ritmo das mudanças, formar sujeitos sociais e não somente mão de obra.

“Dar razão ao aluno” é ainda admitir que o professor atua tanto como quem ensina quanto como quem aprende. Não há ensino nem aprendizagem que se pretendam neutros. Nas relações que se queiram humanas, a neutralidade é falsa, uma vez que as formas coletivas e individualizadas de percepção do mundo sempre estarão carregadas de posturas políticas.

Tendo esclarecido a importância de “dar razão ao aluno”, vale dizer que o professor que se reconhece enquanto sujeito social, que está engajado na luta de uma causa, que entende o seu pertencimento a um grupo que luta e que sobrevive, o que Gramsci denominou “intelectual orgânico”<sup>6</sup>, fará com que o discente também constitua esta luta, e que esta seja também a sua luta. Não deve haver uma postura conflitante na disputa entre quem deve ser mais autônomo.

## CONCLUSÕES

Não temos, enquanto resultado dessa discussão, um produto, mas possibilidades de novos questionamentos acerca do trabalho docente e suas representações. Esperamos ter fornecido elementos para resposta a indagações como: Quem é o profissional autônomo na sociedade atual e quais os condicionantes histórico-sociais que o fazem avançar ou retrair em sua autonomia?

Como vimos, a forte regulamentação, fiscalização e controle do Estado acompanham toda a história da profissão docente. São mecanismos pensados de forma a manter uma estrutura de poder em que os professores são executores de atividades previamente definidas. Não é possível, no entanto, definir graus de autonomia de uns e outros professores, uma vez que ela se materializa no cotidiano e envolve imensuráveis processos decisórios.

No que se refere à conceituação da autonomia, podemos inferir que ela não se confunde com autoridade. Aquela se constitui desta, mas não é somente esta, quero dizer, é preciso compreender que uma educação que

<sup>6</sup> GRAMSCI, A. Os intelectuais e a constituição da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

visão à participação dos alunos no processo de aprendizagem não pode deixar de compreendê-los enquanto aprendizes. Seus conceitos espontâneos são importantes e necessários, mas não estão nivelados com os dos professores, estes serão orientadores de leituras e interpretações e, se necessário, estarão ali para modificar ideias.

Paralelo a isso, a compreensão da educação que se realiza num processo horizontal nos permite compreender que assim como não existe forma de ensinar sem aprender, tampouco deve existir disputa por um espaço que se constrói conjuntamente por professores e alunos:

É nessa forma de entender o exercício profissional que se baseia o desejo de autonomia de todos os envolvidos, e de cooperação (ou ao menos entendimento mútuo), como qualidades que se buscam na forma de interação social e de intervenção profissional. Não se pode interpretar, por exemplo, a aspiração à autonomia profissional como diálogo reflexivo em sala de aula se não for também uma aspiração educativa para os alunos. Apenas no desejo de que os estudantes assumam o protagonismo em sua vida escolar e em seu aprendizado pode ser entendida a necessidade de um docente em manter diálogo ou buscar entendimento mútuo. Só sob uma concepção não impositiva do ensino pode-se entender a aspiração a uma autonomia que se constrói na relação (CONTRERAS, 2012, p. 218).

Com os acréscimos possíveis, essa fala de Contreras resume o debate empreendido neste trabalho, o de que alunos e professores constituem um mesmo movimento de construção dos conhecimentos, apesar de assumirem papéis muito distintos. Esse movimento, no entanto, só se constitui dialógico e aponta para a democratização da educação através de posicionamentos responsáveis, coerentes, éticos e jamais neutros.

**Resumo:** Este artigo é resultado de estudos em torno da temática da formação de professores e do trabalho docente e visa a contribuir com o debate acerca da autonomia de professores na confluência do entendimento de aluno como sujeito ativo na construção dos conhecimentos. Para isso, parte-se da compreensão de que a autonomia não pode ser tida como uma ideia fechada, uma vez que se realiza ao mesmo tempo individual e coletivamente e é uma permanente construção e adequação conscientes. Numa análise crítica, este artigo se detém sobre abordagens qualitativas das questões que envolvem o trabalho docente e a construção de sua autonomia, assim como a dos alunos. Aqui confere-se importância à expressão “dar razão ao aluno”, princípio norteador de

algumas questões apresentadas por Schön (1995) para discutir o processo reflexivo na educação. Assim, a análise e problematização da categoria autonomia neste debate, com enfoque no trabalho docente, tem como referências centrais Contreras (2012) e Freire (2019), assim como a relação escola e sociedade e sua cultura é pensada a partir dos debates de Charlot (2013) e Petitat (1994). Depreende-se que a atividade docente, da qual depende a aprendizagem dos alunos, está envolvida em muitos fatores, dentre eles a escola e os saberes que ela incorpora, ou seja, aqueles provenientes da cultura vigente.

**Palavras-chave:** Autonomia; Professores; Alunos; Escola; Sociedade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.* Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores.* Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas.* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a constituição da cultura.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

PETITAT, A. *Produção da escola/Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

VICENTINI, P.P. LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, jun./2001.

## Capítulo 23



# RELIGIÃO E ESCOLA: A chegada do ensino no “Rio dos Jacarés” e a importância da Ciência da Religião como prática educativa

Elaine Costa Honorato<sup>1</sup>

A religião sempre esteve presente na trajetória histórica da educação brasileira. Toma-se como exemplo o Brasil no período colonial (1500-1822), época em que se iniciou uma proposta educacional liderada pelo jesuíta Manuel da Nóbrega. Segundo Junqueira (2015), documentos complementares do Império mencionavam que o ensino da doutrina religiosa era um dos propósitos da escola, juntamente com o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações. Tal proposta do governo português serviu de modelo para as primeiras instituições de ensino no Brasil Colonial:

Nos primeiros dois séculos da história da educação nacional, couberam à Igreja, e quase que exclusivamente aos jesuítas, todo o encargo pela organização e efetivação da educação na Colônia. Apesar de outras ordens religiosas também se dedicarem à fé católica de ensino, foram os religiosos da companhia de Jesus a lograrem maior êxito em sua empreitada. Tratava-se de uma ação completamente sistematizada e articulada que possibilitou aos estudiosos da História da Educação brasileira apontar essa articulação religiosa-pedagógica como um sistema de ensino. (MOTA, 2015, p. 75).

À frente desse marco histórico, que enfatiza a religião como integrante do processo de construção da educação nacional, Junqueira (2015)

<sup>1</sup> Docente no Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ.

destaca que a questão religiosa é um tema que possibilita compreender fatos históricos e culturais do Brasil. Fundamentado nessa ideia, o presente capítulo apresenta acontecimentos intermediados pela religião que nos ajudam a entender as fontes primárias da construção histórica do sistema educacional no estado do Acre e a importância de uma formação docente, gradual e específica em Ciência da Religião.

Sobre a influência da religião no contexto social, Émile Durkheim (1996) afirma que a religião é a imagem da sociedade e explica que o corpo social se divide entre fenômenos sagrados e profanos. No sagrado, concentram-se as crenças, os ritos e os símbolos, que contrariam o que estabelece o profano. Assim, o autor concebe a religião como “um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem”. (DURKHEIM, 1996, p. 32).

Para Durkheim (1996), a religião é um sistema de confluência que estabelece alianças com base em crenças que originam um controle doutrinário. Esse controle impõe regras à sociedade, mantendo sempre o sagrado em um lugar de divino poder. A teoria do autor mostra que a divisão entre sagrado e profano é exatamente o que estabelece e conduz a moralidade social, ou seja, o que mantém a ordem moral na sociedade está diretamente ligado ao sagrado; entretanto, essas doutrinas e regras impostas pelo sagrado, contrariando o profano, não acontecem por meio da transcendência nem da divindade, mas sim por uma criação própria do ser humano, representando a humanidade. Sendo assim, Durkheim (1996) acredita que a religião é a imagem da sociedade, algo que, pela capacidade facultativa do ser humano, pode ser criada, desenvolvida e vivida. É preciso esclarecer que isso não significa que a religião seja irreal, pois o próprio ser humano, ao vivenciar, crer e conduzir a sua história de vida por meio de uma religião, torna esta real.

Durkheim (1996) afirma ainda que tudo o que existe na sociedade se encontra na religião, ou seja, no sagrado, que é representado pelo conjunto de elementos conduzidos por crenças, ritos, símbolos e doutrinas. Tal conjunto mantém o ser humano em um quadro de subordinação ou de profanação, pois o profano contraria as regras impostas pela religião criada pelo próprio ser humano. Justamente por ser fundada pelo humano, Durkheim (1996) acredita que a religião tenha algo de eterno, pois ela se renova e mantém a força devido à perpetuação que a sociedade faz da crença.

Diante das colocações apresentadas por Durkheim, compreende-se que a teoria durkheimiana sobre a religião está diretamente ligada ao sistema social e, conseqüentemente, a um pensamento coletivo, que se traduz na diversidade de manifestações, costumes, doutrinas e outros aspectos culturais por meio dos pensamentos religiosos.

Com base na concepção de Durkheim (1996) de que a religião assume um papel de representatividade social; da concepção de Mota (2015), que enfatiza a presença da religião nos primeiros séculos da história da educação; e da fundamentação teórica de Junqueira (2015), que destaca a questão religiosa como um dos meios para entender fatos históricos e culturais do Brasil, defende-se aqui que a religião pode e deve ser campo de estudo, uma vez que se faz presente em rituais, símbolos, músicas, vestuário, alimentação, movimentos sociais, entre outros segmentos que existem no mundo.

Com base na ideia de que a religião é um fenômeno de grande relevância social e, conseqüentemente, científica, este capítulo apresenta a temática “Religião e Escola: a chegada do Ensino Religioso no *Rio dos Jacarés* e a importância da Ciência da Religião como prática educativa”<sup>2</sup>. Nesse âmbito, a temática mostra a presença da religião na construção educacional do estado do Acre e a importância da formação acadêmica em Ciência da Religião.

## O INÍCIO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO “RIO DOS JACARÉS”

Este item apresenta uma viagem pelo tempo, quando o Acre, em seus primeiros dias de território federal brasileiro, recebeu a visita de alguns missionários italianos<sup>3</sup>. Eles eram vinculados à Ordem dos Servos de Maria ou Servitas<sup>4</sup>, e um desses missionários, o Bispo Dom Próspero Gustavo M. Bernardi, destacou a importância da contribuição educacional e

<sup>2</sup> Rio dos Jacarés: terminologia da língua nativa dos índios Apurinãs que significa aqui, nomenclatura da qual se originou o nome Acre. Os Apurinãs foram os habitantes originais da região que é banhada pelo Rio dos Jacarés.

<sup>3</sup> Reportagem detalhada sobre esse acontecimento disponível em: <<https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/livro-conta-historia-da-chegada-das-servas-de-maria-enviadas-ao-acre-para-educar-mulheres-ha-quase-100-anos.ghtml>>.

<sup>4</sup> As Servas de Maria Reparadoras são uma congregação religiosa fundada pela Madre Elisa Andreoli juntamente com sua mãe, Marguerita Farrareto, e outras duas companheiras: Carmela Regognesi e Agnes Vimercati no final do século XIX, em Vidor (Treviso, Itália).

social na localidade. “Os bispos e os fiéis perceberam a grande necessidade de atingir as famílias, abrir escolas, fazer algo pelo povo” (FARIA, 2021, p. 22). Dom Bernardi observou que era necessário fundar escolas públicas para atender aos filhos dos seringueiros e delegou a função de implantação das primeiras escolas públicas do Acre às Servas de Maria Reparadoras.

O primeiro contato para a realização da missão educacional no então Território Federal do Acre foi realizado entre o Bispo e a Madre M. Elisa Andreoli, que fundou a congregação das Servas de Maria Reparadoras. Em resposta à solicitação recebida pelos Servos de Maria em 1921, Madre Andreoli enviou seis<sup>5</sup> irmãs missionárias para realizarem a missão educacional no Acre e serem as responsáveis pelos primeiros passos da educação naquela localidade: Constantina, Ester, Rosária, Margherita, Mercedes e Peregrina:

[...] existe uma riqueza de correspondência entre a Madre Elisa e Dom Próspero Bernardi nos preparativos para viagem a das missionárias. Dentro da última fronteira as irmãs Constantina, Ester, Rosária, Margherita, Mercedes e Peregrina iam se adaptando com a água barrenta dos rios da Amazônia, a queda da borracha, acarretando dificuldades econômicas em Sena Madureira, fuso horário diferente, outra língua para aprender, acolher o povo nativo, os nordestinos e os Sírio-Libaneses, composição do povo acreano até o final da década de 1960. (FARIA, 2021, p. 11).

A peregrinação das seis irmãs Servas de Maria Reparadoras rumo ao Acre começou no dia 27 de julho de 1921 e durou cerca de três meses, com baldeações nas cidades de Belém, Manaus e Boca do Acre. A saída foi realizada de Gênova até chegar ao município de Sena Madureira. O projeto educacional idealizado pelo Bispo Dom Bernardi foi implantado primeiramente na cidade de Sena Madureira, no ano de 1921.

As irmãs foram informadas das dificuldades que iriam encontrar (bichos, clima, alimentos, roupas). Dom Próspero Bernardi solicita irmãs com saúde, dispostas e que além dos pertences pessoais, deveriam providenciar o necessário para o quarto, cozinha, capela e muito cuidado na viagem para não serem enganadas. (FARIA, 2021, p. 12).

---

<sup>5</sup> Informação retirada da obra de Ana Costa de Faria e Irmã Fábila. A obra foi publicada em 2001 e tem como título “As Servas de Maria Reparadoras – Da Itália à Amazônia: Experiências, Vivências e Práticas Transformadoras”.

No dia 14 de novembro de 1921, depois de um longo período de exaustiva viagem para as prelaizas<sup>6</sup>, as seis irmãs Servas de Maria Reparadoras chegaram ao Acre. Após a chegada das irmãs, iniciam-se os primeiros passos do sistema educacional do Acre, com a construção das primeiras escolas e o cumprimento da missão de evangelização por meio da educação:

A partir de então, passaram a se dedicar à educação nos vários níveis e dimensões para as pessoas da comunidade sena-madureirense. Neste princípio, as atividades desenvolvidas pelas irmãs foram duas: o ensino do catecismo duas vezes por semana, e, todos os dias durante dois meses, para aqueles que foram admitidos à primeira Comunhão. Por conseguinte, passaram a ensinar aulas de corte e costura para algumas meninas. (NUNES, 2012, p. 17).

A primeira instituição de ensino construída para o desenvolvimento da missão das Irmãs Servas de Maria Reparadoras foi a escola do Instituto Santa Juliana. Segundo Nunes (2012), o colégio foi construído, primeiramente, com paxiúba<sup>7</sup> e, em seguida, com madeira, sendo inaugurado no dia 7 de setembro de 1922. Com a construção dessa instituição, as irmãs passaram a morar na escola e começaram a receber meninas órfãs do interior, mandadas pelos seringalistas e pelo governo.

Pode-se perceber o quanto a religião interferiu no processo da construção da trajetória histórica do sistema educacional do Estado do Acre e como é verdadeiro, para o presente contexto, o pensamento de Junqueira (2015), quando este enfatiza a religião como um fenômeno que explica fatos históricos e culturais do Brasil. É possível afirmar que a religião, além de fazer parte de toda a formação histórica da educação brasileira, se faz presente hoje nos espaços escolares devido às raízes ideológicas que se firmaram no processo normativo do Estado brasileiro.

Diante das mudanças que ocorreram na sociedade, como diversos modelos de família, orientação sexual, conquista da mulher no mercado de

---

<sup>6</sup> Prelazia é um tipo de circunscrição eclesialística erigida para atender a necessidades peculiares em um território (prelazia territorial) ou de um grupo de fiéis (prelazia pessoal). As prelaizas territoriais e pessoais são similares às igrejas particulares e, como estas, têm fiéis, clero e pastor próprio.

<sup>7</sup> Paxiúba é uma espécie de Palmeira. No Brasil, é encontrada nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão e Pará. Por conta da resistência de sua madeira, ela é usada como ripa em construções rústicas e também na confecção de caravelas e bengalas. Fonte: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/flora/noticia/2015/03/paxiuba.html>>.

trabalho, normativas contra a degradação humana (seja por raça, gênero ou religião), entre outros fatores que mudaram o mundo, a aplicação do Ensino Religioso passou a ser orientada de maneira plural e facultativa. Entretanto, defende-se aqui uma concepção de que alguns costumes e resíduos do Ensino Religioso permanecem nos espaços escolares de modo confessional, devido às raízes ideológicas presentes em enunciados que foram pronunciados anteriormente.

Para Bakhtin (2009), em toda enunciação existe a presença do outro, ou seja, todo discurso citado carrega marcas sutis que resgatam outras vozes. As vozes que acompanham o discurso religioso nos espaços escolares, além de trazerem os posicionamentos ideológicos dos sujeitos discursivos, também se deslocam a outrem. Isso indica a existência de uma inconsciência cultural oriunda de resíduos históricos que são indiretamente presentes nas salas de aula. Uma pesquisa realizada na cidade de Rio Branco, realizada por Honorato no período de 2013 a 2015, apresenta essa inconsciência cultural como fruto de resíduos de uma educação religiosa com viés proselitista.

Bakhtin (1995) classifica o discurso como o elemento principal de interação. Entretanto, por meio de estudos que analisam a dicotomia de discursos diretos e indiretos, o discurso citado foi visto sob uma nova ótica: “O discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, a enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 1995, p. 150). Ao se entender que o discurso é uma forma de ação sobre o outro, pode-se compreender a maneira como a sociedade funciona:

Com base na noção bakhtiniana de dialogismo, Authier-Revuz (1992) defende que o sujeito, enquanto produto do social, interage com diversos discursos. Dessa forma, a autora defende que o discurso é produto do interdiscurso. A partir dos pressupostos bakhtinianos, a autora começa a tratar o discurso direto, uma das formas de discurso relatado, como uma retomada de outra enunciação e não uma transmissão desinteressada de uma forma. Tal perspectiva reforça a ideia de que as estratégias empregadas para a reprodução do discurso de outrem acarretam em tons valorativos, representando assim uma tomada de posição. (VIEIRA, 2011, p. 2).

Segundo Bakhtin (2015), é possível identificar intenções na comunicação entre o locutor e o receptor. No entanto, as intenções contêm ideologias produzidas por outros discursos. Essa dinâmica de outros discursos

é reconhecida como outras vozes que se formam nas manipulações da palavra do outro. Portanto, é possível reconhecer a formação ideológica por meio de uma composição discursiva constituída de outros discursos.

Diante da teoria bakhtiniana, é possível afirmar e estabelecer uma análise entre educação e religião, dois temas que se cruzam desde o início do processo educacional brasileiro. A chegada dos Jesuítas no Brasil Colônia é um exemplo que nos apresenta uma ação dotada de intenções educacionais e que, conseqüentemente, introduziu a religião Católica para os gentios, que até então mantinham suas crenças fundamentadas nos elementos da natureza. Assim, entende-se que, no Acre, essa inter-relação discursiva não é diferente, visto que as Servas de Maria Reparadoras, com a intencionalidade de auxiliar educacionalmente e socialmente os filhos dos seringueiros e nordestinos, também se apropriaram de discursos religiosos ao implantar um ER cristão e catequético.

Os artigos que registram as expressões carismáticas das irmãs Servas de Maria Reparadoras mostram como as ações contemporâneas do Ensino Religioso podem manter uma tradição cultural inconsciente, digna de ser analisada e refletida como fonte primária de um ensino proselitista. De modo especial, destaca-se a missão registrada no artigo 3º, em que as irmãs tinham como objetivo “o compromisso, radicado na consagração batismal e expresso com a profissão religiosa” (FARIA, 2021, p. 18).

Com essa teoria de Bakhtin (1995), defende-se que o posicionamento apresentado nos discursos das Irmãs Servas de Maria Reparadora contém interlocuções pronunciadas anteriormente, ou seja, o discurso delas está fundamentado em outras vozes que carregam, ideologicamente, interesses religiosos fundamentados no cristianismo. Isso quer dizer que a ideologia cumpre um papel na constituição dos sentidos. Como exemplo, cita-se o fato de que era preciso ter escolas para os menos favorecidos tais como filhos de seringueiros e nordestinos. Entretanto, essa ação por meio do discurso pode conter intenções nas quais a religião é um elemento indireto:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN, 1978, p. 31).

A ideologia não é algo concreto. Ela pertence ao campo social e está presente no ser humano e em sua forma de viver em sociedade. As frequentes divergências de pensamentos ocorrem porque cada grupo social tem arraigada em si uma ideologia defendida pelos antepassados, que é modificada sempre que acontece algum conflito. Para Bakhtin (1978, p. 41): “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos [...]”. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”.

Com base nas informações expostas acima, entende-se que a religião é um fenômeno que pode se manter permanentemente na educação, já que a chegada dos jesuítas no Brasil deixou resíduos de uma cultura que ainda faz parte do contexto do Ensino Religioso, principalmente quando se interpreta a religião como algo que pode transformar a sociedade de maneira positiva.

## **DO ENSINO RELIGIOSO À CIÊNCIA DA RELIGIÃO: UM CONVITE PARA REFLETIR SOBRE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO ACRE**

O Brasil se encontra em um processo de descobertas sobre a Ciência da Religião; entretanto, essas descobertas percorrerão um longo caminho, começando pela desmistificação do estranhamento causado pela união dos temas Ciência e Religião. Infelizmente, no Brasil, é comum encontrarmos professores e pesquisadores que expressam preconceito com a área da Ciência da Religião pelo simples fato de não conhecê-la.

Feldens (2008) apresenta uma questão interessante, que promove uma reflexão: muitas pessoas enxergam o fundamentalismo religioso como uma religião. A autora explica que muitas religiões possuem caráter intolerante, não aberto, e esse fundamentalismo religioso pode ser a forma como diversas pessoas enxergam a religião. Apesar de a Constituição Federal autorizar a liberdade de crença, isso não é totalmente respeitado devido à visão religiosa intolerante de muitas pessoas:

[...] Contudo, apesar da Constituição Federal abrigar a liberdade religiosa (como também a liberdade de crença e de culto) de maneira bem nítida e inequívoca, de todos viverem em um Estado Democrático de Direito e da proliferação de ideários como o da alteridade,

não se deve olvidar que o quadro histórico denota ainda que, na realidade social, tal liberdade não é efetivada totalmente e permanece muitas vezes velada devido a visão religiosa fechada, estanque e parcial de diversas pessoas. Um dos exemplos desses modos de entender a religião pode ser visto através do fundamentalismo religioso, termo que se aplica a pessoas crentes de distintas religiões, que possuem um sistema rígido de crenças religiosas, as quais se sustentam por textos revelados, definições dogmáticas e textos infalíveis. (TAMAYO apud FELDENS, 2004, p. 74).

