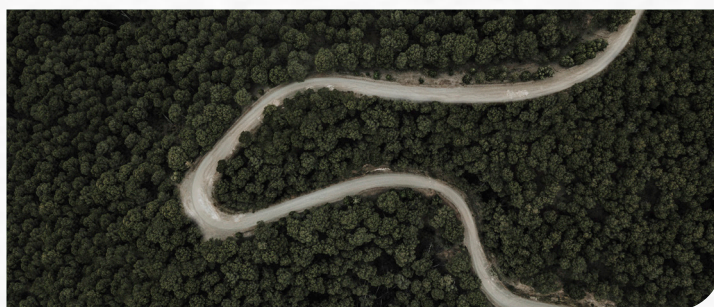
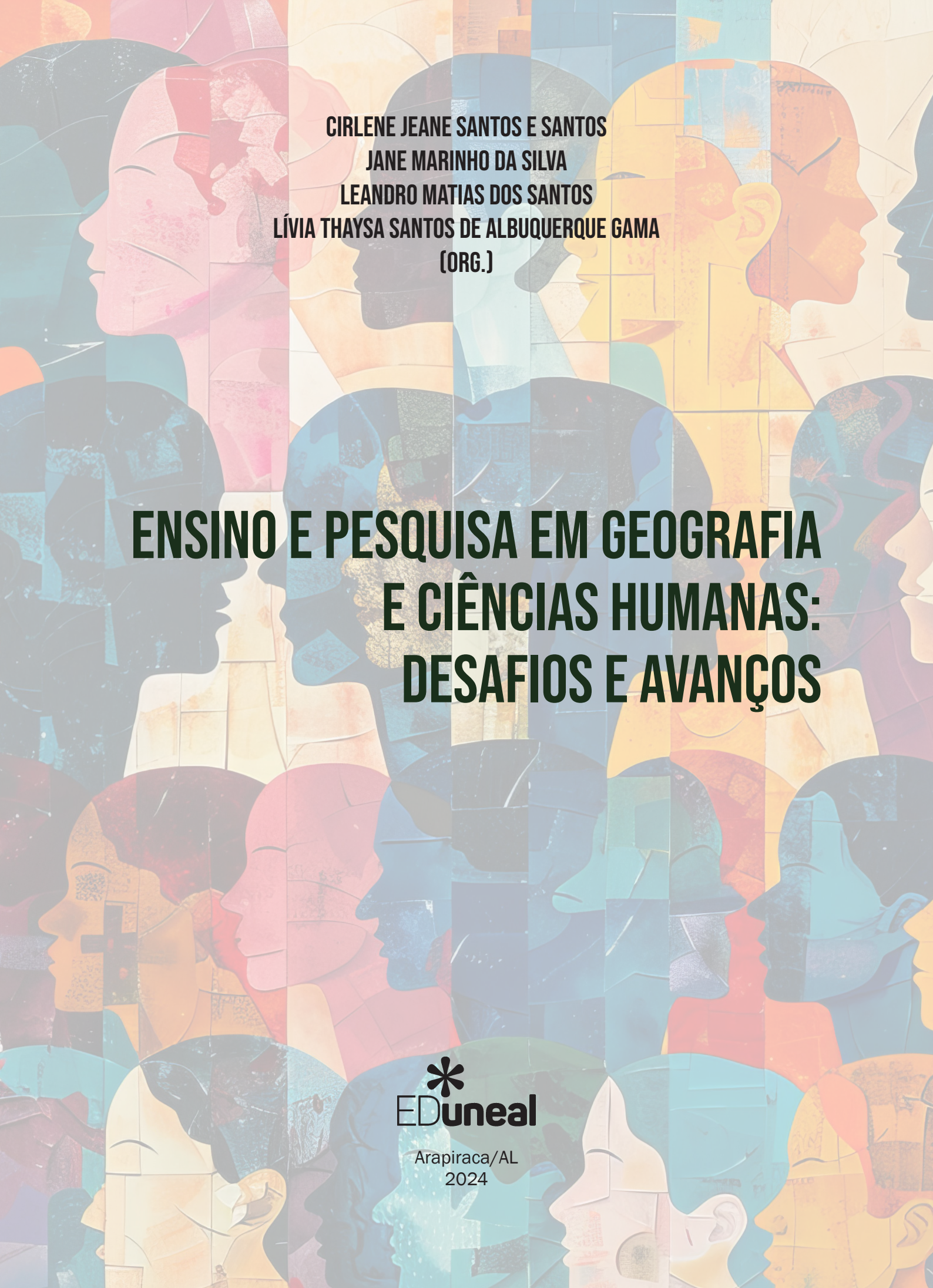


ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA E CIÊNCIAS HUMANAS: DESAFIOS E AVANÇOS



CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS
JANE MARINHO DA SILVA
LEANDRO MATIAS DOS SANTOS
LÍVIA THAYSA SANTOS DE ALBUQUERQUE GAMA
(ORG.)


EDuneal



**CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS
JANE MARINHO DA SILVA
LEANDRO MATIAS DOS SANTOS
LÍVIA THAYSA SANTOS DE ALBUQUERQUE GAMA
(ORG.)**

ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA E CIÊNCIAS HUMANAS: DESAFIOS E AVANÇOS

**EDuneal**

Arapiraca/AL
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoní

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COORDENAÇÃO GERAL DO XIV ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTÍFICO

Coordenadores do Grupo de Trabalho

Cirlene Jeane Santos e Santos

Jane Marinho da Silva

Leandro Matias dos Santos

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama

Revisores Científicos

Cirlene Jeane Santos e Santos

Everson de Oliveira Santos

Jane Marinho da Silva

Leandro Matias dos Santos

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama

Revisão ortográfica

JDMM Edições

Assistente de Editoração

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Capa

JDMM Edições

Diagramação

JDMM Edições

Imagens da Capa

Freepik

Catálogo na Fonte

E59 Ensino e pesquisa em Geografia e Ciências Humanas : desafios e avanços /
Cirlene Jeane Santos e Santos [...] et al. (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2025.
269 p. il.: color. (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-063-7.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3>

E-book: <https://eduneal.com.br/livros/dpeavancos>

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Geografia. 4. Ciências Humanas. 5. Formação de
professores. I. Santos e Santos, Cirlene Jeane, org. II. Silva, Jane Marinho da, org.
III. Santos, Leandro Matias dos, org. IV. Gama, Lívia Thaysa Santos de
Albuquerque, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 377.8:91

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

Parte 1

Geografia e Ciências Humanas: Práticas de ensino

Capítulo 1

UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA 13

Wagner de Jesus Santos

Kinsey Santos Pinto

Capítulo 2

DOS PCNs À BNCC: AVANÇOS E RECUOS NA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL...36

Cledja dos Santos

Maria Ester Ferreira da Silva Viegas

Cirlene Jeane Santos e Santos

Capítulo 3

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES 48

Jessica Emanuelle Ramos da Silva

Capítulo 4

NOVO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: O ESVAZIAMENTO DOS TEMAS ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DA GEOGRAFIA 62

David Matheus da Silva Frade

Poliane Camila Lima dos Santos



Capítulo 5

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 81

Jane Marinho da Silva

Capítulo 6

DIFERENTES LINGUAGENS DA GEOGRAFIA: SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS 105

Jane Marinho da Silva

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama

Capítulo 7

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES DE UM PROGRAMA DE MONITORIA DE ENSINO SUPERIOR 119

Maria Aparecida Silva Barbosa

Shamara Gabriely da Silva Rocha

Fabiana de Cássia de Araújo Silva

Rodrigo Pereyra de Sousa Coelho

Capítulo 8

DA ROTA DA ÁGUA À INICIAÇÃO CIENTÍFICA: O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....135