O fundamentalismo como maneira de algumas pessoas enxergarem a religião faz com que pesquisadores, professores e outros membros da comunidade escolar e acadêmica tratem o Ensino Religioso como uma disciplina que pode catequizar alunos por meio do método confessional ou, para os mais religiosos, desvirtuar o aluno da crença que está sendo inserida no âmbito familiar.

Essas duas problemáticas enfrentadas pela disciplina Ensino Religioso, somadas à formação docente, que hoje não é obrigatória, e a todas as questões que assombram o Ensino Religioso, sejam as consequências da prática confessional em um espaço público de ensino, a ausência de uma formação específica, o caráter confessional da disciplina e o preconceito da sociedade quanto à união de ciência e religião, são todos frutos da ausência de informação sobre a área da Ciência da Religião na educação e para a educação.

Santos (2019) explica que os primeiros registros da Ciência da Religião no Brasil ocorreram na metade do século XX, primeiramente utilizando o mesmo espaço que a Teologia, da qual se desvinculou gradualmente. No entanto, o autor ressalta que o desprendimento entre Ciência da Religião e Teologia no Brasil ainda não ocorreu de maneira eficaz, como se observa no contexto internacional, em que a Ciência da Religião representa uma área mais integrada, com maior crédito acadêmico, cultural e social.

Diante da colocação apresentada por Santos, entende-se que, mesmo a Ciência da Religião estando presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ela ainda não alcançou as escolas públicas e, consequentemente, não atua como fonte de formação e conhecimento para professores e pesquisadores do Brasil. Entretanto, a Ciência da Religião não está imobilizada perante essa situação, como se observa com as seguintes conquistas: a defesa da graduação em Ciência da Religião em diversos estados do

Brasil; a conquista e a presença da Ciência da Religião como referência para o Ensino Religioso na BNCC; a abertura da graduação em Ciência da Religião em alguns estados do Brasil; a conquista da obrigatoriedade da formação em Ciência da Religião para a aplicabilidade da disciplina Ensino Religioso no Pará; a presença da Ciência da Religião na Capes, em publicações, em grupos de estudos, seminários, entre outros movimentos; e ações que se provam ser uma resistência para a ampliação e a divulgação da Ciência da Religião como área de conhecimento acadêmico e referência para a disciplina Ensino Religioso. Todos os marcos citados representam um caminho que deve continuar a ser traçado.

Usarski (2007, p. 47) apresenta alguns estímulos para que a Ciência da Religião seja implantada como fonte de conhecimento para a aplicabilidade da disciplina Ensino Religioso em escolas públicas do Brasil:

[...] A Ciência da Religião tem desempenhado como “disciplina de referência” para as alternativas ao Ensino Religioso convencional na Alemanha. Embora não se possa abstrair das condições histórico-sociais concretas sob as quais cada uma das duas instâncias vêm se desenvolvendo e se inter-relacionando naquele país, vale a pena olhar para experiências adquiridas em um contexto nacional onde a longa e intensa discussão sobre os assuntos afins tem trazido uma série de resultados capazes de estimular o correspondente debate mais recente e menos desenvolvido no Brasil.

Com base no pressuposto ressaltado por Usarski, de que vale a pena olhar para as experiências adquiridas em contexto nacional, nota-se uma situação favorável no Brasil em relação à organização da disciplina Ensino Religioso e à efetivação da Ciência da Religião como área de referência.

Como a Ciência da Religião é uma área que se originou na Alemanha, é importante destacar pontos que podem favorecer o crescimento e a aplicação dela por meio de um olhar que traga essa realidade raiz, que pode ser adaptada para o contexto educacional do Brasil. Usarski (2007, p. 47) parte da hipótese de que existe um atraso em relação ao Ensino Religioso não confessional e à Ciência da Religião no Brasil, o que gera abertura para estímulos externos no país. O autor mostra como a disciplina Ensino Religioso, em relação a seus conteúdos e à sua didática aplicada, passou a depender da Ciência da Religião quando se buscava respostas construtivas para a questão da obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Esses pensamentos de Usarski promovem uma grande reflexão sobre a obrigatoriedade da formação docente no Brasil e, conseqüentemente, sobre a formação em Ciência da Religião obrigatória no Acre. Comparativamente, na Alemanha, a discussão era pela obrigatoriedade da disciplina Ensino Religioso, enquanto que, no Brasil, a oferta dessa disciplina em escolas públicas é obrigatória e pautada pela Constituição Federal.

Na Alemanha, no início da década de 1970, o Ensino Religioso tradicional passou a atender ao público escolar que não mantinha vínculo religioso, devido ao regime político da época:

No início da década de 1970, portanto em uma época em que a Alemanha era dividida, alguns dos Estados da República Federal (Alemanha Ocidental), devido a sua soberania diante do governo nacional na área da educação, começaram a instalar, nas escolas públicas, uma alternativa ao Ensino Religioso tradicional. Enquanto, o último caracterizava-se por uma orientação explícita ou católica ou luterana, a nova matéria visou atender a um número cada vez maior de alunos sem vínculo eclesial e desinteressados em uma formação religiosa propriamente dita. (USARSKI, 2007, p. 48).

O episódio mencionado por Usarski, sobre a instalação de um Ensino Religioso alternativo nas escolas públicas, com uma formação que atenda ao público sem vínculo eclesial, convida a uma reflexão sobre a realidade de crença no Brasil. Segundo a Revista Galileu<sup>8</sup>, no ano de 2010, o IBGE identificou por meio de uma pesquisa que 8% da população brasileira não pertence a uma religião:

O censo de 2010 do IBGE mostrou que 8% dos brasileiros se definem como “sem religião” – e esse número vem crescendo. Contudo, de acordo com um relatório divulgado recentemente por uma universidade britânica, isso não significa que ateus e agnósticos não acreditem em eventos sobrenaturais ou métodos sem embasamento científico, como a astrologia. Na verdade, apenas 73% dos ateus e agnósticos brasileiros disseram não se considerar de nenhuma religião. Ao responderem à pergunta “Você se considera pertencendo a uma religião?”

<sup>8</sup> Informações retiradas do site da Revista Galileu: VIGGIANO, Giuliana. *Crenças de ateus e agnósticos: relatório traz dados sobre brasileiros sem religião*. Revista Galileu, 5 jul. 2019. Disponível em: <<https://revista-galileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/07/crencas-de-ateus-e-agnosticos-relatorio-traz-dados-sobre-brasileiros-sem-religiao.html>>. Acesso em 28 jul. 2020, às 17h57.

cente a alguma religião em particular? Se sim, qual?” 18% afirmaram ser cristãos, 1% budistas e 1% não souberam responder. (VIGGIANO, 2019).

A reportagem realizada pela Revista Galileu mostra que o Brasil tem apresentado sinais de mudanças em relação às crenças religiosas. É possível identificar que o país está caminhando para uma fase na qual a população está se assumindo atea e se descobrindo agnóstica; conseqüentemente, a probabilidade da definição “não religiosa” se estender até a escola é relativamente grande. Isso mostra também a importância de se realizar uma iniciativa de mudança nas aulas de Ensino Religioso conforme aconteceu na Alemanha, devido à diversidade de crença, que inclui as pessoas que não possuem nenhuma crença, conforme apontado nos gráficos da reportagem da Revista Galileu (VIGGIANO, 2019):

Gráfico 1. Espectro de identificação de ateus



Fonte: Revista Galileu (VIGGIANO, 2019).

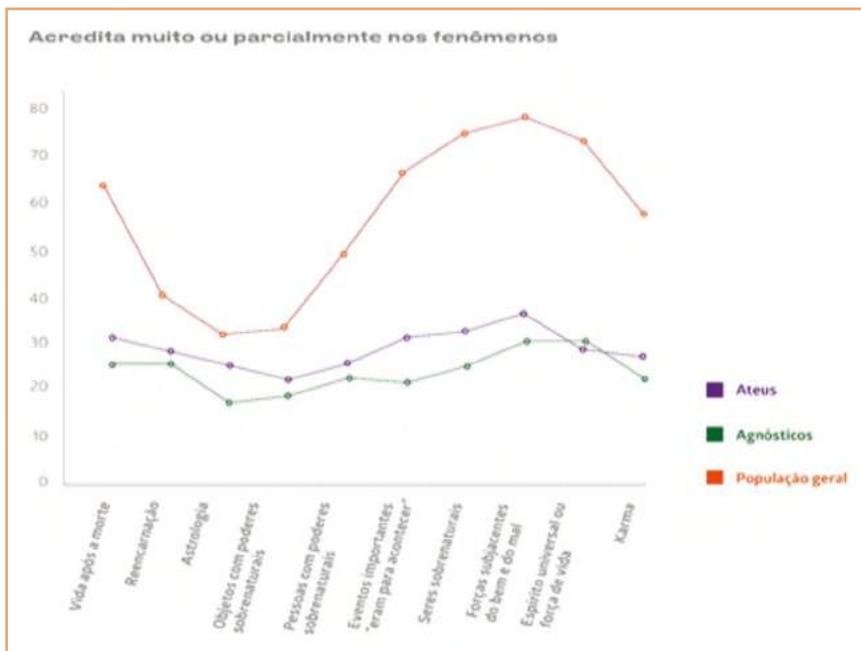
Gráfico 2. Espectro de identificação de agnósticos



Fonte: Revista Galileu (VIGGIANO, 2019).

O Gráfico 1 representa o ateísmo em diversas categorias, e o Gráfico 2 identifica as categorias dos agnósticos. Ambos afirmam que o contexto de crença no Brasil tem se modificado, e é natural que essa diversidade se apresente na escola. O cenário que vem se configurando dentro das escolas dá sinais de que a comunidade interna escolar deve se preparar para atender a esse público, caso contrário, pode ocorrer o exercício da intolerância religiosa por parte dos religiosos, bem como dos não religiosos, presentes em uma sala de aula. Essa colocação é preocupante e possível de ser imaginada devido à maneira como algumas pessoas não religiosas expressam suas opiniões sobre a religião e, conforme representado no Gráfico 3, os fenômenos religiosos.

Gráfico 3. Ateus que creem em fenômenos sobrenaturais, religiosos ou supersticiosos



Fonte: Fonte: Revista Galileu (VIGGIANO, 2019).

O Gráfico 3 proporciona uma reflexão interessante, considerando que fenômenos religiosos fazem parte do conteúdo da disciplina Ensino Religioso. Os dados desse gráfico mostram que o fato de uma pessoa ser atea não significa a descrença total em fenômenos sobrenaturais, religiosos ou supersticiosos, mas que pode haver crença em tais fenômenos. Entretanto, se o ateísmo é praticado de maneira intolerante, identifica-se um problema que pode ser denominado de inverso, ou seja, assim como é possível existir proselitismo religioso na escola, também é possível existir opressão contra a religião, o que enfatiza a importância da Ciência da Religião ser referência no Ensino Religioso.

Usarski mostra que, devido à crescente diversificação cultural e religiosa da Alemanha, foi necessário reavaliar os currículos das disciplinas alternativas ao Ensino Religioso convencional. O autor enfatiza três pon-

tos, divididos em elementos-chave, com os quais a Ciência da Religião pode contribuir como disciplina de referência para a aplicabilidade do Ensino Religioso. Além disso, Usarski acredita que esses elementos podem ser utilizados de maneira mais detalhada em cursos de formação docente não apenas na Alemanha, mas em todos os países:

Trata-se primeiro de unidades com a integração de fornecer aos alunos um conhecimento pelo menos sobre as principais religiões do mundo e fenômenos tipicamente associados a elas. O segundo elemento-chave faz parte do objetivo de gerar e aprofundar no aluno a atitude da tolerância enquanto integrante de uma sociedade multirreligiosa e pluricultural. O terceiro tem a ver com o propósito de capacitar os participantes do curso a associar suas próprias preferências ideológicas a quadros filosóficos cujo caráter sistemático questiona ecletismos subjetivos ingênuos e a combinação ingênuo de elementos de origem variáveis muitas vezes logicamente incompatíveis. (USARSKI, 2007, p. 52).

Em relação ao primeiro elemento-chave da citação acima, Junqueira (2015) também enfatiza a importância de se trabalhar os fenômenos religiosos como ponto de partida, afirmando o quanto essa iniciativa traz boas contribuições ao desenvolvimento do aluno. Para o autor, um Ensino Religioso organizado em fenômenos religiosos presente na sociedade é um estudo que apresenta como referência todas as ciências humanas conjugadas com a fenomenologia religiosa e a antropologia religiosa, entre outras:

O Ensino Religioso organizado a partir do fenômeno religioso presente na sociedade apresenta à reflexão a abertura do homem ao sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Este modelo compreende um componente curricular que visa contribuir na formação do cidadão inserido em uma sociedade pluralista em muitos sentidos, e que necessita saber dialogar nela e com ela. (JUNQUEIRA, 2013, p. 143).

Como se observou, Junqueira e Usarski afirmam que o Ensino Religioso deve fornecer aos alunos conhecimento sobre as principais religiões e identificar os fenômenos religiosos. Esse pensamento corresponde ao que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC orienta para o Ensino Religioso, cujo objetivo é promover conhecimentos sobre questões religiosas,

culturais e estéticas, levando o aluno a conhecer diversas manifestações religiosas. Portanto, nota-se o quanto a formação acadêmica por meio de uma graduação é importante para a criação da base do Ensino Religioso e para colocar em prática a orientação apresentada pela BNCC:

Para responder às exigências do Ensino Religioso, no processo de escolarização, é fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite e qualifique nessa área do conhecimento. Tendo presente essas questões, verifica-se na atualidade que os cursos de licenciatura em Ensino Religioso e Ciência da Religião têm uma grande contribuição a dar nesse sentido de formar profissionais para essa área de conhecimento, uma vez que analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade a partir de um olhar e abordagens de cunho inter e transdisciplinar. (SANTOS, 2007, p. 91).

Diante de tantas informações sobre religião, fenômenos religiosos, crenças particulares, práticas pedagógicas e espaços públicos, observou-se que o estado do Acre pode e deve conquistar a formação específica em Ciência da Religião, visto que a ausência dessa formação acarreta problemas, como a aplicabilidade do Ensino Religioso baseado em valores, cuja responsabilidade deve, na verdade, pertencer à família dos alunos. Outro problema refere-se às práticas pedagógicas que não enxergam o fenômeno religioso como um instrumento neutro que deve ser utilizado para apresentar as religiões no sentido cultural. Isso mostra como a ausência de formação específica é o portal para a intolerância religiosa, proselitismo e práticas pedagógicas que difundem conteúdos distantes da Ciência da Religião.

O segundo elemento-chave apresentado por Usarski (2007, p. 52) busca despertar no aluno, por meio da Ciência da Religião, atitudes de tolerância perante uma sociedade multirreligiosa e pluricultural. Tal prática educacional somente é possível mediante uma formação acadêmica que busque formar professores para atuar no contexto social atual.

Como o Brasil é um país culturalmente cristão, é possível notar que as práticas pedagógicas nas aulas de Ensino Religioso, quando realizadas por um professor sem conhecimento acadêmico no âmbito da Ciência da Religião, possivelmente acabam enfatizando a crença em questão e não o conhecimento sobre ela. Dessa forma, destaca-se a possibilidade de re-

mover essa cultura de didática cristã ou pessoal e inserir conteúdos construtivos da cultura ocidental utilizando a Ciência da Religião na prática pedagógica:

[...] Conforme o papel do cristianismo para a formação do Brasil, até hoje, para orientação religiosa da maioria da sua população, podem ser adotados os mesmos argumentos com os quais os currículos alemães das matérias alternativas ao Ensino Religioso alternativo justificam a importância do ensino sobre o cristianismo enquanto elemento construtivo da cultura Ocidental. (USARSKI, 2017, p. 61).

O olhar cultural sobre a religião, que tem como base a área de conhecimento da Ciência da Religião, é nomeado por Usarski como um dos elementos-chave para a Ciência da Religião aplicada. Esse olhar cultural é uma visão científica que busca afirmar uma ciência para se trabalhar a disciplina Ensino Religioso. Nesse sentido, Usarski enfatiza uma alusão utilizada na formação de Ciência da Religião na Alemanha:

[...] se quiser estudar Ciência da Religião, não é suficiente apenas se interessar pela vida religiosa de povos alheios. Deve-se ter também uma empatia para com as perspectivas religiosas de outras culturas. O trabalho disciplinar não está vinculado no sentido eclesástico ou ideológico. Para esse estudo sua convicção pessoal sobre a existência, ou não, de deus ou deuses é sem nenhuma relevância. (USARSKI, 2017, p. 58).

Na citação acima, Usarski traz o real significado do trabalho previsto pela Ciência da Religião, mostrando o quanto uma formação específica para a aplicabilidade da disciplina Ensino Religioso é necessária, devido à interpretação equivocada que muitos professores sem formação específica fazem sobre o que se deve ensinar nas aulas de Ensino Religioso. As experiências de pesquisa em sala de aula mostram que os caminhos traçados por esses professores se baseiam em ensinar a própria religião ou princípios e valores que, geralmente, são responsabilidade da família do aluno. Nesse sentido, a formação específica direcionaria os professores a realizar um trabalho científico, que conduziria os alunos a ampliarem seus conhecimentos e não praticarem intolerância religiosa.

Essa consciência de prática pedagógica pode ser alcançada devido à preparação realizada durante a formação específica e acadêmica em Ciência da Religião. Usarski (2017, p. 60) explica que: “Uma Ciência da Religião no Brasil é possível de aplicar a partir das experiências adquiridas no exterior” e que a aplicação dependerá de um futuro levantamento de convergências e divergências das condições socioculturais sob as quais o Ensino Religioso é oferecido e que devem ser levados em consideração na construção de um curso de formação docente. Esse salto qualitativo de aplicabilidade do Ensino Religioso presente na Ciência da Religião não busca anular o “eu religioso” presente em cada aluno, mas apenas mostrar que é possível e necessário respeitar a religião do outro e ser respeitado.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaiévitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. [1929].

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, DF. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

DURKHEIM, Émile (1858-1917). *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Tópicos).

FARIA, Ana Costa de; Irmã Fábria (S.M.R). *As servas de Maria Reparadoras – Da Itália à Amazônia: experiências, vivências, e práticas transformadoras*. Rio Branco: FMC/PMRB, 2021.

FELDENS, Formigheri Priscila. Preconceito Religioso: um desafio à liberdade religiosa, inclusive expressiva. *Revista Justiça & História*, Porto

Alegre, v. 6, nº 12, p. 1-17. Disponível em: <<https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/66365>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

HONORATO, Elaine. *O Ensino Religioso e seus fundamentos pedagógicos*. São Paulo: Editora Recriar, 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio. (Org.). *Ensino religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio. (Org.). *O sagrado: fundamentos e conteúdos de Ensino Religioso*. Curitiba: Ibex, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibex, 2008.

MOTA, Raimundo Márcio. O sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. In: Junqueira, Sérgio R. Azevedo (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

PARÁ. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Religião*. Belém: UEPA, 2017.

SANTOS, Rodrigo Oliveira. *Ciência da Religião e Ensino Religioso em Roraima*. Rio Branco: Neopan, 2020.

SANTOS, Rodrigo Oliveira. *Ciência da Religião e Ensino Religioso no estado do Pará*. Rio Branco: Neopan, 2020.

USARSKI, Frank. História da Ciência da Religião. *Ciberteologia*. São Paulo, Ano X, nº 47, pp. 139-150, 2014.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma*. São Paulo: Paulinas, 2006.

USARSKI, Frank. (Org.). *O espectro disciplinar da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2007.

VIGGIANO, Giuliana. *Crenças de ateus e agnósticos: relatório traz dados sobre brasileiros sem religião*. Revista Galileu, 5 jul. 2019. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/07/crencas-de-ateus-e-agnosticos-relatorio-traz-dados-sobre-brasileiros-sem-religiao.html>>. Acesso em 28 jul. 2020.

## Capítulo 24



# CAPITÃO AMÉRICA E HOMEM DE FERRO: o Multiverso Marvel entre a justiça, a liberdade e a tecnologia

Amanda Teresa Araújo de Souza<sup>1</sup>

Bárbara Adriele Rufino da Silva<sup>2</sup>

Lucas Gomes do Vale<sup>3</sup>

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) e o cinema são importantes manifestações da cultura contemporânea. Enquanto gênero que ganha força no século XX, as HQs se reinventaram no século XXI, estabelecendo com o cinema uma relação de complementariedade, cativando uma parcela considerável do público, seja ele adulto, infantil ou juvenil. Ao longo dos anos, as HQs têm acompanhado o crescimento das mídias e das artes. Por intermédio de seus mitos e heróis, o homem representa a si mesmo e a sociedade em que está inserido.

Nas palavras de Joseph Campbell (2005, p. 5), o mito nos ajuda a colocar a mente em contato com a experiência de estar vivo, ou seja, é fundamental para compreender o sentido da vida e os valores que carregamos enquanto humanidade. Assim, no momento em que o mito do herói pre-

<sup>1</sup> Graduanda em Medicina Veterinária pela Ufac; ex-Bolsista PIBIC Jr - CAp/Ufac - 2015-2018.

<sup>2</sup> Bacharelanda em Jornalismo pela Ufac; ex- Bolsista PIBIC Jr - CAp/Ufac - 2015-2018.

<sup>3</sup> Licenciado em História pela Ufac; ex-Bolsista PIBIC - CAp/Ufac - 2015-2018.

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

sente nos quadrinhos renasce e ganha espaço nas telas dos cinemas, tomar essas narrativas como fonte de pesquisa representa uma jornada para o conhecimento mais aprofundado acerca da história e da cultura contemporâneas. Nesse sentido, o objetivo norteador desta pesquisa<sup>5</sup> foi analisar comparativamente as narrativas dos quadrinhos e do cinema protagonizadas pelos personagens “Capitão América” e “Homem de Ferro”, a fim de perceber que valores se apresentam na composição do Universo ficcional da Marvel.

Dado seu forte apelo imagético e a acessibilidade de sua leitura, os quadrinhos construíram em torno de si uma relação de identificação com o público leitor, desde seu surgimento até os dias atuais. Ainda que por muito tempo tenham sido consideradas como produtos culturais de menor grandeza, as HQs se aperfeiçoaram ao longo dos anos, tanto pela inserção de temas mais adultos, quanto pela complexidade de suas abordagens históricas e sociais. Desse modo, consolidam-se como arte gráfica capaz de traduzir o retrato fragmentário do homem do século XX e a dispersão de suas identidades no início do século XXI (HALL, 2004, p. 13).

## **CAPITÃO AMÉRICA: UM “SUPERSOLDADO” EM DEFESA DA LIBERDADE**

O personagem Capitão América surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial, agregando características do ideal de soldado norte-americano, mito inspirador da nação, sendo utilizado pela propaganda militar para que os jovens fossem incentivados a se alistar no exército. Criado por Joe Simon e Jack Kirby, o personagem apareceu pela primeira vez em *Captain America Comics* nº 1, publicada nos EUA, em 20 de dezembro de 1940, na época em que a Marvel Comics ainda se chamava Timely Comics; entretanto, a data de capa de março de 1941 foi a que ficou como marco para as comemorações. A capa desta primeira edição trazia o personagem dando um cruzado de direita no queixo de Adolf Hitler, cena que antecipava em muito os desdobramentos de suas ações:

---

<sup>5</sup> Este trabalho é fruto do Projeto de Pesquisa “Narrativas do Contemporâneo: o Processo Criativo e a Relação Autor/Narrador/Leitor no Universo Marvel Comics”, desenvolvido no Colégio de Aplicação nos anos de 2017 e 2018, envolvendo estudantes da Educação Básica e da Graduação.

Figura 1: Capas da 1ª e da 2ª edição de Capitão América, mar.-abr. de 1941



Fonte: Site da Editora Marvel Comics. Disponível em: <marvel.com>. Acesso em: 15 ago. 2018.

O caráter patriótico e a posição política bem clara são desatcados nesta capa por meio do uniforme do Capitão América nas cores da bandeira estadunidense e da ação fortuita de invasão do que parece ser um quartel general nazista. O uso de um escudo defensivo em vez de uma arma ofensiva é um símbolo da crença duradoura do Capitão América e, por extensão, da América em seu papel de protetor da liberdade e defensor de inocentes em todo o mundo (MCSWEENEY, 2018, p. 99). O personagem é atacado por armas, enfrentando os inimigos destemidamente. Mais ao fundo, percebemos outros detalhes que compõem o tom bélico da cena: uma televisão que mostra a explosão de uma indústria norte-americana, e, atrás de Hitler, um mapa dos Estados Unidos em um panfleto que ilustra planos de ataque.

Nesta primeira edição, Steve Rogers é apresentado como um simples cidadão estadunidense, franzino e que desejava muito participar dos

esforços de guerra para ajudar seu país; porém, tem seu alistamento recusado por conta de sua saúde frágil, mas deixa claro estar disposto a fazer qualquer coisa para estar no fronte de batalha. Steve Rogers acaba participando de um experimento científico destinado à criação de “supersoldados”. Ao receber um soro especial, ele adquire super-força, tornando-se um superatleta musculoso, forte, veloz e ágil. Na sequência, o cientista que criou o “soro do supersoldado” é morto por um agente infiltrado a serviço de Adolf Hitler. Como não havia registro escrito da fórmula, Steve Rogers acaba se tornando o único representante do que deveria ser um exército de “supersoldados”.

Na segunda edição, publicada em abril de 1941, Buck Barnes, amigo do Capitão América, torna-se prisioneiro de Hitler, e para resgatá-lo, o super-herói invade o esconderijo nazista. Na capa desta edição, há um globo sobre a mesa de Hitler, mostrando o mapa dos Estados Unidos com uma bandeira nazista fincada, acentuando o tom de rivalidade entre os países do Eixo e os Aliados. No terceiro número de *Captain America*, de maio de 1941, encontramos o Caveira Vermelha elaborando diversos planos terroristas contra o território norte-americano, enquanto tenta roubar planos secretos do exército.

*Captain America Comics* foi um sucesso imediato, alcançando quase um milhão de cópias em seu lançamento e mantendo um bom ritmo de vendas (DANIELS, 1991, p. 37). Nesse período, a circulação dessas revistas chegou a triplicar, mesmo com a escassez de papel, chegando a vender milhões por mês, mobilizando um público composto principalmente por meninos e por membros das Forças Armadas, tendo em vista que em média um terço desses impressos eram enviados às bases militares estadunidenses (WRIGHT, 2001, p. 31).

Nessas primeiras edições de *Capitão América*, as representações dos inimigos dos Estados Unidos são sempre muito negativas e estereotipadas. Os nazistas alemães são retratados como a encarnação do mal e os japoneses como tipos não humanos, desenhados com formas bestiais com garras e caninos acentuados (YANES, 2009, p. 61). Até os ataques a Pearl Harbor de dezembro de 1941, os principais antagonistas presentes nas narrativas do super-herói são os nazistas. Nos anos 1950, com a Guerra fria, o discurso presente nas HQs surge como uma resposta à ascensão da China comunista, ao desenvolvimento de bombas de hidrogênio pelos soviéticos e ao

macarthismo, tornando o novo inimigo do Capitão América as forças do comunismo (RICHARDS, 2011, p. 105).

Depois da Segunda Grande Guerra, as HQs do Capitão América perdem força no cenário editorial, tendo sua publicação cancelada em 1950, na edição de nº 75, devido à baixa audiência. Seu retorno às bancas só se daria em 1954, no período da Guerra Fria, quando o Sentinela da Liberdade ressurgiu ao lado de seu companheiro Bucky, lutando como um símbolo anticomunista, na HQ de nº 76, intitulada “Commie Smasher” – “Capitão América... Esmagador de Comunistas”). As três únicas edições dessa fase, de n.ºs 76, 77 e 78, lançadas em 1954, apresentavam o Capitão América como um defensor da liberdade, buscando identificar e prender espões soviéticos que estavam infiltrados entre as pessoas do povo.

Depois de dez anos fora de circulação, as HQs do Capitão América voltariam em 1964<sup>6</sup>, anos depois de Stan Lee criar os “Vingadores” e resolver integrar o Capitão América à equipe. Para conferir ares de realidade à narrativa, Stan Lee criou a história do congelamento de Steve Rogers, trazendo o personagem de volta alterando sua cronologia e recriando seu passado. Nesse novo arco da história, surge a explicação de que o personagem dos quadrinhos que age nos anos 1950 ao lado de Bucky não era Steve Rogers, mas o professor PhD em História William Burnside, que havia feito diversas cirurgias plásticas para ficar semelhante ao super-herói, criando também sua própria versão do soro do “supersoldado”.

Nessa versão dos anos 1950, James Monroe assume a identidade de Bucky Barnes. O parceiro do Capitão América morre em confronto com o Barão Zemo, em 1945, ao tentar desarmar uma bomba colocada pelo nazista em um avião, enquanto Steve Rogers cai nas águas do Atlântico Norte e fica congelado até ser descoberto pelos Vingadores, conforme conta a edição nº 4 de *The Avengers*, de 1964. Assim, nos quadrinhos seguintes de *Vingadores*, o Capitão América carrega uma espécie de sentimento de culpa pela morte do parceiro original.

Nos anos 1970, a história do personagem passa por profundas reformulações e Steve Rogers volta a ser o personagem original, que atuou entre 1940 e 1945, assumindo, por um breve período a identidade de Nôma-

---

<sup>6</sup> O renascimento do personagem tem como elemento motivador o assassinato do presidente John F. Kennedy, em 22 de novembro de 1963; a história em quadrinhos chegou às bancas dos Estados Unidos em dezembro de 1963 ou janeiro de 1964 (HAYTON; ALBRIGHT, 2011, p. 17).

de<sup>7</sup>. O personagem assumiu diferentes versões, que incluem desde o Capitão América II, William Naslund, que anteriormente agia como o Espírito de 76<sup>8</sup>; Capitão América III, Jeff Mace, conhecido como o Patriota<sup>9</sup>; e Capitão América IV, William Burnside, um professor que assume a identidade do super-herói<sup>10</sup>.

Nas décadas de 1980 e 1990, foram produzidas outras continuidades da história do Capitão América, contudo, não alcançaram o sucesso do período de origem. Somente a partir dos anos 2000, a narrativa volta com força junto ao público, por meio da série “Marvel Ultimate”, batizada no mercado editorial brasileiro como “Millenium”. A série trouxe uma das mais inovadoras releituras das narrativas criadas ao longo dos mais de 80 anos de história da Marvel Comics, atualizando as origens dos heróis e contextualizando para o nascente século XXI seu universo ficcional, aproximando-os mais da realidade contemporânea e do público (DITTMER, 2013, p. 152).

O plano de fundo da narrativa de Capitão América se desloca da Segunda Guerra Mundial, perpassa pela Guerra Fria e adentra o contexto da Guerra ao Terror desencadeada depois dos eventos de 11 de setembro de 2001. No *Universo Ultimate*, temos um Capitão América mais realista, caracterizando-se agora por usar armas de fogo e um uniforme menos chamativo, fortalecendo sua imagem como um soldado que realmente lutou na guerra. Steve Rogers apresenta-se com um perfil mais militar, muitas vezes, agindo de modo mais assertivo e firme.

Merece destaque nessa época a criação da Minissérie *Civil War*, de Mark Millar e Steve McNiven, publicada originalmente nos EUA de junho de 2006 a janeiro de 2007, e, no Brasil, sob o título *Guerra Civil*, no ano de 2010, em 7 volumes. Essa minissérie foi também um importante marco divisor da cronologia dos heróis da Marvel, dando a tônica nos anos seguintes à produção de quadrinhos da editora, sendo essencial para a criação dos filmes recentes que figuram no Universo Cinematográfico da Marvel.

<sup>7</sup> Captain America nº 180, publicado em dezembro de 1974.

<sup>8</sup> The Invaders nº 14, publicada em março de 1977.

<sup>9</sup> A primeira aparição do Patriota se dá em Human Torch Comics nº 4, de abril de 1941, sendo sua morte registrada em Captain America nº 285, de maio de 1983.

<sup>10</sup> O quarto Capitão América foi introduzido retroativamente na cronologia, um retcon, em setembro de 1972, num arco que vai de Captain America nº 153 até nº 158 (setembro de 1972 a fevereiro de 1973).

O enredo dessa minissérie gira em torno da polêmica gerada pela Lei de Registro de Super-Humanos, imposta pelo governo numa tentativa de controle depois de um trágico acidente causado por um grupo de heróis. Pela normativa, todos os heróis deveriam revelar suas identidades, passando a serem supervisionados pelo Estado. A tensão causada pela medida divide a legião de heróis entre os que apoiam a Lei, liderados por Tony Stark, e os que se opõem a ela, liderados pelo Capitão América. A partir de então, a luta se daria não mais contra um vilão específico, mas entre grupos de heróis que eram amigos até então, mas que haviam sido divididos por seu posicionamento político.

Poucos anos depois, a saga do Capitão América migra para os filmes que compõem o Universo Cinematográfico da Marvel Comics (UCM), lançados respectivamente em 2011, 2014 e 2016. A história de recuperação do personagem se dá depois de 70 anos, ressurgindo no século XXI, em “Capitão América: o primeiro vingador”. Neste filme, Steve Rogers é retratado inicialmente em seu contexto de frágil juventude, vivendo no Brooklin, no seio de uma família pobre. Horrorizado com as imagens dos noticiários sobre os nazistas na Europa, Rogers se alista no exército, contudo, devido a sua saúde debilitada, não o aceitam no Exército, o que não o impede de continuar tentando, devido seu grande espírito de patriotismo.

Tocado pelo desprendimento patriótico do rapaz, o general Chester Phillips lhe oferece a oportunidade de participar de uma experiência que tinha como objetivo a criação de um “Super Soldado”. Ao passar por várias seções de radiação, Steve Rogers surge com um corpo perfeito, altamente poderoso. Em sua primeira missão como Capitão América, passa a lutar em defesa do bem, tornando-se, posteriormente, o primeiro Vingador.

No segundo filme, “Capitão América: o soldado invernal” (2014), os acontecimentos se passam em sequência aos eventos catastróficos em Nova York que se desenrolam em “Os Vingadores” (2012), quando o personagem ressurge do congelamento depois de 70 anos. Neste filme, Steve Rogers segue sua jornada, buscando se ajustar ao mundo moderno, quando um colega da S.H.I.E.L.D. é atacado. O herói, então, se vê preso em uma rede de intrigas que abala sua amizade com o amigo Tony Stark, colocando o mundo em risco.

Neste filme, notamos que a população de Nova York se encontra muito assustada, ainda sob o clima de suspeição gerado pelos eventos ocorridos em “Os Vingadores” (2012). Esse clima de temor é muito semelhante ao que rondou os EUA depois do ataque às torres gêmeas do World Trade Center, em 11 de setembro de 2001<sup>11</sup>. Em “Capitão América: soldado Invernal (2014), o clima de receio diante da possibilidade de ocorrência de outros atentados é bastante presente, levando o governo a ações cada vez mais voltadas à segurança pública e à defesa não apenas dos EUA, mas também de toda a Terra. Ao lado de Viúva Negra e de Falcão, Capitão América enfrenta o misterioso e inesperado inimigo, o Soldado Invernal, que nada mais é do que seu amigo Bucky Barnes, ressurgido depois de passar por experimentos de modificação realizados pela Hydra.

No terceiro filme, “Capitão América: Guerra Civil” (2016), um incidente envolvendo os vingadores resulta na morte de inocentes. A pressão política exige que os Vingadores sejam supervisionados e respondam às autoridades, passando a agir apenas quando convocados. Para tanto, é imposto a eles o Tratado de Sokovia, e os heróis acabam divergindo sobre assiná-lo ou não. Estabelece-se, assim, o grande conflito da trama: de um lado, o Capitão América defende que os Vingadores permaneçam livres para proteger a humanidade sem a interferência de um governo; do outro, o Homem de Ferro acredita que eles devem ser supervisionados, para evitar que outros problemas semelhantes aconteçam.

A história apresenta-se, assim, como uma alegoria do 11 de setembro de 2001, trazendo em paralelo diversas metáforas à “Guerra ao Terror”, marcando uma profunda mudança na identidade americana. Esse tom de apelo aos valores da justiça e da liberdade fez com que a narrativa fílmica extrapolasse o contexto estadunidense, alcançando grande sucesso de recepção no mundo inteiro, por dialogar também com o conturbado contexto mundial do início do século XXI. A crescente busca pela liberdade frente ao clima de incerteza causado pelos conflitos armados, violência, crise do estado-nação, guerra contra o terror e movimentos de migrações em massa aponta, assim, para uma necessidade maior, que

---

<sup>11</sup> O clima de horror pós-11 de setembro de 2001 fez com que os filmes hollywoodianos passassem a recusar o aspecto violento que vigorou na década de 1990 para adotar um caráter mais “inofensivo” e universalista, com foco na cooperação entre as nações e nos direitos humanos (DIXON, 2004, p. 3-4).

transcende o caráter mitológico dos super-heróis: a necessidade de ter em quem confiar.

Diante disso, observamos que tanto nas narrativas em quadrinhos quanto nas narrativas cinematográficas, o Capitão América se mantém fiel aos princípios que o moldaram nos anos 1940: a defesa da liberdade individual e da justiça. Ao longo de seus 80 anos, o personagem foi se adaptando às mudanças históricas e aos novos contextos culturais, amoldando-se às inquietações dos novos tempos. Desse modo, ao passar pelo processo de transmidiatização para o cinema, o Capitão América continua estabelecendo com o público um grande efeito de identificação, não apenas por seu perfil patriótico, como foi no início de sua narrativa, mas também, por representar, hoje, valores como justiça e liberdade, podendo suas narrativas fornecerem pistas importantes para o conhecimento histórico, contribuindo para um melhor entendimento do contexto contemporâneo.

## **HOMEM DE FERRO: INTERFACES DE UM GÊNIO FUTURISTA ENTRE A TECNOLOGIA E A HUMANIDADE**

O Homem de Ferro surge em um período histórico conturbado, tendo como contexto a Guerra Fria, uma disputa travada pelas duas potências vencedoras da Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos e União Soviética, representando, respectivamente os interesses dos sistemas capitalista e socialista. Esse período, marcado por espionagem e muita propaganda política se estendeu por quase cinco décadas, não se limitando apenas à polarização desses dois países, mas envolvendo também nações de diversas partes do mundo. Nesse efervescente contexto de conflitos internacionais, Stan Lee, o roteirista Larry Lieber, e os desenhistas Jack Kirby e Don Heck criam o Homem de Ferro, que surge, em 1963, na edição nº 39 da revista “Tales of Suspense”:

Figura 2. Capa das revista *Tales of Suspense*, nº 39 (mar. de 1963), *Iron Man Sub-Mariner*, nº 1 (abr. de 1968) e *The Invincible Iron Man*, nº 1 (mai. de 1968)



Fonte: Disponível em: <marvel.com>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

Em sua primeira aparição em *Tale of Suspense*, revelam-se os primeiros traços da personalidade de Tony Stark: um rico magnata americano, playboy, filantropo, cientista engenhoso e gênio futurista. O personagem surge ligado aos valores da ordem política e da tecnologia, tendo em vista ser ele um empresário da indústria armamentista, que fornecia equipamentos para o mercado da guerra. Herdeiro do império deixado pelo falecido pai Howard Stark, e dono de um talento científico inigualável, Tony Stark passa a usar seus conhecimentos para criar armamentos no intuito de ajudar os EUA no esforço de guerra contra os soviéticos.

Nessa época, estava no auge a Guerra do Vietnã e toda a indústria armamentista dos EUA estava envolvida no conflito. Nesse contexto, Tony Stark chega ao Vietnã para observar testes de uma nova arma de guerra, quando acidentalmente aciona um botão que detona uma mina terrestre. Em seguida, ocorre um ataque terrorista e Stark é ferido gravemente, sendo capturado pelas forças de Wong-Chu e levado para seu quartel-general. Wong-Chu descobre que seu prisioneiro é um “famoso inventor” estadunidense e planeja colocá-lo a serviço dos comunistas, embora os médicos determinem que o prisioneiro tem apenas alguns dias de vida antes que os “estilhaços atinjam seu coração”. Entretanto, outro prisioneiro, chamado Yin Sen, o ajuda e, utilizando as ferramentas e equipamentos fornecidos pelos vietcongues, consegue mantê-lo vivo.

Na prisão, Stark é obrigado a construir uma arma de guerra, mas durante os trabalhos, decide construir um traje de combate para poder escapar (HOWE, 2013). Com a ajuda de Yin Sen, consegue construir uma armadura altamente tecnológica, conseguindo fugir do cativeiro. Na fuga, porém, Sen morre e o Homem de Ferro promete vingar-se pela morte do amigo. A partir daí, Tony Stark passa a utilizar secretamente a armadura e a se empenhar, primariamente, em ações contra inimigos influenciados pelos ideais comunistas, como bem cabe em um mundo que na época era movido pela Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética.

Depois dessa primeira aparição, o personagem passa a figurar nas histórias de *Tales of Suspense*, ganhando sua revista própria somente em 1968. Nessa época, o Homem de Ferro passa a figurar ao mesmo tempo na *Tales of Suspense* e na *The Invincible Iron Man*, mantendo-se, porém, o mesmo formato das histórias na duas publicações. A primeira história dessa nova revista é uma continuação da narrativa que vinha sendo desenvol-

vida em *Tales of Suspense* nº 99, de março de 1968, e *Iron Man and Sub-Mariner* nº 1, de abril de 1968. Nesta trilogia, o Homem de Ferro enfrenta o vilão conhecido como Chicote Negro, a I.M.A., Maggia e Whitney Frost. Na edição nº 1 de *The Invincible Iron Man*, de maio de 1968, temos a continuidade dessa história em que o Homem de Ferro torna-se um prisioneiro a bordo de um navio cassino ilegal da organização criminosa Maggia, mas mesmo com sua armadura danificada e com suas reservas de energia quase esgotadas, consegue vencer seus oponentes.

Nessas primeiras histórias que circularam nos anos 1960 e 1970, o Homem de Ferro enfrenta vilões como Mandarin, Dínamo Escarlate, Bárbaro Vermelho, Homem de Titânio, que remetem sempre ao forte teor ideológico de combate ao comunismo. Ao longo dos anos, foram sendo introduzidas mudanças importantes na cor e no *design* da armadura, passando do padrão cinza para o dourado, e, depois, para o vermelho e dourado, conferindo maior mobilidade e atualização do padrão gráfico do personagem. Nessa nova fase, o Homem de Ferro passou a ser um ícone da corrida espacial, como forma de apoiar discursivamente as iniciativas dos Estados Unidos frente à União Soviética.

Nos anos 1970, acontecem mudanças importantes em relação à trama que envolvia as personagens, deslocando-se dos conflitos pessoais de Tony Stark – como os desencontros amorosos com Pepper Potts ou outras eventuais namoradas, as ameaças constantes à sua vida, devido aos estilhaços de bomba em seu peito, além do combate aos vilões comunistas – para uma maior preocupação com a humanidade. Nesse movimento, o Homem de Ferro ajuda a fundar os Vingadores e se torna o patrocinador das ações da equipe, além de auxiliá-la com sua genialidade e suporte material.

Nessas narrativas, Stark expande seus projetos de tecnologia e começa a construir seu arsenal de armaduras especializadas para situações como viagens espaciais e furtividade. Na série *O Demônio em uma Garrafa*, que circulou entre as edições 120 e 128, de março a novembro de 1979, é apresentado um lado mais humano do super-herói, que se vê enfrentando inúmeras crises, atormentado pela relação conturbada que tivera com seu pai. Passo a passo, seus inimigos assumiram formas diversificadas, incluindo desde pretensos conquistadores mundiais, rivais do mundo empresarial e até vilões e agentes de espionagem estrangeiros que intentavam roubar sua tecnologia (BEAZLEY; YOUNGQUIST; BRADY, 2005, p. 27).

Na década de 1980, as histórias em quadrinhos do Homem de Ferro, que já haviam tratado da questão do alcoolismo na década anterior, avançaram ainda mais para tratar temas como a ética no uso das armas. Nessa época, o roteirista Dennis O’Neil, trouxe Stark de volta, apresentou Obadiah Stane, mais tarde o Monger de Ferro, mergulhou Tony Stark de volta no alcoolismo, transformou Jim Rhodes em Homem de Ferro<sup>12</sup> e criou a armadura Centurião de Prata (MANNING, 2010, p. 95). Os fãs foram fígados enquanto discutiam nas páginas de cartas e nas convenções de quadrinhos sobre quem merecia usar o manto do Homem de Ferro. O’Neil devolveu Tony Stark à identidade do Homem de Ferro na edição nº 200, de novembro de 1985.