Leandro Matias dos Santos

Maria Clara da Fônseca Silva

Maria Eduarda Vitalino Gomes

Rafaela do Nascimento Araújo

Capítulo 9

VIVÊNCIAS EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..... 150

José Ribeiro da Silva

Jailson Barros

Walkiria Maria Bomfim Costa

Jadson Leite da Silva



Parte 2

Geografia e Ciências Humanas: Práticas de Pesquisa

Capítulo 10

DA CIDADE COMPACTA À CIDADE FRAGMENTADA: NOVOS PADRÕES DE LOCALIZAÇÃO PERIFÉRICA EM ARAPIRACA - AL..... 170

Tiago Sandes Costa

Liliane Oliveira de Brito

Capítulo 11

A POLÍTICA NACIONAL DE AGRICULTURA URBANA E PERIURBANA COMO POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO AO DIREITO À CIDADE EM MACEIÓ, ALAGOAS184

Leandro Matias dos Santos

Cirlene Jeane Santos e Santos

Débora de Barros Cavalcanti Fonseca

Capítulo 12

DO ESPAÇO À IDENTIDADE: ANÁLISE CONCEITUAL DE TERRITÓRIO, TERRITORIALIZAÇÃO E TERRITORIALIDADE NA PERSPECTIVA DA PNAS 195

Izabela Daniely Ferreira Silva

Capítulo 13

CULTURA, TERRITORIO, IDENTIDAD Y PLAN DE VIDA: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UIEP EN MÉXICO212

Maria del Rocío Echeverría Gonzáles

Edilma de Jesus Desidério

Capítulo 14

EMPATIA E SENTIR-COM: DA PRESENÇA DO PSICOLÓGICO À ASCENSÃO DA CULTURA 237

João Pedro Ferreira Barbosa Matias

Capítulo 15

MULHERES NEGRAS E LUTA PELA TERRA NO NORTE E FLUMINENSE251

Elson dos Santos Gomes Junior

SOBRE OS ORGANIZADORES267



APRESENTAÇÃO

Este livro e-book é uma reflexão sobre os caminhos e desafios do ensino e da pesquisa nas ciências humanas, resultado de uma jornada intelectual que visa, acima de tudo, a transformação da prática pedagógica e da pesquisa. O livro está dividido em duas seções: **Desafios das práticas de ensino** e **Avanços nas práticas de pesquisa**. Com uma linguagem clara e objetiva, buscamos oferecer aos leitores uma visão crítica sobre o papel dos educadores e pesquisadores na formação de cidadãos plenos e na construção de saberes.

Em tempos de mudanças rápidas e constantes, a educação se torna o eixo sobre o qual repousam as esperanças para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Na seção de **Desafios das práticas de ensino**, as discussões nos convidam a repensar as práticas pedagógicas tradicionais, propondo alternativas que considerem as especificidades dos alunos, as práticas educacionais antirracista e as novas formas de interação no mundo digital e a necessidade de formação contínua dos professores.

Abrimos a seção com o capítulo *Um olhar sobre as tecnologias digitais e práticas inovadoras no ensino de Geografia*, nesse é analisado o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Geografia, destacando sua importância para engajar os alunos e promover uma aprendizagem crítica e participativa. A pesquisa, realizada em escolas de Maceió entre 2021 e 2023, identificou desafios como a falta de infraestrutura e precariedade de acesso à internet, mas também mostrou que ferramentas como *Jamboard*, *WordWall* e gamificação aumentam a motivação e a interação dos alunos

Damos sequência com o capítulo *Dos PCNs à BNCC: avanços e recuos na questão étnico-racial no ensino da geografia, nos anos finais do ensino fundamental*, que analisa os avanços e recuos na abordagem da questão étnico-racial no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, comparando os



Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca a importância da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas aponta desafios na sua implementação devido ao racismo estrutural e à falta de formação docente.

Já no capítulo *O ensino de Geografia e as relações étnico-raciais para além dos muros escolares*, relata a experiência da oficina “Viva a diversidade étnico-racial e cultural brasileira”, realizada em uma comunidade de Maceió/AL, com o objetivo de promover reflexões sobre a diversidade étnico-racial e o combate ao racismo. A oficina utilizou dinâmicas, músicas e debates para estimular a autoidentificação e a conscientização sobre a história e cultura afro-brasileira.