Nos anos 1990, John Byrne e John Romita Jr produziram uma sequência intitulada “Armor Wars II”, nas edições nº 258-266 (jul. de 1990 a mar. de 1991). A série teve um cruzamento com os outros títulos relacionados aos *Vingadores* como parte da história, “Operação: Tempestade Galáctica”, na qual se acentua novamente o antagonismo de longa data entre o Capitão América e o Homem de Ferro. Esta série inicial terminou com a edição nº 332, de setembro de 1996, que marcou também o final do Volume 1 de *The invincible Iron Man*. Nessa época, o mercado de quadrinhos passou por uma grave crise e o Homem de Ferro chegou a ser reformulado na série *Heroes Reborn*, mas a tentativa não foi muito bem recebida.

Nos anos 2000, a Marvel voltou os olhos para o personagem e os roteiristas Brian Michael Bendis e Mark Millar deram uma abordagem mais moderna para o super-herói e também para os Vingadores. Merecem destaque, nessa época, as séries *Ultimate* e *Civil War*, que circularam entre 2005 e 2006, responsáveis por introduzir importantes mudanças no Multiverso Marvel. A partir dessa revitalização, o Homem de Ferro se tornou um dos pilares do grupo e o principal contraponto do Capitão América.

Dada a importância que o Homem de Ferro foi adquirindo e com o impacto de suas ações em todo o Multiverso da Marvel Comics, é lançado em abril de 2008, o primeiro filme autofinanciado da Marvel Studios, *Homem de Ferro*. O filme chegou a arrecadar US\$ 100 milhões ainda no fim de semana de estreia, inaugurando uma saga que culminaria em 2019, com o filme *Vingadores: Ultimato*. O contexto do filme é o cenário de intervenção dos Estados Unidos nos países muçulmanos, tendo como referência a chamada “guerra ao terror”, numa tentativa de atualização da história ori-

---

<sup>12</sup> The Invincible Iron Man, nº 199, out. de 1985.

ginalmente ambientada no Vietnã. No Afeganistão, Tony Stark participa de uma demonstração de um novo míssil, “Jericho”, produzido pelas indústrias Stark para um coronel das Forças Armadas Americanas. Após a exibição, a comitiva de Stark é atingida e ele é capturado e mantido refém em uma caverna por um grupo terrorista, os “Dez Anéis”, liderados por Raza.

Para mantê-lo vivo, seu companheiro de cativeiro, Yinsen, constrói um eletroímã que é acoplado para manter os estilhaços de bomba longe de seu coração. Raza, oferece a Tony Stark a liberdade sob a condição de construir um míssil “Jericho” para a organização. Entretanto, Stark e Yinsen decidem se dedicar à construção do que se tornará a primeira armadura do Homem de Ferro, a Mark I. Na fuga, Yinsen é morto pelos afegãos, mas Tony consegue sair caverna. Em seguida, ele retorna para os Estados Unidos e decide começar a utilizar sua nova tecnologia para corrigir os erros de sua empresa.

Ao longo do filme, a narrativa busca naturalizar a influência da indústria armamentista, com suas inovações tecnológicas, no horizonte da política externa americana. Nas cenas pós-créditos, temos uma prévia do que estava por vir, quando Nick Fury aparece no apartamento de Tony Stark para falar da “Iniciativa Vingadores”. Iniciava-se, assim, a complexa narrativa do Universo Cinematográfico Marvel, que seria replicada em forma de franquias transmidiáticas de Hollywood. (HOWE, 2013, p. 446).

Em *Homem de Ferro 2*, lançado em 2010, encontramos Tony Stark, após assumir-se publicamente como o Homem de Ferro. Nesse período, o herói passa a lutar pela manutenção da paz mundial, enfrentando um embate com o Senado americano, que almeja o controle de sua armadura para fins de exploração militar. Como observamos no cartaz de divulgação do filme, a narrativa se expande para evidenciar o combate.

Além do enfrentamento político, Stark combate o cientista russo ressentido Ivan Vanko, que tenta replicar a tecnologia do “Reator Arc”. No filme, aparecem com bastante importância os personagens Nick Fury, diretor da S.H.I.E.L.D., e a Agente Natasha Romanoff, que assume a identidade de “Russman”, nova secretária da Tony Stark a mando de Fury para vigiá-lo. Stark descobre que seu pai Howard foi um dos fundadores da S.H.I.E.L.D., tendo trabalhado com Nick Fury. O chefe da Shield explica que o pai de Vanko inventou conjuntamente o “Reator Arc” com Stark, mas quando Anton tentou se aproveitar e vendê-lo, Stark o deixou deportado. Fury entrega a Stark um material antigo de seu pai, uma espécie de mensagem escondida.

dida no diorama da Stark Expo 1974 prova ser um diagrama da estrutura de um novo elemento. Com a ajuda da inteligência artificial J.A.R.V.I.S., Stark sintetiza o elemento e quando descobre que Vanko ainda está vivo, coloca-o em seu “Reator Arc”, eliminando sua dependência do paládio.

Em *Homem de Ferro 3* (2013), surgem armaduras drones autopi-lotadas, evidenciando o elevado estágio da tecnologia militar que tende a substituir os aviões por drones controlados por sistemas inteligentes. Stark luta contra um inimigo sem limites, o terrorista Mandarin, que ordena atentados do seu grupo “Dez Anéis” por diversos lugares do planeta. Com sua vida pessoal destruída, Stark embarca em uma angustiante busca pelo responsável. Enquanto isso, James Rhodes se torna um soldado de elite do exército americano com o codinome de Patriota de Ferro. Acompanhado por Pepper Potts, que se mudou para a mansão Stark em Malibu, Tony se vê assombrado pelos eventos de “Os Vingadores”, não conseguindo dormir. Após seu amigo e segurança Happy Hogan ser ferido e hospitalizado devido a uma explosão próxima do Grauman’s Chinese Theatre, Stark declara guerra ao Mandarin em rede nacional. Sem saída, Stark precisa sobreviver com seus próprios recursos, confiando na sua engenhosidade e instintos para proteger as pessoas próximas a ele, descobrindo que, independentemente de armadura, ele é o *Iron Man*.

O Homem de Ferro é o coração do Universo Cinematográfico da Marvel, o centro gravitacional que une todas as histórias. A trajetória do personagem evidencia, em um primeiro momento, um homem egocêntrico, que vive apenas para si próprio e não se importa com o bem coletivo. Em *Vingadores: Ultimato* (2019), o herói se sacrifica para salvar o mundo. No momento icônico em que assume a manopla do infinito, estala os dedos e declara “Eu sou o Homem de Ferro”, torna-se consolidada a importância do herói, que se sacrificou para que todos pudessem viver mais um dia, trazendo à lume a ideia de que valores como a tecnologia e o desenvolvimento só fazem sentido se estiverem a serviço do bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos quadrinhos ao cinema, as narrativas protagonizadas por Capitão América e Homem de Ferro são guiadas, respectivamente, por valores como “justiça e liberdade” e “tecnologia para o bem da humanidade”. Nes-

sa perspectiva, no momento em que o mito do herói renasce nos cinemas, tomá-las como fonte de pesquisa representa uma jornada para um conhecimento mais aprofundado sobre a história e a cultura das sociedades.

Ao longo dos anos, as representações desses personagens dialogam com eventos históricos que lhes servem de contexto, influenciando-se e misturando-se com eles. Desse modo, apresentam-se constituídas a partir de uma estratégia de convergência, estando interligadas entre si, possuindo forte relação de continuidade de uma edição para outra. O processo criativo dessas narrativas apresenta em sua construção o diálogo com o “mundo real” fazendo transparecer nas escolhas realizadas pelos quadrinistas as nuances do momento histórico em que foram concebidas.

O Capitão América é o herói mítico forjado no imaginário da nação norte-americana desde os anos 1940, a partir da representação de um Sentinela da Liberdade, que usa como armas para defender seu país, seu escudo e a coragem. Com sua inserção no Universo Cinematográfico Marvel, o personagem passou a representar para um público mais amplo um símbolo da justiça e da liberdade. O Capitão América age, portanto, impulsionado por uma obrigação moral, um dever pessoal, de defender esses valores para a próxima geração, entendendo que isso requer sacrifício e um senso de dever cumprido.

O Homem de Ferro, ao contrário do Capitão América, embarca em uma jornada movido pela descoberta de novas possibilidades a partir da tecnologia e dos interesses individuais. Nesse processo, ele amadurece e descobre que a tendência dominante pode ser mudada para promover o bem comum. Desse modo, o fator de identificação com o público se dá por seu alto nível de comprometimento com o desenvolvimento da humanidade, a partir da crença na necessidade contínua de avanço e envolvimento com a tecnologia.

Nessa dimensão, as narrativas protagonizadas por “Capitão América” e “Homem de Ferro” estabelecem com o público o efeito de identificação e representação de si, por meio de uma estratégia de aproximação que leva em consideração o diálogo com leitores que fazem parte de uma cultura da convergência, reconstituindo com novos tons os eventos históricos a que fazem menção, ou seja, a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria e a Guerra ao Terror, no contexto pós-11 de setembro de 2001, apontando para a importância de valores como a justiça, a liberdade e a tecnologia a serviço do bem comum.

## REFERÊNCIAS

BEAZLEY, M.; YOUNGQUIST, J.; BRADY, M. *Enciclopédia Marvel*. São Paulo: Panini Comics, 2005.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

*Capitão América: Guerra Civil*. Direção: Joe Russo, Anthony Russo. Marvel Studios: Paramount Pictures e Walt Disney Studios Motion Pictures. Estados Unidos da América, 2016. AVI (147 min.), color.

*Capitão América: o Primeiro Vingador*. Direção: Joe Johnston. Marvel Studios: Paramount Pictures e Walt Disney Studios Motion Pictures. Estados Unidos da América, 2011. AVI (124 min.), color.

*Capitão América: o Soldado Invernal*. Direção: Joe Russo, Anthony Russo. Marvel Studios: Paramount Pictures e Walt Disney Studios Motion Pictures. Estados Unidos da América, 2014. AVI (136 min.), color.

DANIELS, Les. *Marvel: five fabulous decades of the world's greatest comics*. London: Virgin, 1991.

DITTMER, James. *Captain America and the nationalist superhero: metaphors, narratives, and geopolitics*. Pennsylvania: Temple University Press, 2013.

DIXON, Wheeler Winston. *Film and television after 9/11*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAYTON, Christopher J.; ALBRIGHT, David L. O Captain! My Captain!. In: WEINER, Robert G. *Captain America and the struggle of the superhero: critical essays*. North Carolina: McFarland, 2009, p. 15-23.

*Homem de Ferro*. Direção: Joe Johnston. Produção: Avi Arad, Kevin Feige. Distribuição: Marvel Enterprises; Paramount Pictures. Estados Unidos, 2008 AVI (2h5min.), color.

*Homem de Ferro 2*. Direção: Joe Johnston. Produção: Kevin Feige. Distribuição: Marvel Enterprises; Paramount Pictures. Estados Unidos, 2010 AVI (125.), color.

*Homem de Ferro 3*. Direção: Shane Black. Produção: Kevin Feige. Distribuição: Marvel Studios; Walt Disney Studios. Estados Unidos, 2013 AVI (130.), color.

HOWE, S. *Marvel Comics: a história secreta*. Tradução: Érico Assis. São Paulo: Leya, 2013.

MANNING, Matthew K. *Iron Man: The Ultimate Guide to the Armored Super Hero*. New York: DK Children, 2010.

MCSWEENEY, Terence. *Avengers assemble! - Critical perspectives on the Marvel Cinematic Universe*. New York/Londres: Wallflower Book/Columbia University Press, 2018.

RICHARDS, John. *Smashing Thru! The Story of Captain America, Comic Books, and the Evolution of American Youth (1938-1970)*. Sonoma, CA: Sonoma State University, 2011, p. 105.

WRIGHT, Bradford W. *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

YANES, Nicholas. Graphic Imagery: Jewish American Comic Book Creators 'Depictions of Class, Race, Patriotism and the Birth of the Good Captain. In: WEINER, Robert G. *Captain America and the struggle of the superhero: critical essays*. North Carolina: McFarland, 2009, p. 53-65.

## Parte 4



# SAUDADES, SONHOS E SENSAÇÕES

Formandos do Ensino Médio, Turma 2018



Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação da Ufac.

## Capítulo 25



# O COLÉGIO DE APLICAÇÃO E O SONHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE

Suzana Domingos da Silva<sup>1</sup>

**N**aquela época não tinha muita gente na universidade. Eram poucos os cursos. O curso de Pedagogia era ligado à História, Geografia, Estudos Sociais. Ele não tinha, assim, digamos, uma administração própria. Então, eu fiz Pedagogia. Em seguida, quando eu terminei eu fui fazer mestrado, fui convidada a fazer esse curso.

Quando retornei, vinha com todo o gás para trabalhar, cheia de ideias. Tentei colocar muita coisa em prática porque, além de tudo, eu tinha credibilidade no que eu fazia; e, daí, então, eu cheguei num período em que nós tínhamos uma mudança administrativa na universidade. Estava passando de Faculdades para Departamentos, Centros, Coordenações. Eu cheguei no auge dessa mudança e logo fui envolvida nisso.

O reitor Áulio Gélío me designou para coordenar o curso de Pedagogia. Nessa época, eu já tinha feito Administração na Faculdade, a minha especialidade e no Mestrado eu fiz Psicologia Organizacional – então, tudo dirigido para a Administração. A incumbência que eu recebi foi de estruturar a Coordenação do Curso de Pedagogia. Agora, as Diretrizes Departamentais (é um livro grosso), que tinha que estudar, tudo aquilo para ver as

<sup>1</sup> Mescla de entrevista concedida pela professora Suzana em 2021 especialmente para este Livro dos 40 anos do CAp/Ufac e de seu depoimento para o Documentário de 40 anos da Ufac, em 2014. Homenagem da gestão Inova Ufac (Reitor Minoru Kinpara e Vice-Reitora Guida Aquino) por ocasião dos 40 Anos de Federalização e 50 Anos de História da Universidade Federal do Acre. Nosso agradecimento à Assessoria de Comunicação da Ufac. Em sua trajetória, na Educação Básica, Graduação e Especialização, a Prof<sup>a</sup>. Suzana coordenou, no interior, o Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia, ministrou aulas no *Campus* de Cruzeiro do Sul, compôs a comissão de Formação do Colégio de Aplicação da Ufac e foi sua primeira Diretora.

competências, porque são muito próximas! Eu fui estruturar a Coordenação do Curso de Pedagogia. Fiquei de 1978 ao final de 1980.

Quando foi em 1981, ele me pediu para ver se eu podia dar uma ajuda de passar para dirigir o Departamento de Educação, justamente por causa dessas mudanças. Então, eu fui. Aí entramos nessa de reformulação também, já estava bastante estruturado, e eu fiquei durante um ano de chefe do Departamento. Ele, nesse meio tempo, demonstrou interesse de criar o Colégio Aplicação. Aí ele me chamou: “Ah, professora, eu tenho uma ideia de criar um Colégio de Aplicação aqui na nossa universidade e eu estou contando com a senhora”. Eu disse: “Pelo amor de Deus! Onde é que eu vou me meter!”. E ele disse: “Olhe que é a menina dos meus olhos!”. Eu disse: “Tudo bem!”.

Nós começamos, então, a fazer esse trabalho. Eu fui a uma reunião no Conselho Federal de Educação, no então Conselho – e mantive contato com vários diretores de faculdades e eles ficaram de me mandar material sobre isso, como de fato me mandaram.

O reitor criou a comissão da qual eu era a presidente. E nós, então, fomos trabalhar para criar o colégio. Fizemos o projeto. Quando chegou em outubro, mais ou menos, ele me chamou e perguntou como é que estavam andando os trabalhos, aí eu falei: “Olha professor, está muito bem, a gente já fez muita coisa, mas... o interessante seria conhecer logo a realidade de cada um, né?! Porque nós queremos criar um colégio experimental”. A característica dele seria “experimental” e nós não podíamos criar uma coisa assim que não se encaixasse com a nossa filosofia, com a nossa realidade, e, teríamos que conhecer que filosofia essa gente trabalhava! Aí ele (o reitor) disse: “Está certo! Então, a senhora vai fazer essa viagem”. Eu falei: “Está bem!”.

Aí eu fui a todos os colégios. Verifiquei. Ficava dois dias, três dias junto ao pessoal dos colégios... conhecendo a realidade, pegando documentos, pegando informações. Aí, quando eu retornei, nós fechamos o projeto e foi encaminhado ao Conselho [Universitário], isto em 81 [1981]. Foi aprovado. Então, nós começamos o trabalho de implantação.

Eu quero nomear aqui também as pessoas que participaram dessa Comissão, nós tínhamos: A professora Ana Shirley; a professora Olin-da Batista; o professor Omar Sabino, que era da parte jurídica; professor Carlos Simão; e, nós tínhamos da Secretária de Educação, a professora

Léia e a professora Ozerlite. Então estes eram os componentes da nossa Comissão.

Como eu era Diretora do Departamento de Educação, então, ele me chamou: “Professora! Eu gostaria que a senhora ficasse no Departamento, mas... o Colégio de Aplicação vai precisar mais da senhora! [Risadas]. Eu disse: “Não, tudo bem! Só que eu estava pegando um trabalho para iniciar tudo! E você sabe... que a realidade da universidade, em termos financeiros, não é muito fácil da gente trabalhar né! Mas tudo bem eu fico, eu faço!”.

Isso já era final de dezembro [de 1981], quando o conselho aprovou! Agora vamos fazer o quê? Um edital. Baixamos o edital para concurso para professores, equipe técnica e tocamos o trabalho! Para começar o trabalho, a parte acadêmica propriamente dita, em março [de 1982]. A escola... nós temos muito o que fazer, vamos tocar o barco. Nesse meio, primeiro, nós... fizemos um concurso para a equipe técnica: secretária, supervisor, orientador, psicólogo, médico, odontopediatra, esse pessoal todo era da nossa equipe. Fizemos isso. A primeira pessoa que nós chamamos foi a secretária, uma pessoa bastante competente que já era do Sistema, eu já conhecia, a professora Leonísia.

Nós fomos, montamos primeiro um esquema de como nós iríamos organizar este trabalho, que iria começar do nada, e... o Edital seria para fazer a inscrição das crianças. Vamos fazer essa inscrição e vamos já montar o nosso corpo discente do colégio: começar pelo Pré-Escolar e Primeira Série. E assim nós fizemos!

A professora Leonísia e eu íamos a todos os bairros fazer as inscrições, porque não dava tempo de chamar esse pessoal para fazer inscrição, nesse colégio que ninguém conhecia! Então, nós fomos a todos os bairros, meio-dia, meio-dia e meia, nós estávamos comendo sanduíche por aí fora, para poder inscrever as crianças, porque nós não queríamos formar, assim por exemplo, é... digamos, o nosso alunado, de crianças, de uma classe média, de uma classe média alta, nós queríamos crianças de todos os níveis, entendeu?! Crianças que pertenciam à classe baixa, à classe média e à classe alta. Fizemos as inscrições, em fevereiro, nós fizemos o sorteio (que eles tinham que obedecer ao cronograma) e formamos o nosso corpo discente. Já estávamos com tudo pronto, agora, vamos fazer o concurso para os professores.

Fizemos o concurso. Como nós só tínhamos uma turma de Pré e uma turma de Primeira Série, então não precisávamos de muita gente. Os primeiros lugares nós chamamos. Então, a primeira pessoa que foi chamada para fazer isso foi a professora Elisa e a professora Marilene, foram essas duas pessoas. Como o concurso, o Edital, tinha validade de dois anos, então, no ano seguinte nós chamamos os outros professores que precisávamos. E aí, a equipe técnica. Tá... Como eu já tinha chamado a secretária, nós chamamos o professor Jaci Pinto Cordeiro, que foi aquela pessoa de vanguarda para a Direção, foi aquela pessoa que... a gente se uniu para trabalhar mesmo com afinco. Tínhamos a professora Iara que já era da universidade. Tínhamos a professora Eliane, que era psicóloga, também foi chamada para trabalhar conosco. A doutora Simone, que ainda é a pediatra da universidade até hoje, ela foi trabalhar conosco, a doutora Irecê, que foi a nossa odontopediatra. Aí, tivemos a professora Edineide que era a nossa assistente social. E aí, tem mais... eu não quero esquecer de ninguém... e, aí... fugiu da memória...

Então, começamos o período letivo. Tudo bem... E cada momento que a gente ia passando, nós íamos procurando aperfeiçoar o nosso trabalho, e, estudando com afinco, essa nossa implantação.

Chegou um momento, em que... nós tínhamos que fazer, com os professores, um treinamento, porque nós estávamos com uma filosofia nova de trabalho e tínhamos que preparar o pessoal para acompanhar essa filosofia. Fazíamos treinamentos nos finais de semanas. Era um pessoal que ia mesmo produzir, que queria mesmo trabalhar, a gente se dava as mãos. E fizemos o seguinte também: Nós não podemos fazer um trabalho desse só com o pessoal do colégio, a família é indispensável nesta união com o colégio. Passamos a trabalhar também com a família; passamos a dar também o suporte da família no colégio.

Finalizando, eu quero te dizer, que a universidade, para mim... a Ufac foi tudo, porque foi aqui na Ufac que eu consegui me estruturar, que eu consegui desenvolver tudo o que eu tinha de condição. Eu consegui dar de mim aquilo que a instituição precisava e que eu precisava também dela. Eu fiz minha vida toda aqui na Ufac. Eu tive oportunidade de sair para fazer Mestrado. Eu tive oportunidade de dirigir setores dessa universidade. Eu tive a oportunidade de criar alguma coisa para essa universidade, de ser aquela mola propulsora para a criação desse Colégio de Aplicação,

que trouxe, assim, uma série de benefícios, eu acredito, para a comunidade, principalmente, e que para mim foi a maior satisfação da minha vida. É uma realização que eu tive. E também é uma satisfação do reitor, do primeiro reitor que foi o professor Áulio Gélio. Ele ter acreditado na capacidade de eu poder fazer alguma coisa. Passei pela gestão do professor Omar Sabino, na época, o nosso colégio foi autorizado a funcionar pelo MEC. Com dois anos de funcionamento ele foi reconhecido. E isso foi tudo porque quando eu entreguei o colégio, depois de 7 anos, ele estava estruturado; tranquilo para funcionar, sem maiores dificuldades.

Tudo que nós fazíamos era com projetos. Fizemos um projeto para adquirir o gabinete odontológico. Era uma gracinha, era muito bonito, funciona muito bem, completo. Criamos muitas outras coisas assim, tudo através de projetos.

Eu só tenho a agradecer a todos os reitores, que eu passei por eles. Todos eles confiaram em mim. A vida aqui na universidade era meio conturbada (risos), mas isso aí a gente levava tranquilo. Os reitores, eles tinham pulso e a gente conseguia trabalhar.

## Capítulo 26



# EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COM FOCO NO ESTUDANTE<sup>1</sup>

Magaly de Mattos Azevedo<sup>2</sup>

O Colégio de Aplicação está ligado à Universidade Federal do Acre. O objetivo da criação dele, em 1981, consta nos documentos do próprio Ministério da Educação. Ele foi criado como um campo de experiência e de estágio para os professores em formação, de todas as licenciaturas. Ele sempre foi colocado no ato de sua criação com este objetivo, só que, nos primeiros cinco anos ele já começou a ter uma nova dimensão. Com 11 anos de criação, foi a época em que assumimos a Direção.

Quando ele tinha 11 anos eu assumi, por isso, no final da nossa administração, escrevemos o livro, *Os 15 anos da história do colégio*. Ele já estava com uma outra dimensão da sua atuação, não somente de ser um campo de estágio, mas também de uma forma muito mais aprofundada, principalmente no aspecto social. Tinha-se uma escola de nível acadêmico, de um nível educacional altíssimo, em relação às demais escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais. E por quê? Porque ele tinha um objetivo de estar trabalhando com profissionais formados com Especializações, Mestrado, Doutorado e com tempo para se dedicar à escola, que era, e é até hoje, a dedicação exclusiva. O professor tinha ali uma dedicação a seu ofício naquela instituição. Além da sala de aula, com essa dedicação exclusiva, que era uma condição, não só de tempo, mas também

<sup>1</sup> Entrevista concedida pela professora Magaly Mattos em 2021, especialmente para este livro, *Caminhos da Educação: trajetórias, desafios e perspectivas nos 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac*.

<sup>2</sup> Ex-Diretora do Colégio de Aplicação da Ufac.

financeira, esse professor tinha ali uma responsabilidade de realizar projetos, de fazer crescer a comunidade local e promover o desenvolvimento dos alunos.

Quando nós entramos no Colégio, em 1992... 1993, 1994, 1995, 1996, que foi o tempo em que ficamos lá, desenvolvemos muitos projetos. Criamos espaços na escola: espaço da videoteca, o laboratório de ciências, enfim... vários outros. Dessa forma, os profissionais criam um diferencial dos outros. Eles iam para a escola e vivenciavam a escola. Eles entravam na escola de manhã, alguns ficavam também à tarde, faziam o turno integral... e isso veio só a trazer benefícios... só fazer com que ela se tornasse ainda melhor do que era. A consequência disso é o resultado que se vê no aluno... o aprendizado do aluno... é o aluno que usufrui de tudo isso, porque o foco é ele. Sempre deve ser o aluno. Obviamente, que para você alcançar o desenvolvimento dele, você precisa também, fazer com que o professor tenha as condições necessárias para isso.

Quando eu fui Diretora, tinha a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o oitavo ano, naquela época, e, aí, passava, depois, para o Ensino Médio. Então, nós tínhamos toda a Educação Básica. A educação básica fazia parte do quadro, da escolaridade do Colégio de Aplicação.

Eu comecei minha carreira universitária fazendo Pedagogia em uma faculdade, Filosofia, de um município vizinho de minha cidade natal, que chama Itaperuna, Rio de Janeiro. Depois, eu fiz várias especializações: a primeira delas que foi Orientação Educacional, que foi na Católica de Petrópolis... aí, depois, foi quando eu fui para o Acre. No Acre, eu trabalhei na Ufac em vários setores da administração: como Coordenadora do Curso de Pedagogia... saí para fazer o meu Mestrado em 1980, só que eu não consegui concluir porque eu tive uma gravidez de alto risco na época... eu tive que optar ou pela minha filha ou pelo Mestrado. Eu optei, óbvio, pela filha (risos). Concluí os créditos e foi-me dado também o título de Especialista em Planejamento de Ensino – que era a área de concentração do meu Mestrado... tive, depois, um MBA que eu fiz de Gestão Empresarial... e... fiz também, aqui já em Santa Catarina, um Curso de Especialização em Desenvolvimento Cognitivo de Educação a Distância... Especialização de Educação a Distância.

Por que estou dizendo isso? Porque acredito que o professor tem que ser sempre um aluno. Sempre tem que ser um estudante. Eu não gosto nem

da palavra aluno, sabe? Eu gosto da palavra estudante. Porque é ele quem estuda. Então, para mim, o professor tem que ser sempre um estudante. Acredito que uma forma que nos obriga a ir, é quando você se matricula em um curso que paga por esse curso – para que você se sinta mais responsável para concluir! (risos).

Porque você acaba... eu tenho muitas questões em relação a cursos gratuitos. Conheço muita história de alunos, de ex-alunos, colegas e, até, de amigos que começam os cursos gratuitos... e eu pergunto: “E aí, concluiu?”. E eles dizem: “Não professora, não deu, não deu!”. E digo: “Ah... não deu porque você não estava pagando!”.

Então, isso de começar e não terminar as coisas, acaba se tornando uma cultura que, infelizmente... isso precisa ser mudado. Não pode se pensar em receber e achar que é normal deixar pelo meio do caminho. A gente tem que habituar o nosso aluno a ser estudante sempre! É preciso retribuir ao investimento da sociedade.

Eu estudei. Trabalhei na Ufac e estou aposentada desde 2002 da Federal. Hoje estou vivendo aqui em Santa Catarina, em Florianópolis, especificamente há 16 anos. Fui Pedagoga da Faculdade. Eu era uma das pedagogas que acompanhava os cursos técnicos... de Auxiliar Técnico... é... da Faculdade de Florianópolis, por três anos. Depois eu me ausentei e voltei como consultora. Aí eu estou também ocupando um cargo de consultoria, mas, formalmente, como uma professora, porque eles não têm este cargo de consultora... Então, eu coordeno um projeto que criei. Um programa para trabalhar formação continuada dos professores das escolas públicas do Estado. Este programa criado por mim chama Conexão Educacional SENAC. O SENAC, que é uma instituição sem fins lucrativos... está oferecendo formação continuada aos professores da rede pública, tanto municipal ou estadual do Estado.

Eu continuo trabalhando! Não consigo... ficar, é... assim... eu acho que a maturidade profissional, é... ela tem que ser compartilhada. Eu não consigo ficar assistindo algumas barbaridades e não estar me movendo com elas para ajudar, entende? É preciso que cada um se envolva. Dê a sua contribuição... e eu estou fazendo a minha parte!

O Colégio foi muito importante pra mim, mas eu não parei depois que me aposentei. Eu descanso, me afasto por um tempo, viajo para onde eu quero, mas sempre retorno para dar minha contribuição.

## Capítulo 27



### REVISITANDO O PASSADO ESCOLAR: lembranças de um historiador e uma cientista social

Higor Vieira de Araújo<sup>1</sup>  
Priscila de Mesquita Lima<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

Quando pensamos na escola, a instituição, o local, o espaço onde você estudou ou estuda, devemos primeiramente pensar em nós mesmos. Mais precisamente no momento em que você se encontra agora, pois, dependendo do momento em que se está na vida, a Escola possui um significado totalmente diferente. Veja bem, para o adolescente no Ensino Médio, além da tensão social das escolhas do Enem, a escola é, muito provavelmente, um local de tédio e cobrança. Já para a criança no Ensino Fundamental a Escola é todo um ambiente novo, pela primeira vez longe dos pais, é o primeiro contato com o mundo social.

Uma vez adulto, todavia, a escola é um local de lembranças, variando entre coisas boas e coisas ruins. Pelo seu papel, a escola tem a função de acolher as camadas populares, da mais pobre à mais rica, e difundir o conhecimento, de modo, que todos tenham formação social e técnico-científica, levando ao sujeito uma formação *status*, baseando-se em novas culturas

<sup>1</sup> Possui Graduação em História pela Universidade Federal do Acre, com Pós-Graduação em Ciências das Religiões pela Universidade Federal do Acre; ex-aluno do Colégio de Aplicação da Ufac.

<sup>2</sup> Possui Graduação no Curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre; ex-aluna do Colégio de Aplicação da Ufac.

(LIBÂNEO, 2009, *apud* LINHARES, 2014). Assim, suas escolhas durante sua vida escolar acabam refletindo seu “eu” atual na sociedade.

Tendo em vista agora que os autores desse singelo texto estudaram juntos na mesma escola, ingressaram ambos em cursos em que os debates sociais são acalorados, e um deles ainda é de um curso de licenciatura, o que propomos a seguir é uma exposição baseada em lembranças e nostalgias dos momentos particulares desses autores a respeito da Escola e como culminou a sua influência para a formação desses indivíduos sociais.

## A ESCOLA EM SI

Estudar a juventude toda em uma mesma escola é um privilégio, conhecer cada canto, cada sala, lembrar das cores e das reformas que o espaço já passou, é uma memória que fica no seu subconsciente, que se ativa apenas quando você passa na frente dela e o simples admirar dos muros lhe trazem uma quantidade absurda de lembranças.

A importância de cada espaço está relacionada diretamente com sua idade. Para um adulto, dentro de um ambiente escolar devem destacar-se as salas de aula e a biblioteca; muito provavelmente para um garoto, o espaço que mais se destaca é a quadra da escola. Hoje, ao analisar uma escola, adentraria na biblioteca e observaria as qualidades dos livros, se estão atualizados, se é possível utilizar a *internet*. Na juventude, o mais importante é a qualidade do chão da quadra: “Jogar futsal no chão de cimento queimado é horrível, se cair se rala todo, ele come a bola. Cadê a rede pro vôlei? Entra e sai diretor e ninguém dá uma guaribada na quadra”.

Na escola em si podemos destacar o refeitório, se o leitor é oriundo de uma escola particular, lamentamos isso, pois talvez tenha perdido uma das experiências mais ricas da escola pública que podemos levar para vida. Começemos pelo peculiar *menu*, o clássico suco com bolacha é imbatível, nunca falha, e é o suficiente para um “sossegar a fome” até o horário do almoço; na sala dos professores o nome da bolacha adquire um adjetivo e se torna “bolacha-pedagógica”. A repetição desse prato serve para agregar valor a outras comidas simples que se tornam mais especiais, como arroz com charque, sopa, farofa, arroz doce, etc, variando conforme sua região. Enfrentar uma fila do refeitório é uma preparação para qualquer fila

que você irá enfrentar, seja de banco, de supermercado ou para embarcar no ônibus ou metrô, incrivelmente, nenhuma dessas filas se compara à do refeitório.

Temos consciência de que o papel da escola é ser local de aprendizagens, que devem construir-se instrumentos e meios para que o aluno compreenda melhor a realidade do mundo que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas, e que ela é lugar de preparação para o mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na sociedade. Mesmo sabendo de tudo isso, a escola também é um lugar de respiros, um refúgio e um espaço de felicidade, pois muitas vezes as condições dos lares dos alunos fazem com que o espaço escolar seja melhor que seu ambiente familiar, seja devido à própria família do discente não ser bem estruturada, passar por problemas de abuso mental ou físico, ou por problemas financeiros. Além de obtermos conhecimento das matérias escolares, obtemos conhecimento para o convívio social, aprendemos sobre a vida, em atos simples, na solidariedade de dividir um lanche com seu colega que não possui as mesmas condições financeiras que você ou na construção da sua moral, em que aprendemos que roubar é feio e colar na prova também é um ato de corrupção.

## PROFESSORES E ALUNOS

O professor, com o avanço da modernidade, não é mais o total detentor do conhecimento. Hoje, em uma rápida pesquisa na *internet*, no Google ou Youtube, podemos obter informações a respeito de qualquer assunto de qualquer matéria. Paulo Freire sempre afirma em suas obras que o docente não é o detentor total de todo o conhecimento, pelo contrário, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim, a educação prossegue em duas vias, o professor como guia no conhecimento e o aluno que, ao aprender, repassa o *feedback*, podendo acrescentar ao conhecimento do próprio professor. Dentro dessa rotina, existem os mais diversos tipos de docentes que se utilizam de diversas me-

metodologias, entretanto, para o discente, acabam surgindo apenas dois tipos de professores, o que ele gosta e o que ele não gosta, e existe uma linha tênue entre eles.

A linha entre o gostar e não gostar se dá em coisas simples, não necessariamente é com a matéria, é com o professor, muitas vezes é com a matéria ou o assunto abordado. Por exemplo, uma aluna que ama Literatura, porém, não suporta Gramática e, por esse último assunto ser mais cobrado, passa a não gostar de sua professora; ou ainda, o professor de Educação Física que é amado pelos garotos dentro da quadra da escola, mas, quando vai para parte metodológica, se torna o “chato”. Todo professor de História ou Filosofia já deve ter ouvido o questionamento de “por que essa matéria?”.

Os questionamentos do “gostar” e “não gostar” são intermináveis, o professor também, querendo o não, sempre irá gostar mais de uns alunos que de outros, até mesmo, poderá preferir uma turma a outra. Conflitos surgem, problemas tais como *bullying* também aparecem e devem ser resolvidos pela coordenação e os professores e, para o professor que possui uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Todavia, todo professor deve ter a consciência de que em algum momento, alguma fala irá marcar seu aluno, algum assunto em sua matéria irá ser tão interessante para o discente que esse vai decidir “ser aquilo ali”. Em nosso caso foi a compreensão da importância da História aliado como a metodologia de uma professora que me fazia rir durante as aulas.

E aquelas aulas em que as professoras nos instigavam a sermos críticos, debatermos, o necessário para o desenvolvimento intelectual crítico. Nossos professores também passaram por esse processo e é compreensível quererem amenizar a jornada dos seus alunos para a vida após a Escola. Falavam que não seria fácil, o que é verdade (são videntes também, pelo visto) porque hoje vivenciamos na pele o que os professores tanto alertavam. E isso me levou a cursar Ciências Sociais, a vontade de debater, criticar, conhecer, desenvolver, e, se pararmos para analisar, a Escola é a ponte para a vida e os Professores são nossos guias, acompanhando nosso desen-

volvimento, participando da nossa vida. E lembrar tudo que vivemos na Escola dá saudade.

Devemos compreender que a relação professor e aluno não se limita apenas à leitura do livro didático, ela é sempre algo mais, algum aluno vai marcar um professor e algum professor irá marcar algum aluno.

## **FIM DE UM CICLO**

Em filmes americanos, vez ou outra, vemos um baile, um baile de formatura com todos os clichês possíveis, a dança, o romance, etc. Tirando os clichês hollywoodianos que fazem parte do filme, o baile é uma forma interessante para o fim de um ciclo da vida de qualquer aluno. Ao observarmos a realidade da escola brasileira, principalmente as públicas, veremos que não existe um cuidado direcionado para tal assunto.

Em média, são doze anos dentro de uma escola, sendo nove no Ensino Fundamental e três anos no Ensino Médio. Logo, é necessário ter um fechamento correto para esse ciclo, o jovem está saindo do conforto da escola e adentrando a vida adulta. Aqueles que entram direto no Ensino Superior estranham demais a diferença, agora seus pais não são chamados para resolver maus comportamentos e os professores não insistem em você, é só você e ponto. No mercado de trabalho também é dessa mesma forma, perdemos os coleguismos, novos fardos são colocados em nossas costas.

Sabíamos que, ao concluir o ensino regular, um novo mundo surgiria e, provavelmente, não estaríamos preparados, para um novo horizonte, novas escolhas, caminhos, e tudo com a necessidade de decisão rápida porque tínhamos que ser “alguém na vida”, nessa nova fase da vida.

Não possuir um fechamento correto do fim do ciclo escolar faz com que alguns se mantenham presos àquele momento e não consigam evoluir para a vida em sociedade. Sempre carregamos a escola em nossas lembranças, sempre sobram dois ou três amigos dessa época para a vida toda, tal como um cordão umbilical deve ser cortado da forma correta, seja em um baile, seja em uma aula da saudade, pois carregaremos essa marca do cordão para toda a nossa vida.

**Resumo:** Este artigo, é uma singela opinião de um historiador e uma cientista social ao revisitar lembranças escolares. De forma especial, buscaremos fazer uma reflexão sobre a nossa experiência como ex-alunos colegiais, mesclando com nosso conhecimento adquirido em nossas respectivas graduações. Para tanto, temos como base teórica do referido estudo dos artigos de Linhares (2014); e Vinha e Tognetta (2009); a obra de Paulo Freire (1996), “A Pedagogia da autonomia”. Nossa intenção é refletir sobre o fato de que sempre carregamos nossas experiências escolares conosco e ela atua na nossa construção de indivíduo social.

**Palavras-chave:** Escola. Experiência. Sociedade.

## REFERÊNCIAS

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

LINHARES, Paulo Cássio de Alves *et al.*. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Terceiro Incluído*. X NUPEAT–IESA–UFG, v. 4, nº 2, jul./dez., 2014, p. 115-127. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/35258>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 9, nº 28, 2009, p. 525-540, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443009>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

## Capítulo 28



# TRAJETÓRIA DE VIDA EM MEIO ÀS DOBRAS DA MEMÓRIA

Aurio Azevedo de Oliveira<sup>1</sup>

**A** minha vida e participação no Colégio de Aplicação começou quando a Diretora, professora Magaly, me chamou para ajudar na instalação do Laboratório de Ciências. Nessa época, eu estava como Coordenador dos Laboratórios de Biologia do antigo Departamento de Ciências da Natureza (DCN) da Ufac.

Vim ao Colégio de Aplicação com um amigo, Nilberto, que era Técnico de Laboratório na época. No CAp, depois de tentar escolher uma sala, foi decidido pela sala que é pequena, mas, no momento só tinha a que era o antigo Laboratório de Fotografia da Ufac. Pedimos algumas modificações, e solicitamos a compra de alguns materiais permanentes e de consumo para atender às aulas de Ciências: Biologia, Química e Física. Com a chegada dos materiais, voltamos, montamos e arrumamos.

A minha vinda definitiva para o Colégio de Aplicação foi através do Pró-Reitor de Administração, Francisco Saraiva, e, por morar a cem metros do colégio, era bem melhor. A Diretora do CAp, era a professora Fátima Nobre, uma grande amiga e que me recebeu muito bem e deu o apoio necessário. Comecei a desenvolver atividades no colégio, auxiliando os professores no momento oportuno.

Por ser Biólogo e Enfermeiro de formação superior, com Pós-Graduação, em um determinado momento, com a falta de professor(a) de Ciências e, depois de verificada a legalidade de eu ministrar a referida dis-

<sup>1</sup> Coordenador Administrativo do Colégio de Aplicação da Ufac.

ciplina, ela me convidou para ministrá-la no Ensino Fundamental II, até a contratação de uma professora que, na época, foi substituída.

Em seguida, voltei a desenvolver minhas atividades junto ao Laboratório e ao Serviço Médico do CAp, onde a Médica era a doutora Simone Chaves – a primeira médica do CAp – uma grande Pediatra, que me ajudou bastante, por vários anos, em alguns procedimentos. A doutora Simone é filha da professora Risoleta Chaves, uma das fundadoras do CAp.

Pouco tempo depois foi instalado o Serviço de Odontologia no CAp, tendo à frente a doutora Irecê, que atendia os alunos e, algumas vezes, alunos estagiários da Uninorte, através de uma parceria com o professor Kleber, da Ufac, no atendimento aos alunos. Após sua aposentadoria, o serviço foi desativado.

Na gestão do professor Orlandine Rodrigues Santiago, comecei a minha participação mais ativa e presente junto à equipe gestora, quando fui convidado pelo mesmo e com a ajuda de um grande amigo servidor Alcindo Mendonça e da professora Maria Leonísia, além de outros técnicos que me deram o maior apoio e incentivo. Comecei a fazer tudo que era necessário junto à equipe administrativa e em outros setores do CAp, onde tive oportunidade de ter contato próximo com todos os servidores docentes, técnicos, alunos e pais, em todos os eventos realizados no colégio.

Fui presidente da Associação de pais e mestres do Colégio de Aplicação, por ter dois filhos que aqui estudavam.

Exerci várias vezes o cargo de Diretor, com portarias, na gestão dos professores Orlandine, Cleilton e da professora Adélia, sempre com compromisso, lealdade e respeito aos mesmos e conduzi a gestão junto à equipe e aos servidores docentes, técnicos, alunos e pais.

Quero citar que, na época em que ocorriam as inscrições para ingresso de alunos pelo sorteio público, o que se dava por uma semana, os pais começavam a chegar ao Colégio de Aplicação às 04 horas da manhã (madrugada), eu abria o portão para a entrada dos mesmos às 05 horas da manhã, e distribuía senhas por ordem de chegada e por séries. As inscrições eram feitas de forma manual.

“Histórias” ou “estórias” que aconteceram e que acontecem até os dias atuais no interior do Colégio de Aplicação, principalmente no entardecer, à noite, até ao amanhecer, em dias alternados, se referem principalmente ao Salão Nobre (Salão Branco), ao Auditório, bem como, a outros

ambientes. Dizem que se ouvem vozes, correrias nos corredores, portas de salas abrindo sozinhas, e, quando o vigia ia ver a porta, estava trancada na chave. Gavetas de arquivos de aço abrir e fechar sozinhas. Sons de bolas de futebol na quadra. Alguém cantando... gritando. O piano tocando sozinho. Os tambores batendo. O sino de entrada e saída dos alunos tocando sozinho. São ouvidas vozes de alguém chamando algo como: “Ei, vem aqui”; “Psiu, vem aqui”; “Vigia, pega o material para mim”; “Eiiiiiiii, espera por mim”. “Vultos de pessoas andando nos corredores”, vistos pelos vigias – onde eu mesmo presenciei, senti arrepios. Vi vultos da presença de pessoas, sem reconhecer o rosto, em vários momentos distintos. Há quem diga que são só histórias, mas quem viu, garante que é verdade!