O capítulo *Novo ensino médio em Alagoas: o esvaziamento dos temas étnico-raciais no ensino da Geografia analisa a reforma do Novo Ensino Médio em Alagoas*, destaca o esvaziamento dos temas étnico-raciais no ensino de Geografia, a reforma, que amplia a carga horária e introduz itinerários formativos, prioriza habilidades técnicas em detrimento de conteúdos científicos e críticos, especialmente sobre questões raciais. A análise de documentos e materiais didáticos revela que os temas étnico-raciais são tratados de forma superficial ou ausentes, marginalizando a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Seguimos com o capítulo *Práticas de educação antirracista na formação inicial de professores no curso de Pedagogia*, que discute a importância da educação antirracista na formação inicial de professores de Pedagogia, destacando práticas desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Aborda a evolução do ensino de História no Brasil, marcado por narrativas eurocêntricas e a marginalização de culturas africanas e indígenas.

No capítulo *Diferentes linguagens da Geografia: saberes e práticas para o ensino nos anos iniciais*, aborda-se o ensino de Geografia nos anos iniciais, destacando a importância de metodologias inovadoras e inclusivas, como a Cartografia Tátil, para a alfabetização cartográfica. Apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas em disciplinas de formação de professores, visando superar o ensino tradicional e descontextualizado. Enfatiza a necessidade de formação inicial e continuada para que os docentes possam trabalhar com diferentes linguagens geográficas, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.



O capítulo *Desenvolvimento de competências nas atividades de um programa de monitoria de ensino superior*, que analisa o desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) em monitores do programa de monitoria da UFAL, destacando a importância da experiência para a formação docente e o aprimoramento do ensino-aprendizagem.

No capítulo *Da rota da água à iniciação científica: o uso das geotecnologias na educação básica*, relata a experiência de iniciação científica no Ensino Médio, utilizando geotecnologias para mapear conflitos por água no Brasil entre 2012 e 2022, com base em dados da Comissão Pastoral da Terra. Destaca a importância da pesquisa como ferramenta para a formação crítica e autônoma dos estudantes, promovendo a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais.

Encerramos a seção com o capítulo *Vivências em economia solidária: relato de uma experiência com alunos da educação profissional e tecnológica* relata uma experiência de ensino sobre Economia Social e Solidária (ESS) com alunos da educação profissional e tecnológica, utilizando metodologias participativas e autogestionárias. O projeto envolveu três ciclos: estudo teórico, vivências em organizações de ESS e a criação de um banco social e moeda pedagógica. Os alunos participaram de visitas, debates e atividades práticas, como uma feira de troca de livros, promovendo a reflexão sobre práticas econômicas alternativas.

Esses capítulos são um convite a todos os educadores, gestores e profissionais da educação a refletirem sobre sua atuação, a inovarem em suas abordagens e, sobretudo, a nunca perderem de vista o propósito maior do ensino: o desenvolvimento integral dos alunos.

Na seção ***Geografia e Ciências Humanas: Práticas de Pesquisa***, aborda como a Geografia e as Ciências Humanas desempenham um papel essencial na compreensão das sociedades, suas dinâmicas culturais, políticas, econômicas e históricas. As Ciências Humanas investigando a complexidade da experiência humana, considerando seus múltiplos contextos e subjetividades. Nesse sentido, a pesquisa em Ciências Humanas exige não apenas rigor metodológico, mas também sensibilidade para captar as nuances dos fenômenos sociais. Por sua vez, Geografia, enquanto ciência do espaço e das interações humanas, desempenha um papel central na compreensão do mundo contemporâneo.



No cenário acadêmico, a pesquisa Geográfica e nas Ciências Humanas têm se renovado constantemente, incorporando novas metodologias e abordagens interdisciplinares para responder aos desafios de um mundo em transformação. Iniciamos a seção com o capítulo da *cidade compacta à cidade fragmentada: novos padrões de localização periférica em Arapiraca – AL*, analisa a transformação da estrutura urbana de Arapiraca, Alagoas, de uma cidade compacta para uma fragmentada, marcada pela segregação socioespacial. A urbanização recente tem sido influenciada por dinâmicas econômicas e pelo setor imobiliário, resultando na proliferação de residenciais fechados e na exclusão de camadas mais vulneráveis.