Muitas experiências aconteceram nesses anos de CAp, portanto, quero externar minha grande gratidão a todos os servidores: docentes, técnicos administrativos e terceirizados; e, em especial, ao atual Diretor, professor Carlos Pontes, por fazer parte de sua equipe de Gestão Administrativa.

Aos servidores docentes e administrativos aposentados, a minha gratidão infinita.

Quero, em nome da servidora docente Elza Limana, e do servidor técnico José Faustino “in memoriam” render homenagens aos demais que não estão mais conosco neste plano material.

A todos, a minha gratidão infinita!

## Capítulo 29



# REFLEXÕES SOBRE O SER E A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Joelma Ferreira Franzini<sup>1</sup>

**D**entre as grandes questões pelas quais passa a humanidade hodiernamente, uma, em especial, vem chamando muito a atenção. Trata-se do fenômeno contemporâneo do individualismo, fato que desagrega famílias, categorias e o mundo em geral. Essa realidade, como não poderia deixar de ser, está fortemente presente em nossas escolas e todo o sistema educacional. Professores, alunos e técnicos são afligidos por ele em sua vida pessoal ou educacional.

Como? Gestores “estrelas” que decidem tudo sozinhos sem consultar seus pares e sem usar de democracia na escola; professores que não se envolvem com a comunidade escolar, querem apenas “dar sua aula” e ir embora correndo para casa ou outra escola; alunos que fazem o mínimo possível em tudo, apenas o suficiente para “passar de ano”, que hostilizam outros alunos e aos próprios mestres; pais que não participam das reuniões escolares e cujos filhos estão sempre certos e demais componentes da comunidade escolar, sempre errados; o alto nível de *bullying* que veem ocorrendo nas dependências escolares entre alunos e também entre o próprio corpo docente; e demais situações que, certamente, comporiam outros e outros estudos. Enfim, um amontoado de pessoas que não se importam mais umas com as outras, apenas com a comodidade da própria existência.

<sup>1</sup> Professora do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME).

Ressaltamos que o teor dessa breve reflexão não trata de abnegação ou de fazermos apologia à uma imagem de professor que trabalhe por doação de si mesmo ou apenas por “puro amor à profissão”. Todas as pessoas do mundo (inclusive os professores !!!), necessitam dos recursos materiais necessários a uma vida digna e plena, portanto, ao direito de salários compatíveis e boas condições de trabalho, fato que exige comprometimento político e recursos financeiros. Trata apenas de refletirmos sobre o acontecimento que avança de forma rápida e devastadora sobre a sociedade contemporânea, como já anunciado acima, o individualismo e da importância da intervenção dos professores.

O período contemporâneo ou pós-moderno em que vivemos, vem provocando profundas transformações que geram grandes implicações sobre o emocional das pessoas. Ninguém poderá discordar sobre a conduta individualista que, cada vez mais, vem se sobressaindo no comportamento da maioria da população. Compreendemos que o magistério, de forma geral, é uma das categorias mais atingidas pelas ocorrências instigadas por tais transformações. Dessa forma, é de suma importância que possamos refletir juntos sobre essa problemática da atualidade esboçando, mesmo que levemente, como o professor pode interferir beneficentemente nesse aspecto.

Entretanto, buscando impedir imprecisões, necessitamos proceder a uma adequada distinção entre as definições de individualidade e individualismo. Nessa intenção, recorreremos ao *Dicionário Aurélio de Português On-line* (2005), onde se apresenta o termo “individualidade” como: “O todo do indivíduo ou do ser, o conjunto das qualidades individuais...”. Conforme o *Dicio-Dicionário de Português On-line* (2009), o termo “individualismo”, por sua vez, é definido como: “Tendência de quem pensa somente em si próprio; egoísmo; egocentrismo...”. Assim sendo, o primeiro dicionário compreende “individualidade” enquanto propriedade implícita de cada ser, entretanto, o segundo dicionário apresenta o termo “individualismo” enquanto algo desagregador, marcado pela indução ao egoísmo e egocentrismo.

Segundo Oliveira (2009), é real e notório que a individualidade, enquanto experiência intrínseca da condição humana, na hodierna sociedade, vem consciente e coercitivamente sendo transformada em individualismo. O egocentrismo pós-moderno também estaria atrelado ao consumismo desenfreado e irrefletido. Essa sociedade é denominada por Debord (1997),

como de consumo ostentatório e do espetáculo, na medida em que o capital domina a todos e vai moldando a multidão em direção ao consumo desenfreado e irrefletido, forjando a supremacia do ter em detrimento do ser.

Na obra *Mal-estar na Atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*, Joel Birman (1999) explica que nas sociedades tradicionais, o ser humano era ajustado através das instituições então fortes e duradouras, sendo que seus preceitos e normas inculcavam segurança e confiança. O mundo pós-moderno/contemporâneo não proporciona tais atributos e as pessoas submergem ante às infindáveis alternativas e escolhas que implicam em permanente percepção de desamparo e ansiedade.

Birman (1999) apregoa que a realidade da humanidade é frágil, finita e breve. Na intenção de suportar a própria incapacidade, as pessoas tendem a criar numerosas estratégias visando a minimizar o intenso desamparo que experienciam, do qual nem o período moderno ou contemporâneo, por mais científicos e tecnológicos que tenham sido (e são), puderam dissipar.

Na obra *Arquivos do mal-estar e da resistência*, Birman (2006) analisa que no mundo medieval, em que tudo regia-se pela religião, era o divino que subjugava o homem, sendo que este se sujeitava, quase sempre, de forma voluntária. Ocorre que, na contemporaneidade, houve transformações tamanhas na vida humana que estabeleceram outras e novas formas de servidão. O homem pós-moderno, apesar de se pautar pela ciência e tecnologia, causa sua própria assujeição, numa condição de servidão voluntária. Esse autor atribui ao Estado Moderno, tal transformação. Agora então, somos escravos da *internet*, das redes sociais, do cartão de crédito, dos padrões inatingíveis de beleza, da busca pela eterna juventude, dos alimentos industrializados e super processados, etc.

Contribuindo com o pensamento de Birman, o autor Bauman (1998), aponta que na pós-modernidade o sujeito não está envolvido com o todo, realizando seleções que tendem exclusivamente ao seu conforto particular, agindo de forma imperiosa sem aceitar maiores contestações e questionamentos. Assim sendo, a sociedade contemporânea produz seus novos valores, “enterrando” os valores precedentes.

Birman (2006) assinala que a contemporaneidade está incidindo em muitas experimentações de mal-estar, como por exemplo, na cultura do corpo perfeito (como se todos os seres não o fossem). As pessoas buscam

desesperadamente por um corpo cada dia mais jovem, pretendendo alcançar aos padrões vigentes inatingíveis. Assim, segundo Birman (2006), a obsessão pela eterna juventude desemboca em um permanente estado de estresse, despontado por exemplo, pela elevação da pressão arterial, aceleração cardíaca, síndrome do pânico, fadiga crônica, dentre outros. É nesse ponto que entra em cena a busca impensada e exagerada por tratamentos de beleza, academias de ginástica, suplementos alimentares e vitaminas para retardar o envelhecimento, sem falar dos infinitos procedimentos estéticos cirúrgicos.

Assim, o sujeito não pode envelhecer sossegado, nem mesmo aceitar a flacidez inerente ao tempo vivido. As mulheres devem envergonhar-se das estrias inevitavelmente adquiridas na gravidez. As marcas entalhadas espontaneamente pelo tempo, deixam de ser naturais de quem viveu para transformarem-se em símbolos da vergonha de quem “não se cuida” ou “não se ama” o suficiente. Essa busca irrefletida, também afeta financeiramente esse ser, contribuindo para o aprofundamento das infundáveis dívidas, acúmulo de mais horas de trabalho, necessidade de mais tempo, etc. Esse mesmo processo de servidão moderna, repete-se no excesso de consumo de roupas, calçados, aparelhos eletro-tecnológicos que, quando se acaba de pagar a última parcela, já está obsoleto, precisamos de um mais “top”, porque necessitamos ter, para a desesperada ostentação de quem não é quase mais nada.

Como observa Birman (2006), outra característica desse mal-estar contemporâneo é a excitabilidade elevada, que impulsiona o indivíduo a atuar de forma irrefletida, sempre imperiosamente ativo e em produção ininterrupta. Essa constante hiperatividade coopera para retornos sempre mais agressivos, contribuindo fortemente para o consumo de drogas lícitas e ilícitas, bem como para diferentes tipos de transtornos, como os alimentares (bulimia, anorexia e compulsão alimentar), por exemplo.

Assim, podemos verificar que o ser humano pós-moderno não consegue lidar com a dor, tampouco pedir ajuda mediante o sofrimento, temendo expor a própria vulnerabilidade, dado acreditar no imperativo da completa autossuficiência. Logo, formam-se os alicerces do individualismo contemporâneo/pós-moderno. Nunca tivemos tanto amigos (virtuais) e nos sentimos tão solitários. Podemos observar nos lugares públicos e até mesmo nos lares, pessoas conectadas à *internet* e suas centenas/milhares

de amigos virtuais, entretanto, sem nenhuma interação com quem está ao seu lado. As famílias não interagem, não conversam, transformaram-se em estranhos habitando o mesmo espaço.

Observamos que não estamos promovendo a defesa ou o saudosismo do período medieval e, até mesmo, moderno. Infelizmente, foram incontáveis as gerações de seres brutalmente reprimidos nas décadas e séculos passados. Entretanto, jamais tivemos tamanha liberdade como na contemporaneidade, mas não sabemos o que fazer com ela. Hodiernamente, nos deparamos com legiões de seres (inclusive crianças e adolescentes) egoístas, consumidores insatisfeitos, exigindo cada vez mais e contribuindo pouco ou nada. Constituem as gerações que, em larga medida, exigem seus direitos, mas não cumprem seus deveres, questionam a tudo e a todos, mas não admitem serem questionados.

Lembrando, novamente, que não estamos nos propondo a fazer a defesa da coibição e cerceamento às novas gerações, mas da real dificuldade em se conviver com pessoas que não respeitam as regras coletivas nem compreendem os limites salutares. O problema aqui apresentado é sabermos todos distinguir liberdade de desvario; individualidade de individualismo.

Também advertimos que os fenômenos acima descritos estão ocorrendo em larga escala na contemporaneidade (ou pós-modernidade, como queira), os problemas não podem ser creditados apenas a poucos fatores, como os brevemente acima citados. Compreendemos que a modernidade e a contemporaneidade trouxeram incontáveis e inegáveis benefícios para a vida humana que não negamos. Contudo, abalaram alicerces e fundamentos basilares que incidem diretamente no modo de pensar e agir dos seres, e, principalmente, nos preceitos morais e éticos.

É apropriado darmos a merecida importância e valorização à racionalidade humana, entretanto, o ser humano possui outras dimensões além da racional que igualmente carecem ser aquilatadas como a estética, emocional, espiritual, social, etc., dado comporem um todo indissociável e indissolúvel. Quando o ser é alijado de uma de suas intrincadas especificidades, o círculo não se fecha. É nesse ponto que tanto a Modernidade quanto a Contemporaneidade cometeram uma incursão em erro semelhante ao da Idade Média: forjaram um ser unilateralmente racional frente ao ancestral ser unilateralmente místico, ambos mutilados e incompletos.

Desta feita, depreende-se que o ser humano, incessantemente instigado pela modernidade a assumir a total responsabilidade por sua existência; incitado pela exigência contemporânea à busca do sucesso permanente e eterna juventude; e sem nenhum dos suportes tradicionais como a família e a espiritualidade, tende a entrar em crise. De tal modo, carecemos urgentemente aprender a discernir entre a benéfica individualidade do egoísta individualismo e os professores se constituem em importantíssimos mediadores nesse processo de discernimento.

Logicamente, não é possível e nem cabe apenas ao professor a tarefa homérica de reverter, ou pelo menos refrear essa realidade; entretanto, um docente consciente, atento e ponderado fará as intervenções necessárias que possibilitarão uma abertura rumo à compreensão e à reflexão de seus alunos e pares, em direção a uma ação mais coletiva, humanizada e menos egocêntrica. O sistema educacional pode estar fragilizado, mas não encontraram nada melhor e que possa substituir um bom e compromissado professor.

Dentro de cada disciplina e de cada aula, sempre haverá oportunidades para se transmitir valores éticos, direitos e deveres. Surgirão espaços para se trabalhar questões relacionadas ao bem-estar coletivo como as demandas ambientais, momento para estimular a valorização e preservação do planeta enquanto organismo vivo, único e insubstituível; questionar o consumismo desenfreado e predatório; discutir a competitividade extrema e valorizar a parceria e a coletividade, a ajuda mútua e o espírito de equipe; pensar eticamente nas futuras gerações; demonstrar que não existe um estilo de vida único e que as outras formas de existência são dignas de respeito; apresentar e estimular atitudes de solidariedade, empatia e afeto; proporcionar a reflexão sobre o próprio agir; refletir sobre a necessidade de fazer agora os sacrifícios necessários para melhorar o mundo no futuro; cumprir por consciência aquilo que é socialmente correto e não apenas por coerção da força das leis; e demais situações cujo mote seja a dignidade, o respeito e aceitação ao outro diferente e o auto respeito e autoaceitação; dentre muitas possibilidades.

Assim, o professor de qualquer disciplina e série, de fato, não conseguirá resolver sozinho o problema do individualismo contemporâneo, mas poderá ser um divisor de águas dessa mazela que coloca o ter antes do ser. Poderá valer-se de oportunidades abordadas em livros e indo muito além

deles, aproveitando as situações apresentadas em sala de aula e na própria escola. Pode, ainda, introduzir a questão em seu planejamento e/ou trabalhá-la através do “currículo oculto”, aquele que não foi escrito, mas que está fortemente presente nas intervenções realizadas diante das ocorrências diárias no ambiente escolar, contribuindo de forma incontestável para a formação de um ser mais feliz e mais humano.

Quanto ao ser docente, é imprescindível que valorize sua profissão, e assuma sua identidade de professor, mestre e educador. Faz-se necessário que desenvolva o orgulho de ser quem é, e cumpra honrosamente seu ofício, por mais adversa e difícil que seja sua situação. Caso contrário, se tiver sentimentos de humilhação e rejeição, é melhor que se busque trocar de profissão o mais rápido possível, até mesmo para seu próprio bem-estar. Poucas profissões, talvez nenhuma outra, seja tão importante para toda a humanidade. Um professor que sinta orgulho da própria profissão e atuação, mantém a cabeça erguida e a coluna ereta, saberá se posicionar como tal. Não sugiro aqui, que o professor faça “mágicas” ou sobreviva da “graça divina”. Mas que, enquanto permanecer nessa profissão, não transforme os salários baixos, a pouca valorização social e péssimas condições de trabalho, como “muletas” para justificar uma deprimente e questionável atuação. Que lute, juntamente com seus pares, por seus direitos e mantenha sua dignidade.

Vale ainda lembrar que o professor é muito mais que apenas um repassador de conteúdos livrescos. Ele é um espelho para os alunos e sociedade e suas atitudes necessitam ser um grande exemplo de ética, ações positivas e calor humano. O bom e velho ditado nos ensina: “Lembremos que o exemplo fala mais que milhares de palavras”.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BIRMAN, Joel. *O mal-estar na atualidade: a Psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BIRMAN, Joel. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

INDIVIDUALIDADE. In: *Dicionário Aurélio de Português On-line*. (2005). Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INDIVIDUALISMO. In: *Dicionário Dicio-Dicionário de Português On-line*. (2009). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 11 jun. 2021, 2009.

OLIVEIRA, Atualpa et al.. *Da individualidade ao individualismo: aspectos psicossociais para os indivíduos* em Contribuciones a las Ciencias Sociales - septiembre, 2009. Disponível em: <[www.eumed.net/rev/cccss/05/ofkm.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/ofkm.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2021.

## Capítulo 30



### LEMBRANÇAS DE UMA HISTÓRIA DE LUTAS E SUPERAÇÃO<sup>1</sup>

**Maria Francisca Alves Barbosa<sup>2</sup>**

**M**eu nome é Maria Francisca Alves Barbosa. Eu fui contratada dia primeiro de julho de mil, novecentos e oitenta e sete, para trabalhar na Ufac como servente de limpeza. Eu fui crescendo na profissão e cheguei até a Secretaria do CAP.

É isso! Na realidade, eu estudava, estava fazendo o Ensino Médio. Então, fazer faculdade. Nunca deixei de estudar, entendeu?! Para crescer, que, na realidade, o governo não aproveita isso do servidor! Eu continuo como servente, mas eu fui crescendo. Eu fui... na realidade... eu fui... fazia limpeza eu ia para secretaria, ajudava, ajudei muito a professora Leonísia. Aprendi muito com ela. Na realidade, tudo o que eu sou, aprendi de secretaria, legislação, foi com ela. A professora Leonísia no CAP, me ensinava... Me ensinou muito!

Eu entrei no CAP em oitenta e sete! Naquela época era bem diferente. Quando eu entrei no CAP, na realidade, para ficar uma semana substituindo uma servidora na cantina... que, na realidade, eu não era cozinheira, eu fiquei... Eu fui substituir uma moça que estava doente... uma semana... e acabei ficando trinta anos (risos) no CAP!

Trinta e um anos no CAP! (risos) Depois dessa “uma semana”, então não me soltaram mais. Fiquei trinta anos no CAP! Trinta anos, nove meses e alguns dias (risos).

<sup>1</sup> Entrevista concedida especialmente para o livro *Caminhos da Educação: Trajetórias, desafios e perspectivas nos 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac*.

<sup>2</sup> Ex-Secretária do Colégio de Aplicação. Começou no colégio auxiliando a fazer o lanche das crianças e chegou a ser Chefe do Sistema Administrativo na Secretaria do CAP.

O Colégio funcionava assim: porque foi gradativamente... Começou com Primeiro Ano, Alfabetização. Aí foi... Todo ano ia aumentando uma turma. E aumentava um ano, ia subindo, ia subindo... Na época que eu entrei lá, eles já estavam com a Quinta Série do Primeiro Grau: do Pré, que é Alfabetização, até a Quinta Série; e foram graduando até 1989, quando formou a primeira turma do Ensino Fundamental – a Oitava Série.

Não tinha Ensino Médio na época, o Ensino Médio se iniciou em 1991. Ele só foi reconhecido em 1993, na época da gestão da professora Magaly. Daí, então, eu passei por vários setores (risos) no colégio: da cozinha fui para limpeza, da limpeza fui ser assistente... Depois, auxiliar, secretária, e, chefe do sistema administrativo do CAP... E, assim, fui subindo, estudando e subindo, gradativamente!

Quando eu cheguei a ser secretária, alguns alunos diziam: Lá vem a diretora! Me chamavam de diretora... Lá vem a diretora do CAP! (Risos)... E eu dizia: “– Nesses dias eu vou ser Diretora! (risos)... Aí, anos depois, encontrei uns ex-alunos, e eles: “– E aí?!” E eu disse: “– Agora eu sou secretária, falta só um passo para ser diretora” (risos).

Foi um tempo muito bom. Eu lembro de várias histórias que me dão saudades. Olha, assim... Tem uma história de um aluno nosso, do Ensino Médio... Ele, hoje, é advogado do TRE... o Mário... Eu não lembro no nome dele completo, mas o nome dele é Mário. Ele era um aluno muito carente, muito, muito carente.

Então, a nossa Assistente Social, na época era a professora Edineide... Ela já é falecida... A gente fez cota para ele, é... comprar o uniforme, a roupa dele para participar da formatura; porque, na realidade, ele era muito carente. Então, ele estudava à luz de vela. Ele era o melhor aluno do colégio! Na época, ele passou em primeiro lugar em Direito. De toda a universidade, o primeiro lugar foi dele. Ele brigou uma vez com um professor de Física nosso... porque ele tirou um nove e meio. Ele disse assim: Eu não aceito nove meio! Eu aceito é dez, tem que ser 10! (risos).

Era assim: tínhamos muitos alunos bons. Nós temos o que... nós temos... Médicos, Juiz Federal... aí, nós temos Juiz, temos Procurador Federal que é ex-aluno do CAP. Tem muitos alunos bons! Vários médicos. Também tem outros alunos que não deram certo na vida! Como acontece com todos, né?! Estuda, estuda, passa por uma boa escola, mas... paciência...

O Colégio de Aplicação tem uma história muito boa. As pessoas brigavam muito para entrar no colégio... porque achavam... até hoje eles pensam... que o aluno que estuda no CAP, que termina o Ensino Médio, vai direto para a Ufac (risos). Eles criaram este mito. Só que não é real. Não é verdade. Isso não acontece. Para passar no vestibular e no Enem tem que estudar. Os professores são muito bons... Então, é por isso que eles passavam direto na época... direto no vestibular... Então, eles passam no Enem, por quê? Porque o ensino é bom. Os professores exigem que os alunos estudem e aprendam; por isso que tem esse mito: “Quando o aluno sai do Colégio de Aplicação, vai direto para a Ufac”... E vai, se ele se esforçar bastante!

É isso (risos)! É esta a história. Temos muitos professores bons mesmo... e, alguns “malas” também, né (risos)?!

Aí passou... eu acho que... o primeiro choque do CAP foi com a mudança educacional da LDB de 1996. Eu ainda acho assim... Acho estranho, porque... assim... antigamente... Ah, hoje, menino, hoje em dia... é tudo mais fácil. Tudo é -no... Ctrl-C, Ctrl-V, copiar e colar... Ctrl-C, Ctrl-V. Eu digo: “Gente! Isso não existe! Você tem que ler, estudar, buscar aprender mais em livros”.

Eu sou muito arcaica na área de informática. Sei que a gente aprende muito. A facilidade aumentou... facilitou muito, mas... esta nova regra da LDB de dizer bem assim: “Ah o ‘menino’ não pode... você não pode deixar reprovar. Você não pode deixar criança reprovada... porque ela não pode reprovar!”. Para mim, pode! Por que ele não estuda?! Hoje é... tudo mais fácil para você fazer um trabalho ali... vai, pesquisa na *internet* e faz o trabalho... Antigamente, você ia lá no livro, na biblioteca, estudava, pesquisava, pesquisava em vários livros, para poder dar um resultado. Aí, hoje, se facilita muito. O menino só precisa tirar a média para passar.