Damos continuidade com o capítulo *A política nacional de agricultura urbana e periurbana como possibilidade de promoção ao direito à cidade em Maceió, Alagoas*, que analisa a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana como um instrumento para garantir o direito à cidade em Maceió. Destaca a urbanização acelerada e seus impactos na pobreza e segurança alimentar, apontando a agricultura urbana como alternativa sustentável. Utilizando-se de trabalhos de campo, identifica áreas propícias para cultivo e desafios enfrentados pelos agricultores urbanos.

No capítulo *Do espaço à identidade: análise conceitual de Território, Territorialização e Territorialidade na perspectiva da PNAS*, os conceitos de território, territorialização e territorialidade, destacando sua relação com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Discute como o território não é apenas um espaço físico, mas um local de relações sociais, identidade e poder. A territorialização na assistência social busca adaptar serviços às realidades locais, promovendo equidade.

Continuamos com o capítulo *Cultura, territorio, identidad y plan de vida: percepción de estudiantes en la uiep en México*, que investiga a relação entre cultura, território e identidade na Universidade Intercultural do Estado de Puebla, no México. A pesquisa, baseada na percepção dos estudantes indígenas, destaca como esses elementos influenciam seus planos de vida e sua formação acadêmica. O estudo adota uma abordagem pedagógica inspirada em Paulo Freire, enfatizando a interculturalidade e o ensino crítico.



Já o capítulo *Empatia e sentir-com: da presença do psicológico à ascensão da cultura vivências em economia solidária: relato de uma experiência com alunos da educação profissional e tecnológica* discute a empatia na sociedade contemporânea, destacando sua transformação em um conceito instrumental e esvaziado de alteridade. Aborda como o individualismo e a cultura digital contribuem para a superficialidade das relações humanas. A análise critica o uso da empatia como ferramenta de controle social e adaptação ao neoliberalismo.

Fechamos essa seção com *Mulheres negras e luta pela terra no norte fluminense escrutina a luta das mulheres negras pela terra no Norte Fluminense*, destacando o impacto da reforma agrária em sua autonomia. Aborda como o patriarcado e o racismo estrutural dificultam o acesso à propriedade rural. A pesquisa enfatiza a “forma acampamento” como espaço de resistência e educação política. As mulheres assentadas conquistaram independência econômica e social por meio da terra.

Nesta coletânea, os leitores encontrarão reflexões sobre metodologias inovadoras, desde abordagens qualitativas até o uso de tecnologias digitais na pesquisa e no ensino. Os autores, oriundos de diferentes campos do saber, apresentam discussões que extrapolam os limites disciplinares e demonstram como a Geografia e as Ciências Humanas dialogam.

Embarque nesta leitura, que é, antes de tudo, um convite ao questionamento e à construção de novas possibilidades para o ensino. Que este livro seja uma ferramenta de transformação e inspiração para todos os que acreditam no poder da educação como motor de mudança.

Fevereiro de 2025,

Cirlene Jeane Santos e Santos

Jane Marinho da Silva

Leandro Matias dos Santos

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama





PARTE 1

Geografia e Ciências Humanas:
práticas de ensino

UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

Wagner de Jesus Santos⁽¹⁾

Kinsey Santos Pinto⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5217-4765>; Professor de Geografia; Graduado pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), pela Instituição de Ensino Superior: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Brasil, E-mail: wagner.jesus@igdema.ufal.br.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5528-3530>; Professor de Geografia no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - Ufal. Doutor em Geografia. Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil, E-mail: kinsey.pinto@igdema.ufal.br.



INTRODUÇÃO

Os avanços científicos estão em constante evolução, impulsionados pelas descobertas e meios que proporcionem melhorias significativas na vida em sociedade, abrangendo áreas como saúde, educação e política. No campo educacional, esses avanços contribuem para o desenvolvimento de meios que possibilitem uma aprendizagem crítica e que despertem o interesse na busca por descobertas.

Os esforços e investimentos na educação contribuem desempenhando um papel fundamental para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esses esforços promovem mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nos métodos de ensino tradicional, possibilitando explorar recursos tecnológicos que estão disponíveis no nosso cotidiano e que podem contribuir para uma aprendizagem ativa, crítica e motivadora na educação.