Hoje eu não estou mais no CAP. Voltei a trabalhar no *Campus*. Eu ainda vejo o CAP como uma... na realidade... o CAP foi minha segunda casa... Eu morava no CAP... e passeava na minha casa. Eu cansei de dizer assim: “O CAP, para mim, era minha família!”. Eu trabalhava no CAP e me diziam: “Por que você trabalha aí? Ninguém gosta de você...”. Eu falava: “Eu amo trabalhar no CAP”... Eu trabalhei no CAP por amor... Por amor ao colégio... Por amor aos alunos, sabe?! Porque eu acho que o nosso trabalho a gente tem que fazer por amor! Porque se você não colocar amor no que

você faz, se torna um fardo, um peso. Assim, se você ama o que você faz, não é sacrifício para você.

É um prazer quando a gente trabalha com amor, por amor, e é isso que eu sempre coloquei. Eu digo: “Não gente, eu trabalho no CAp, não é porque ali é um lugar que eu ganho e sim porque é o meu ganho... É o meu ganha-pão... mas eu amo o que eu faço. Eu amo trabalhar ali”.

Então, eu saí... Na realidade, eu saí do CAp, não foi por eu não gostar mais de estar lá, mas foi porque eu precisava. Eu tinha uma formação. Eu me formei, só que, lá onde eu estava, eu não ganhava minha gratificação... porque não era o local que fazia parte da minha função, da minha formação profissional. Então, eu tive que sair do CAp, para ir para o setor da minha formação, na área da minha formação! Saí para eu ganhar mais um pouco... Eu tive que ir para outro local, atuar na área da minha formação.

Fico feliz que esse livro esteja acontecendo. Tem muita gente lá que pode ajudar: o Aurio, a dona Nazaré, o Sabino, o Alcindo e vários outros. Pretendo estar lá no lançamento (risos)... se Deus quiser vou estar lá! Já me vacinei aqui, vou tomar a segunda dose da vacina, para estar todo mundo bem, em nome de Jesus, já vai estar todo mundo vacinado para comemorarmos (risos)... Foi um prazer ajudar, professor! É bom saber que a gente não passa despercebido (risos)... Fico muito feliz de fazer parte dos relatos deste livro!

## Parte 5



# LEIS, PORTARIAS E RESOLUÇÕES

Prédio do Colégio de Aplicação no Centro de Rio Branco - Acre



Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação, anos 2000.

## Capítulo 31



### DECRETOS, PORTARIAS E RESOLUÇÕES: Substratos de agência

#### ANEXO 1

- a) Resolução nº 02, de 28 de novembro de 1981.

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições e de conformidade com a decisão tomada na reunião plenária ao dia 27 do corrente mês;

#### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar a Criação do Colégio de Aplicação proposta no Processo nº 1.307/81, com as modificações no parecer da Câmara de Ensino deste Conselho.

**Art. 2º.** Esta Resolução entre em vigor a partir desta data.

Publique-se.

**Áulio Gélío Alves de Souza**  
**Presidente**

## **ANEXO 2**

b) Resolução nº 01, de 10 de dezembro de 1981.

O Presidente do conselho de Administração, no uso de suas atribuições e de acordo com a decisão tomada na reunião plenária no dia 09 do corrente mês;

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar o Quadro de Pessoal do Colégio de Aplicação constante do Anexo Único, de acordo com a proposta contida no Processo nº 1.1.307/81, com as modificações no parecer da Câmara de Administração deste Conselho.

**Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor a partir desta data.

Publique-se.

Cumpra-se.

**Áulio Gélío Alves de Souza**  
**Presidente**

## ANEXO 3

### c) Quadro de Pessoal do Colégio de Aplicação (1981)

<b>Cargo/Função Quantidade</b>		
<b>Direção Superior</b>		
	- Diretor	01
	- Vice-Diretor	01
<b>Atividades de Nível Superior</b>		
	- Psicólogo	01
	- Bibliotecário	02
	- Supervisor Escolar	01
	- Orientador Educacional	02
	- Nutricionista	01
	- Médico Pediatra	01
	- Assistente Social	01
	- Odontopediatra	01
<b>Outras Atividades de Nível Superior</b>		
	- Secretária	
<b>Atividade e Serviços Auxiliares</b>		
	- Datilógrafo	02
	- Auxiliar de Biblioteca	02
	- Auxiliar de Administração	02
	- Mecanógrafo	02
	- Merendeira	02
	- Professor Auxiliar	02
<b>Atividade de Transporte e Vigilância</b>		
	- Motorista	02
	- Mensageiro	02
	- Servente	04
	- Vigilante	02
<b>Corpo Docente</b>		
	- Professores do Ensino Pré-Escolar de 1º e 2º Graus	06

## ANEXO 4

d) Resolução nº 22, de 11 de dezembro de 1981.

O Presidente do Conselho de Universitário, no uso de suas atribuições e de conformidade com a decisão tomada na reunião plenária no dia 09 do corrente mês;

Considerando que a Universidade possui seis cursos de Licenciatura e, portanto, necessita de campos de estágio para desenvolvimento da Prática de Ensino;

Considerando ainda, a necessidade de aproximação dos sistemas de ensino superior com o de 1º, e 2º graus;

Considerando finalmente que, nesta perspectiva, a Universidade necessita de um estabelecimento voltado para a investigação científica e para a testagem de novas ideias, tendo em vista as inovações na estrutura e funcionamento do Ensino e os interesses da Comunidade e da própria instituição;

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Autorizar a criação e implantação do Colégio de Aplicação.

**Parágrafo Único.** Na estrutura Universitária, a direção do Colégio de Aplicação articular-se à direita e livremente com todos os setores da Instituição, visando a consecução de seus reais objetivos.

**Art. 2º.** Aprovar o Regimento Interno do Colégio de Aplicação que constitui anexo desta Resolução.

**Art. 3º.** Estabelecer o ano letivo de 1982 para início das Atividades do Colégio de Aplicação.

**Art. 4º.** Enquanto não estiver composto o Conselho da Escola, órgão máximo deliberativo do Colégio de Aplicação, todos os atos referentes ao seu funcionamento emanarão da Reitoria da Universidade.

**Art. 5º.** Esta Resolução entra em vigor a partir desta data.

Publique-se.

Cumpra-se.

**Áulio Gélío Alves de Souza**  
**Presidente**

## ANEXO 5

e) Resolução nº 02, de 14 de dezembro de 1981.

O Presidente do Conselho Diretor, no uso de suas atribuições e de conformidade com a decisão unânime dos membros presentes à reunião do dia 09 do corrente mês;

### **RESOLVE:**

Homologar a Resolução nº 22 de 11 dezembro de 1981, do Conselho Universitário, que autoriza a criação e implantação do Colégio de Aplicação.

Registre-se

Publique-se

Cumpra-se

**Áulio Gélío Alves de Souza**  
**Presidente**

## **ANEXO 6**

f) Portaria nº 015, de 21 de julho de 1983.

Autoriza o funcionamento do curso de 1º Grau

A Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, considerando os remos dos pareceres nº 3764/74 e 825/79, do Conselho Federal de Educação e o que consta dos processos nº 200/26 e 214311/82 – MEC.

### **RESOLVE:**

Autorizar o funcionamento do Curso de 1º grau, do Colégio de Aplicação da Fundação Universidade Federal do Acre, em Rio Branco-AC.

**Anna Bernardes de Silveira Rocha**  
**Secretária da SEPS**

## **ANEXO 7**

Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus  
Portaria nº 36, de 25 de novembro de 1985

O Secretário de Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação, no uso de suas atribuições Regimentais, e de conformidade com o disposto no artigo 2º, parágrafo único, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e com os pareceres nº 352/72, 1150/72 e 3674, do Conselho Federal de Educação, e com o que consta dos processos nº 200126 e 213411/82 MEC,

### **RESOLVE:**

I - Aprovar o Regimento Interno do Colégio de Aplicação da Fundação Universidade Federal do Acre, em Rio Branco - AC.

II - Conceder reconhecimento do Curso de 1º grau do Colégio de Aplicação da Fundação Universidade Federal do Acre, em Rio Branco - AC.

III - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

**ALOISIO SOTERO**

\*Retirado do Diário Oficial da União - 17550 - Seção I.

## **ANEXO 8**

Resolução nº 14, de 06 de julho de 2006.

O Presidente do Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal do Acre, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 8º, inciso VIII, do Estatuto deste Conselho e de acordo com decisão tomada nesta data, referente ao processo nº 23107.00002217/2006-65,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar a cessão de 02 (duas) salas do prédio “Palácio da Cultura”, localizado à Avenida Getúlio Vargas, 654, Centro, onde funciona o Colégio de Aplicação da Ufac, para a instalação do Conselho Estadual de Cultura do Acre-ConCultura, pelo prazo de 05 (cinco) anos.

**Art. 2º.** Esta Resolução vigorará a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

REGISTRE-SE,  
PUBLIQUE-SE,  
CUMPRA-SE.

**Prof. Dr. Jonas Pereira de Souza Filho**  
**Presidente**

## **ANEXO 9**

Resolução nº 09, de 29 de março de 2006

O Presidente do Conselho Diretor, da Fundação Universidade Federal do Acre, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 8º, inciso VIII, do Estatuto deste Conselho e de acordo com decisão tomada nesta data, referente ao processo nº 23107.009605/2005-96,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Denegar a solicitação do espaço cultural do prédio do Colégio de Aplicação para a instalação de uma vitrine permanente do projeto Museu Artístico Histórico Cultural, feita pelo artista plástico Jorge Rivasplata de La Cruz.

**Art. 2º.** Esta Resolução vigorará a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

REGISTRE-SE,  
PUBLIQUE-SE,  
CUMPRA-SE.

**Prof. Dr. Jonas Pereira de Souza Filho**  
**Presidente**

## ANEXO 10

Resolução nº 02, de 15 de abril de 2008.

O Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, no uso de suas atribuições estatutárias, e de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data, referente ao Processo nº 23107.000351/2008-93

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Homologar a Resolução nº 01, de 09 de janeiro de 2008, da Reitoria, que transformou, ad referendum do Conselho Universitário, o Centro de Documentação e Informação Histórica - CDIH, o Parque Zoobotânico - PZ e o Colégio de Aplicação em Órgãos Integradores, conforme o Estatuto da Universidade Federal do Acre, e que serão posteriormente incluídos no Regimento Geral da Ufac, quando das discussões no âmbito do CONSU, e incluiu, ad referendum do Conselho Universitário, nova redação à alínea “i” do Ar. 20 do Estatuto da Ufac, que passará a ser a seguinte:

“Um representante por Colegiado de Curso regular, localizado na sede e seus Campi, eleito por seus pares”.

**Art. 2º.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se, Cumpra-se.

**Prof. Dr. Jonas Pereira de Souza Filho**  
**Presidente**

## ANEXO 11

Resolução nº 074, de 29 de outubro de 2010.

A Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, no uso de suas atribuições legais e de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data, referente ao processo nº 23107.015356/2010-35, e, Considerando o que estabelece a Lei 7.596/87; Decreto 94.664/87; Lei nº 8.112/90; Lei nº 11.344/2006; Portaria MEC nº 07/2006; MP 431 de 14 de maio de 2008, convertida em Lei 11.784 de 22 de setembro de 2008.

### RESOLVE:

#### Título I

#### Capítulo Único

#### Das Disposições Preliminares

**Art. 1º.** Aprovar as normas que disciplinam a Carreira de Magistério de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, pertencente ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, de que trata a MP 431 de 14 de maio de 2008, convertida na Lei 11784 de 22 de setembro de 2008, fica reestruturada a partir de 1º de julho de 2008, na forma do Anexo LXVIII da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, divididas em classes.

§ 1º. As classes DI, DII, DIII subdivididas nos níveis de 1 a 4;

§ 2º. A classe DIV apresenta-se em sistema único, ou seja, sem subdivisões em níveis;

§ 3º. A classe DV apresenta-se subdivididas em três níveis;

§ 4º. A classe de professor titular apresenta-se em nível único, sendo neste caso exigida para a investidura do cargo a titulação de doutor ou livre-docente.

(...)

**Art. 25.** Esta Resolução entrará em vigor a partir desta data, revogando-se as disposições contrárias.

Registre-se, Publique-se, Cumpra-se.

**Profª. Dra Olinda Batista Assmar**  
**Presidente**

## ANEXO 12

Decreto nº 7.806, de 17 de setembro de 2012

Regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão dos servidores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, e dispõe sobre as Comissões Permanentes de Pessoal Docente das Instituições Federais de Ensino.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 120 da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008,

### **DECRETA:**

**Art. 1º.** Este Decreto dispõe sobre os critérios e procedimentos gerais a serem observados para a progressão dos servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.

**Art. 2º.** O desenvolvimento na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorrerá mediante progressão funcional, exclusivamente, por titulação e desempenho acadêmico:

(...)

**Art. 13.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

**DILMA ROUSSEFF**  
**Aloizio Mercadante**  
**Miriam Belchior**

## ANEXO 13

Colégio de Aplicação lança revista científica, em 10/12/2014.

Voltada à comunidade acadêmica, publicação tem acesso livre na *internet*<sup>1</sup>.

O Colégio de Aplicação (CAp) acaba de lançar a primeira edição da revista de caráter científico da instituição: a *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*. A publicação de periodicidade semestral tem como objetivo tornar-se um novo canal de comunicação com a comunidade científica. A revista é aberta a toda comunidade acadêmica e veiculada livremente pela *internet*.



*South American Journal of Basic Education, Technical and Technological* é um periódico científico quadrimestral, organizado por docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre e em colaboração com docentes de instituições acadêmicas nacionais e internacionais. Tem por objetivo divulgar a produção acadêmica com foco no Ensino de Ciências exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Tecnologias. O escopo da revista consiste na divulgação das experiências resultantes de pesquisas na área do Ensino. Veicula artigos inéditos, revisão ou traduzidos, relatos de caso e experiência, ensaios e comunicados breves.

O público-alvo destina-se a professores, pesquisadores e estudantes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Ensino Superior.

ISSN: 2446-4821 / QUALIS CAPES: A3 (2017/2018)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT>

<sup>2</sup> <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/about>

## ANEXO 14

### Grupos de Pesquisa sediados no Colégio de Aplicação em 2021.

#### Grupo de pesquisa

Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Arte e Linguagem  
- GECAL

Ano de formação: 2013

Líder(es) do grupo: Amilton José Freire de Queiroz  
Marileize França

Instituição do grupo: Universidade Federal do Acre - Ufac

Endereço para acessar este espelho: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/18872>



#### Grupo de pesquisa

Grupo de Estudo em Saúde, Educação e Biodiversidade -  
GESEB

Ano de formação: 2014

Líder(es) do grupo: Dionatas Ulises de Oliveira  
Meneguetti

Denise Jovê Cesar

Instituição do grupo: Universidade Federal do Acre - Ufac

Endereço para acessar este espelho: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/46006>



#### Grupo de pesquisa

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - GESCAM

Ano de formação: 2015

Líder(es) do grupo: Arivaldo D'Avila de Oliveira  
Reginâmio Bonifácio de Lima

Instituição do grupo: Universidade Federal do Acre - Ufac

Endereço para acessar este espelho: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/197918>



## ANEXO 15

Resolução nº 008, de 14 de abril de 2015

A Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, em exercício, no uso de das atribuições legais que lhe conferem o art. 47 do Regimento Geral da Universidade Federal do Acre, de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data referente ao processo nº 23107.005985/2014-81,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Homologar Resolução/Reitoria *ad referendum* nº 008, de 24 de março de 2015, que aprovou as diretrizes e os procedimentos a serem considerados para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - CPRSC/CAp/Ufac, nos termos do Anexo Único da presente Resolução.

**Art. 2º.** Esta resolução entra em vigor a partir da presente data, revogando-se as disposições contrárias.

Registre-se, publique-se, cumpra-se.

**Profa. Dra. Margarida de Aquino Cunha**  
**Reitora, em exercício**

## ANEXO 16

Resolução nº 032, de 17 de agosto de 2016

O Presidente do Conselho de Administração, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o Art. 47 do Regimento Geral da Universidade Federal do Acre, e de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data, referente ao Processo nº 23107.005560/2015-52

Considerando a Resolução/CONSAD nº 11, de 12 de dezembro de 2014, que regulamenta a implementação e avaliação da política de flexibilização da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal do Acre;

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar o funcionamento do turno contínuo e ininterrupto do **Colégio de Aplicação**, unidade integrada ao organograma da Reitoria da Universidade Federal do Acre, que passará a funcionar das 06h30min às 18h30min, em escala de trabalho, conforme Art. 1º do Decreto nº 4.836, de 09 de setembro de 2003.

**Art. 2º.** Aprovar a flexibilização da jornada de trabalho dos servidores lotados na referida unidade, para cumprimento do artigo anterior.

**Art. 3º.** Esta Resolução entra em vigor a partir da presente data, revogando-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se, Cumpra-se.

**Prof. Dr. Minoru Martins Kinpara**  
**Presidente**

## ANEXO 17

Resolução nº 006, de 30 de julho de 2018

A Presidente em exercício do Conselho de Administração, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o Art. 47 do Regimento Geral da Universidade Federal do Acre, e de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data, referente ao Processo nº 23107.012154/2016-27, e

Considerando a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012;

Considerando a Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013;

Considerando a Portaria/MEC nº 554, de 20 de junho de 2013, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 21 de junho de 2013;

Considerando a Portaria/MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013, publicada no DOU de 7 de outubro de 2013;

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar os requisitos à classe de Professor Titular e o processo de avaliação de desempenho acadêmico [dos docentes EBTT desta IFES], de acordo com os anexos I, II e III desta Resolução.

**Art. 2º.** Esta Resolução entra em vigor a partir da presente data, revogando-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se, Cumpra-se.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida de Aquino Cunha**  
**Presidente em exercício**

## **ANEXO 18**

Resolução nº 044, de 22 de novembro de 2018.

A Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, no uso das atribuições legais que lhe confere o Art. 47 do Regimento Geral desta instituição, de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data referente ao processo nº 23107.006195/2018-46,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar o Estatuto do Conselho Escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, conforme Anexo Único desta Resolução.

**Art. 2º.** Esta Resolução entra em vigor a partir da presente data, revogando-se as disposições contrárias.

Registre-se, publique-se, cumpra-se.

**Profª. Drª. Margarida de Aquino Cunha**  
**Presidente**

## ANEXO 19

Resolução nº 4, de 30 de março de 2020.

A Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 47 do Regimento Geral da Universidade Federal do Acre, de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada nesta data,

Considerando o grave momento de emergência sanitária mundial e as orientações da Organização Mundial da Saúde;

Considerando as determinações do Ministério da Saúde para isolamento social, com vistas a minimizar a ampla disseminação do coronavírus no país;

Considerando o Decreto nº 5.496/2020, de 20 de março de 2020, do Governo do Estado do Acre;

Considerando o Decreto nº 237, de 27 de março de 2020, da Prefeitura Municipal de Rio Branco;

Considerando as recomendações para o enfrentamento da pandemia pela COVID-19 do Comitê de Prevenção e Contenção ao Coronavírus, da Ufac;

Considerando a Portaria Normativa Ufac nº 01/2020,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º.** Suspender as aulas de educação básica no Colégio de Aplicação, graduação e pós-graduação presenciais, bem como a realização de eventos no âmbito da Ufac, por tempo indeterminado.

**Art. 2º.** Suspender o calendário acadêmico da Ufac, considerando todos os prazos e eventos nele estabelecidos, por tempo indeterminado.

**Art. 3º.** Determinar que as atividades administrativas devam ser realizadas por meio remoto (home office), devendo a chefia imediata da unidade administrativa fazer a organização, divisão e acompanhamento da execução das atividades, conforme Portaria Normativa Ufac nº 01/2020.

**Art. 4º.** Eventualmente, atividades acadêmicas ou administrativas presenciais poderão ser autorizadas para serem realizadas pela autoridade administrativa competente, de acordo com a área, desde que observadas as recomendações de higienização, não aglomeração e de necessidade de quarentena dos servidores.

**Parágrafo único.** As autoridades administrativas referenciadas no *caput*, considerando as especificidades das áreas, serão: Direção do Colégio de Aplicação, Reitoria, Pró-Reitorias, Prefeitura e Subprefeitura do Campus.

**Art. 5º.** As reuniões colegiadas presenciais estão suspensas, bem como os prazos recursais aos colegiados superiores.

**Parágrafo único.** As reuniões poderão ocorrer por meio do uso de ferramentas tecnológicas à distância somente quando a pauta tratar de matéria urgente, observando as regras regimentais de quórum e deliberação.

**Art. 6º.** A Reitoria manterá acompanhamento permanente da situação de emergência de saúde pública e sanitária, observando as orientações e recomendações da OMS, do Ministério da Saúde, do Comitê da Ufac e das autoridades do Estado e do Município, devendo determinar o retorno das atividades acadêmicas e administrativas no momento de controle da pandemia do coronavírus.

**Art. 7º.** Quando do retorno das atividades presenciais, o Conselho Universitário será convocado para deliberar sobre a reprogramação do calendário acadêmico, observando os seguintes princípios:

I - Haverá reposição integral das atividades acadêmicas suspensas, observando critérios didáticos e preservando a qualidade acadêmica e isonomia de oportunidades.

II - As atividades de pesquisa e extensão deverão ser avaliadas pelas unidades administrativas da área, de maneira que, na impossibilidade de manutenção das atividades durante o período de suspensão, as mesmas devam ser reprogramadas.

Registre-se, publique-se, cumpra-se.

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida de Aquino Cunha**  
**Presidente**

## ANEXO 20

Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020

Dispõe sobre a oferta de disciplinas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Acre, enquanto perdurar a suspensão das aulas presenciais estabelecida na Resolução CONSU/Ufac Nº 4/2020, decorrente dos efeitos da Pandemia da COVID-19 e dá outras providências.

A Presidente do Conselho Universitário (Consu) da Universidade Federal do Acre, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 47 do Regimento Geral desta instituição e de acordo com decisão tomada em reunião plenária, realizada nesta data, referente ao processo administrativo SEI nº 23107.011401/2020-54 e,  
(...)

Considerando a Resolução CONSU Nº 4, de 30 de março de 2020, que suspende as aulas de educação básica no Colégio de Aplicação, graduação e pós-graduação presenciais, bem como a realização de eventos no âmbito da Ufac, por tempo indeterminado;

(...)

### **RESOLVE:**

(...)

**Art. 2º.** O Ensino Remoto Emergencial, no âmbito dos Cursos de Graduação da Ufac, será estabelecido pelo Conselho Universitário, nas condições e formato estabelecidos no Anexo I desta Resolução.

**Parágrafo único.** No âmbito do Colégio de Aplicação da Ufac, o eventual retorno das atividades de ensino durante o período de pandemia do coronavírus e de suspensão das aulas presenciais, por meio do Ensino Remoto Emergencial para a Educação Básica, será apreciado e deliberado pelo Conselho Escolar, órgão máximo de gestão e deliberação daquela unidade, em conformidade com a competência estabelecida no art. 75, do Regimento Geral desta Ifes.

**Art. 3º.** Esta Resolução entra em vigor a partir da presente data.  
Registre-se, publique-se, cumpra-se.

**Margarida de Aquino Cunha**  
**Presidente**

## SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES



### **Prof. Dr. Reginâmio Bonifácio de Lima.**

Natural de Rio Branco - Acre. Professor de História na Universidade Federal do Acre. É ocupante da Cadeira de nº 02, da Academia Acreana de Letras. Licenciado em História (Ufac) e Bacharel em Teologia (Fatebov); Especialista em Cultura (Ufac) e Ciências da Religião (Phenix); Mestre em Letras: linguagem e identidade (Ufac); Mestre em Teologia (Fatebom); Doutorando em História (PUCRS). Doutor em Teologia (Fatebom). Desenvolveu

atividades no IBGE, Prefeitura de Rio Branco e Diretoria de Ensino da PMAC. 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 15 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=YUn97dor0IgC&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/Ufac

Grupo de Arte Sacra Jesuítico-Guarani e Luso-Brasileira - EH/PUCRS

Laboratório de Arqueologia do Museu de Ciências e Tecnologia PUCRS



**Prof<sup>a</sup>. MsC. Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio.** Doutoranda em Teoria da Literatura pela PUCRS. Natural de Tarauacá - Acre. Professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre. Foi Campeã Nacional da Olimpíada de Língua Portuguesa (2012). Licenciada em Letras/Português (Ufac); Especialista em Cultura, Natureza e Movimentos Sociais na Amazônia (Ufac); Especialista em Bibliologia (Kerigma); Mestre em Letras: linguagem e identidade (Ufac). Foi vencedora da etapa regional do Prêmio Professores do Brasil (2018), da etapa regional da Olimpíada de Língua Portuguesa (2010), Campeã Nacional da Olimpíada de Língua Portuguesa (2012) e vencedora do I Prêmio Garibaldi Brasil de Literatura Acreana (2008). Tem 13 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](mailto: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

Cartografias Narrativas em Língua Portuguesa: redes e enredos de subjetividade - PUCRS



**Prof. MsC. Arivaldo D'Avila de Oliveira. Líder do Gescam.** É natural de Rio Branco (AC). Professor de Geografia na 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. Atualmente é Coordenador de Ensino no CAp/Ufac.

**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](mailto: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



**Prof. MsC. Regineison Bonifácio de Lima.** É natural de Rio Branco/Acre. Professor de História da Universidade Federal do Acre. Licenciado em História (Ufac); Bacharel em História (Ufac); Especialista em Ciências da Religião (Phênix); Especialista em Bibliologia (Kerigma); Mestre em Ciências da Educação (María Serrana Universidad e Francis Xavier - STFX). Coordenador de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no CAP/Ufac. Escritor Historiador. Além de 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



**Prof<sup>a</sup>. MsC. Tavifa Smoly Araripe.** É natural de São Paulo - SP. Professora de Pedagogia na Universidade Federal do Acre. Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac); Graduação em Normal Superior (FDV - MG); Especialização em Psicopedagogia (FIVE); Licenciatura em Pedagogia (Unopar). Atualmente é docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Com experiência na área de Educação, ênfase em Educação e Ensino,

atuando principalmente nos seguintes temas: práticas de inclusão, metodologias ativas e comportamento.

**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



**Aelissandra Ferreira da Silva.** Natural de Sena Madureira - Acre. É docente EBTT de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre. Atua como professora de Língua Portuguesa há mais de 15 anos. Possui graduação em Letras/Português (Ufac), Especialização em Educação Inclusiva (Ufac) e Mestrado em Letras: Linguagem e identidade (Ufac). É autora de diversos trabalhos sobre o ensino de Língua Materna, principalmente sobre leitura e escrita. Atualmente é orientadora de Projeto de pesquisa PIBIC Jr, além de atuar no programa Pró-docência.



**Ailton Almeida da Silva Castro.** Especialista em Didática do Ensino Superior (Uninorte). Graduado em Gestão Pública pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Técnico em Transações Imobiliárias - Eixo Tecnológico - Gestão e Negócios (INEDI). Cursando Direito - Bacharelado na (FAAO). Possui experiência em Gestão Pública e Privada, Administração e Gerência.



**Alessandra Lima Peres de Oliveira.** Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufac. Licenciada em Educação Física (Ufac); Especialista em Educação Física Escolar (Uninorte). Preceptora do Programa Residência Pedagógica 2020/2021, no CAP/Ufac. Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer da REDE CEDES-AC/Ufac. Pesquisadora do Grupo: Laboratório de Estudos e Pesquisas da Cultura do Corpo, Educação Física, Saúde e Lazer (LEPEF-EdSaLa).



**Amanda Teresa Araújo de Souza.** Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Federal do Acre; ex-Bolsista PIBIC Jr no Colégio de Aplicação da Ufac, atuando como Bolsista ICJ-FAPAC/CNPq no Projeto “Literacia: percursos da leitura na Educação Básica” (2015-2016); como Bolsista PIVIC Jr/Ufac no Projeto “Dos quadrinhos ao cinema: as narrativas transmidiáticas produzidas pela Marvel e DC Comics” (2017); e Bolsista PIBIC/CNPq/EM, no Projeto “De quadrinhos e cinema: o processo criativo no Universo Marvel Comics” (2018-2019). Representou o CAp/Ufac no X SICEA (Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação), realizado na UFRGS, em Porto Alegre (2019).



**Anna Yasmin Castro de Almeida.** Estudante do Colégio de Aplicação da Ufac. Participou da 4ª edição da Mostra *Viver Ciência*; participou da Mostra de conhecimento ExpoCAp. Recebeu o reconhecimento de Aluna Nota 10 no CAp/Ufac.



**Áulio Gélío Alves de Souza.** Licenciado em Matemática, Física e Desenho (UFDF); Bacharel em Direito (Faculdade de Direito do Acre); Especialista em Matemática Moderna e Cálculo (PUCRJ). Foi empossado como Diretor-Geral do Centro Universitário do Acre, tornando-se, oficialmente, o primeiro reitor da instituição quando ainda era Universidade do Acre (Unacre), em 1971. Participou ativamente do projeto de federalização da universidade, da construção do *campus* universitário em Rio Branco e do *campus* avançando de Xapuri, além da instalação do Parque Zoobotânico, do Colégio de Aplicação e da Biblioteca Central.



**Aurio Azevedo de Oliveira.** Coordenador Administrativo do Colégio de Aplicação da Ufac. Possui Licenciatura Plena em Biologia e Bacharelado em Enfermagem. Pós-Graduação *Lato Sensu* em *Anatomia, Fisiologia e Organologia Humana*. Atuou como docente na rede pública estadual de ensino, sendo vice-diretor do Colégio Acreano e, no próprio Colégio de Aplicação, atuou como docente colaborador, ministrando a disciplina de Ciências, no Ensino Fundamental II. É Presidente da Associação de Pais e Mestres do CAp/Ufac. Atuou como Docente Substituto em vários cursos na Ufac.



**Bárbara Adriele Rufino da Silva.** Bacharelanda em Jornalismo pela Universidade Federal do Acre; ex- Bolsista PIBIC Jr no Colégio de Aplicação da Ufac, atuando como Bolsista ICJ-FAPAC/CNPq no Projeto “Literacia: percursos da leitura na Educação Básica” (2015-2016); como Bolsista PIVIC Jr/Ufac no Projeto “Dos quadrinhos ao cinema: as narrativas transmidiáticas produzidas pela Marvel e DC Comics” (2017); e Bolsista PIBIC/CNPq/EM, no Projeto “De quadrinhos e cinema: o processo criativo no Universo Marvel Comics” (2018-2019). Representou o CAp/Ufac no X SICEA (Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação), realizado na UFRGS, em Porto Alegre (2019).



**Carlos José de Farias Pontes.** Atual Diretor do Colégio de Aplicação da Ufac. É Professor de História no CAp/Ufac. Graduado em História (Ufac); Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Mestre em Educação (Ufac).



**Daniela Motta de Oliveira.** Graduação em Pedagogia pelo (CES JF); Mestrado em Educação pela (UFJF); e, Doutorado em Educação (UFF). Professora Titular aposentada do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Faculdade de Educação da UFJF. Editora da Revista *Instrumento* de 2010 a 2017.



**Denise Jovê Cesar.** Docente no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora em Ciências (Unifesp); Mestra em Educação (UFMS); Especialista em Gestão do Ensino Superior. Licenciada em Educação Física (UFMS). Pesquisadora na área da Obesidade Infanto-Juvenil, Exercício Físico e Saúde. Foi docente do Colégio de Aplicação Ufac no período de 2013 a 2019. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Assistência Sistematização da Assistência de Enfermagem (GEPASAE) - UNIFESP; do Grupo de Estudo em Saúde, Educação e Biodiversidade - Geseb- Ufac; e, Interdisciplinaridade em Práticas Educacionais do Ensino Básico, Profissional e Tecnológica - IFSC.



**Elaine Costa Honorato.** Doutora em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestra em letras: linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Anhanguera - Uniderp e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É membro do Grupo de Pesquisa Religião e Cidade do programa de pós-graduação em Ciência da Religião da PUC/SP e autora do livro “O Ensino Religioso e seus Fundamentos Pedagógicos”, publicado em 2019 pela editora Recriar. Foi professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre e atualmente é professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos na cidade do Rio de Janeiro.



**Elizabete do Nascimento Cavalcante.** Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Geografia no CAP/Uffac. Com Graduação em Geografia (UFRR); Mestrado em Geografia (UFRR). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia (UNIR). Atua principalmente na área de Geografia Física, com enfoque em Geomorfologia e Processos Esculturais. Integrante do Grupo de Pesquisa Gescam.



**Eroína Moreira de Melo.** Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Amazônia Ocidental (PPG-CSAO) - Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão- Faculdade Educacional da Lapa. Graduada em Educação Física (Ufac). Egressa do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET - Saúde) e Programa de Iniciação à Docência (PIBID).



**Heleno Szerwinsk de Mendonça Rocha.** Licenciado e Bacharel em Geografia (UFV); com Especialização em Economia Regional e Políticas Públicas (Ufac); e, Mestrado em Educação (Ufac). Possui trabalhos na área da Educação, Geografia Agrária, Ecologia Política e Produção do Espaço. Foi Professor Substituto de Geografia Humana, no biênio 2017-2019, do Departamento de Geografia (DGE/ Ufac). Atualmente trabalha como Técnico em Assuntos Educacionais vinculado ao Colégio de Aplicação (CAp) e é graduando em Psicologia pela Ufac.



**Higor Vieira de Araújo.** Possui Graduação em História pela Universidade Federal do Acre, com Pós-Graduação em Ciências da Religião pela Universidade Federal do Acre; e, ex-aluno do Colégio de Aplicação-Ufac.



**Iara da Silva Castro Almeida.** Licenciada em História (Ufac); Licenciada em Pedagogia (Uninter); Especialização em Culturas e histórias dos povos indígenas (Ufop); Mestra em Letras: linguagem e identidade (Ufac). Foi professora substituta na Ufac (2016-2018). Atua na rede estadual de educação na área de História. Autora do livro “Povos indígenas e o ensino colonizador”.



**Joelma Ferreira Franzini.** Trabalhou durante 36 anos enquanto professora do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação-SEE e 30 anos na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-SEME. É graduada em Pedagogia (Ufac), em Ciências Sociais (Ufac) e em Filosofia (Ufac); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Ufac); Especialista em Filosofia (2018); Especialista em Ciências da Religião (Ufac); Mestre em Desenvolvimento Regional (Ufac). Atualmente é professora aposentada, possui quatro livros publicados e um em fase de publicação.



**José Moysés Alves.** Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor Titular do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA).



**José Sávio da Costa Maia.** É professor associado do Centro de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Acre. É formado em História (Ufac); Especialista em História Econômica e Social da Amazônia (Ufac), Mestre em História do Brasil (UFPE); Doutor em História (UFRGS). Participa dos Grupos de Pesquisa NERINT (Núcleo de Estudos das Relações internacionais) e; Fronteiras Americanas.



**Kelly Cebelia das Chagas do Amaral.** Mestra em Educação (UFMS); com Graduação em Educação Física (Ufac); Especialista em Psicopedagogia (IVE); e, Gestão do Esporte e Lazer pelo (IESA-CRE). Atua como docente na área de Educação Física Escolar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - Ufac. Monitora do Departamento de Educação da Ufac na disciplina Psicologia IV (2002). Bolsista do PIBIC com o projeto “Concepções de Avaliação que fundamentam as Práticas de Avaliação no curso de Licenciatura em Educação Física na Ufac” (2001).



**Lucas Gomes do Vale.** Licenciado em História (Ufac), atuando como Bolsista de Iniciação Científica - CNPQ/FAPAC e CNPq/Ufac no período de 2015 a 2018. Participou de diversas publicações nacionais e internacionais, dentre elas a edição nº XIX dos Anais de História de Além-Mar (Portugal), e do IV Congresso Ciências, Tecnologias, y Culturas da Universidad de Santiago Chile (Chile).



**Luciana Vasconcelos da Silva Santos.** Natural de Cruzeiro do Sul - AC. Graduação em Pedagogia (Ufac); Especialização em Psicopedagogia (FIAVEC); Mestre em Educação (Ufac). Atuou como Professora Substituta na Universidade Federal do Acre - *Campus* de Cruzeiro do Sul. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais atuando nas Proaes, Ufac. Integrante do Grupo de Pesquisa Gescam.



**Luciney Araújo Leitão (Ney).** Professor EBTT de Sociologia na Universidade Federal do Acre. Atua na área de Ensino/Pesquisa e Extensão no grupo Gescam/Ufac e Diálogos UNSL/RO. Atuou como professor no Programa Asas da Florestania município de Plácido de Castro/AC e na rede pública e particular de ensino em Rio Branco/AC. Cientista Social, militante da defesa e manutenção da Sociologia nos currículos escolares do Estado Acre e colaborador da revista eletrônica latino-americana *Armadeira Cultural*. É autor de capítulos de livros e artigos publicados em periódicos e anais de eventos.



**Luiza Câmara Beserra Neta.** Possui Licenciatura Plena e Bacharelado em Geografia (UFRN); Mestrado em Geografia (UFPE) e Doutorado em Geologia e Geoquímica (UFPA). Atualmente é Professora Associado da Universidade Federal de Roraima. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRR (período de 2010 a 2014; 2016 a 2018).



**Magaly de Mattos Azevedo.** Assessora pedagógica do Departamento Regional do Senac em Florianópolis - SC. Ex-Diretora do Colégio de Aplicação da Ufac. Mestre em Educação e Planejamento de Ensino (UFSCar); com MBA em Gestão Empresarial (FGV); Especialização em Educação a Distância (Faculdade Senac - SC); Especialização em Desenvolvimento Cognitivo (Faculdade Senac - SC). Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Católica de Petrópolis-RJ; Licenciada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia de Itaperuna).



**Maria Eduarda Azevedo Fernandes.** Estudante Secundarista do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Possui participações em Iniciações Científicas, destacando-se na área da Matemática, além de participações em Olimpíadas Nacionais.



**Maria Francisca Alves Barbosa.** Trabalhou durante mais de 30 anos no Colégio de Aplicação. Administradora, atualmente desenvolve atividades no *Campus-sede* da Ufac.



**Maria José Bezerra.** Professora do Curso de História da Ufac, Associada II, aposentada da Ufac e Imortal Emérita da Academia Acreana de Letras. Possui Doutorado em Ciências (USP). Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Acre.



**Maria José Nascimento Correia.** É Licenciada em História (Ufac) e Mestra em Educação (Ufac). Foi professora substituta na Universidade Federal do Acre entre os anos de 2017 e 2019. Atualmente é professora na escola de Educação Básica Marília Sant'Ana (SESI/Acre) e escreve textos para *sites* e *blogs* sobre diversos temas, como política, mulheres, educação e cultura.



**Marina Gonçalves Ribeiro.** Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. Licenciatura em Geografia (UFMG). É professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É pesquisadora de Grupo de Pesquisa Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica (Centro Pedagógico - UFMG). Tem experiência na área de Geografia Cultural, com ênfase em Educação Escolar Quilombola em Ambiente Rural.



**Pedro Raimundo Mathias de Miranda.** Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Acre, Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas/Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônica e Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso/PPGCEM/REAMEC. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac).



**Priscila de Mesquita Lima.** Possui Graduação no Curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac), e ex-aluna do Colégio de Aplicação-Ufac.



**Rafaela Maria Zanatta.** Professora Substituta do Colégio de Aplicação da Ufac. Bacharelado em Turismo (PUC Campinas); Bacharelado e Licenciatura Plena em Artes Visuais com ênfase em Design (PUC Campinas); Especialista em Gestão Mercado-lógica (USP); concluiu as disciplinas do Mestrado em “Internazionalizzazione dello Sviluppo Locale - produzione e disegno” (Università di Bologna - UNIBO). Experiência no ensino de Artes para a Educação Infantil, Fundamental I e II, Médio e Superior. Atua desde 2012 como gerente de planejamento de novos produtos nas empresas do Grupo Zanatta.



**Suzana Domingos da Silva.** Primeira Diretora do Colégio de Aplicação. Pedagoga de Formação, com Mestrado em Psicologia Organizacional (Administração). Atuou na Educação Básica, Graduação e Especialização. Coordenou, no interior, o Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia. Ministrou aulas no *Campus* de Cruzeiro do Sul. Foi Coordenadora do Departamento de Educação da Ufac (1978-1980). Ministrou aulas no *Campus* da Ufac em Cruzeiro do Sul. Compôs a Comissão de Formação do Colégio de Aplicação.



**Taiana de Souza Santos.** Possui Graduação em Pedagogia (UNIP), Especialização em Psicopedagogia (Faculdade Euclides da Cunha). Atuou como professora no Centro de Educação Infantil José Anacleto Gomes. Atualmente é Pedagoga, atuando no Colégio de Aplicação da Ufac.



**Tânia Aretuza Ambrizi Gebara.** Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (UFMG). Doutora em Educação (UFMG). Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (NEPEI/UFMG). Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: *Infâncias e Educação: concepções e práticas no Ensino Fundamental de tempo integral*. Coordenadora do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão *Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica*.



**Tânia Mara Rezende Machado.** Graduação em Pedagogia (Ufac); Mestrado em História (UFPE); Doutorado em Educação: currículo (PUCSP). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional*. Compõe o Conselho Editorial da Revista de Letras e Humanidades *Muiraquitã* com sede na Ufac. Compõe a diretoria da Anpuh - Acre como Primeira Secretária. Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. É Professora Associada 3 da Universidade Federal do Acre. Professora permanente do Mestrado Acadêmico em Educação da Ufac e do Mestrado Profissionalizante em Ensino de História da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e em Ensino de História.



**Thaís Tatiane Queiroz Carvalho.** Possui Graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Acre (2021). Atuou como Técnica Administrativo-Educacional, na Escola Estadual Antonio Epaminondas (2011-2013) em Cuiabá-MT. Atualmente é Assistente em Administração, responsável pelo Setor de Registro e Cadastro do Colégio de Aplicação da Ufac.

## O CAp

O CAp está comemorando 40 anos. Desde 11 de dezembro de 1981 a Unidade Especial pensada para ser o Laboratório de Práticas Educacionais e de Estágio Docente na Educação Básica tem buscado construir uma educação de qualidade embasada no tripé ensino-pesquisa-extensão para atender aos anseios educacionais da Universidade e da comunidade na qual está inserida.

A obra aqui apresentada contempla os 40 anos de existência do Colégio de Aplicação da Ufac. Foram reunidos trabalhos de professores, estudantes e comunidade em geral. O livro está dividido em cinco eixos: 1) Histórias, trajetórias e memórias; 2) Práticas de ensino; 3) Processos e resultados de pesquisa e ações de extensão; 4) Saudades, sonhos e sensações; e 5) Leis, Portarias e Resoluções. Buscamos trazer à memória os 40 anos de atuação do CAp, bem como sua importância para a sociedade acreana.

### Mensagem do Reitor

O Colégio de Aplicação situou-se como uma instituição de ensino modelo, por excelência, voltada para a realidade acreana, servindo como laboratório de experiências e de demonstração para diversas unidades; e, como campo de observação e estágio para licenciandos e outros profissionais da educação.

A criação do Colégio se deu através da Resolução n.º 22, de 11 de dezembro de 1981, do Conselho Universitário da Ufac. Foi instalado no dia 3 de março de 1982, pelo secretário Antônio Albuquerque de Souza Filho, que proferiu a aula inaugural. As suas atividades foram iniciadas em 15 de março de 1982, com 90 alunos matriculados.

Dentro da nossa política de oferecer aos nossos acadêmicos condições para boa qualificação, criamos em 1981 uma estrutura com características próprias. Dentre elas, a de ser um laboratório de ensino, onde nossos futuros professores completariam a sua formação exercitando o magistério e aprendendo as necessárias técnicas pedagógicas e práticas próprias da profissão, sempre acompanhados por um orientador.

**Áulio Gélío Alves de Souza**

Ex-reitor da Ufac

São 40 anos de história do Colégio de Aplicação com personagens que viveram, sentiram, aproveitaram as oportunidades e edificaram essa instituição que forma e transforma vidas. Sabemos que essas são apenas as primeiras décadas de uma instituição que chega à maturidade. Coragem não nos falta, nem a determinação necessária para assumirmos os desafios e construir os próximos 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac.

É por isso que deixamos aqui registrado o nosso olhar para o futuro e a certeza de que o nosso querido CAp continuará sua história, desenvolvendo um processo educacional voltado à produção, apropriação e transformação de conhecimentos, proporcionando a todos os estudantes, uma formação crítica, social, reflexiva e cidadã, no sentido de buscar alternativas de superação da realidade. Assim é e será o nosso Colégio de Aplicação.

Parabéns, a todos e todas que trabalham e trabalharam nesta bela e produtiva história!

Parabéns ao CAp pelos seus 40 anos!

**Margarida de Aquino Cunha**

Reitora da Ufac

ISBN 978-65-88975-28-2



9 786588 975282