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap1>

De acordo com Mota e Rosa (2018, p. 261), no Brasil, as metodologias ativas surgem na década de 1980, contrapondo uma educação tradicional, sobretudo onde a postura do aluno era de ouvinte e o professor detentor dos conhecimentos.

Santos, Prestes e Vale (2006, p. 137), apontam que no ano de 1932, ocorreu a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: *A reconstrução educacional no Brasil*, o manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo e contava com a assinatura de diversos autores da época como Anísio Teixeira, um dos grandes pensadores da educação brasileira. O manifesto defendia a democratização do ensino, a escola laica, gratuita, além de diversas outras responsabilidades direcionadas ao Estado na educação brasileira, o manifesto foi um marco na educação brasileira.

Na pesquisa de Ribeiro (2004, p. 172), o autor aborda que no Brasil a Escola Nova surge na década de 1920 e as principais metas eram “eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social”. Ainda conforme o autor, os estudos de John Dewey também tiveram grandes contribuições para o cenário educacional brasileiro, pois defendiam, principalmente, uma educação pautada no desenvolvimento da democracia. (Ribeiro, 2004)

Ao conduzir um aprofundamento sobre as metodologias ativas na educação, Bacich e Moran (2018), na apresentação inicial do livro: *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, pontuam que se destacam em possibilitar um diálogo entre cultura, escola, educação entre outras questões que envolvem a nossa sociedade, como a política.

Cabe salientar que os resultados dessa pesquisa advêm do trabalho de conclusão de curso de Geografia, Licenciatura. A pesquisa busca responder à seguinte problemática: são utilizadas as tecnologias digitais e metodologias ativas nas aulas de Geografia? Quais desafios são enfrentados ao adotar essas práticas pedagógicas na sala de aula?

O presente trabalho procura analisar o uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no âmbito da sala de aula, seus desafios e possibilidades para o Ensino de Geografia no contexto escolar.



Busca-se também evidenciar a utilização das Tecnologias Digitais e das Metodologias Ativas no ensino de Geografia nos estágios supervisionados nos anos de 2021-2023, investigar as possibilidades e desafios das tecnologias digitais nas aulas de Geografia e discutir a importância e oferecer propostas de práticas pedagógicas diversificadas na sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa utiliza o método qualitativo e conta ainda com caráter exploratório e estudo de caso, busca solucionar problemas no uso de tecnologias digitais e metodologias ativas nas aulas de Geografia. Foram adotados procedimentos como pesquisa bibliográfica, observação nas escolas, entrevistas com 6 professores e questionários para 57 alunos. Incluiu o uso de metodologias ativas, tecnologias digitais, gamificação, visitas a bibliotecas e análise de dados.

A pesquisa começou com uma revisão de literatura sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais, etapa fundamental que, segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A presente pesquisa traz abordagem qualitativa, que segundo Flick (2009, p. 23)

“[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”.

A pesquisa prática ocorreu em quatro escolas de Maceió nos bairros: Poço, Antares, Benedito Bentes e Clima Bom, entre os anos de 2020 e 2023, com duas turmas do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, através dos estágios supervisionados de Geografia da Universidade Federal de Alagoas.



O ENSINO DE GEOGRAFIA

A busca e os conhecimentos da Geografia na sociedade remontam há tempos passados, datado há milhares de anos. Ao analisar a gênese científica da história da Geografia, as autoras Costa e Moreira (2016, p. 21), relatam que “desde os últimos 3 mil anos, com acúmulos de conhecimentos geográficos, tanto de origem empírica como científica, no qual se desenvolveram desde as primeiras cartas e descrições produzidas na China”.

A trajetória da Geografia nos mostra que essa ciência passou por diversas transformações e descobertas, sobretudo com a sua sistematização, demonstrando cada vez mais ser uma ciência dinâmica, complexa e dispondo uma totalidade que fazem parte da nossa sociedade e do modo que interagimos com o espaço e o modificamos conforme cada nova geração.

De acordo com Rocha (2000, p. 131), o século XIX é marcado por representar um fator importante no ensino de Geografia, pois foi nesse período que a Geografia exerce maior importância na educação brasileira.

Atualmente, no ensino de Geografia é comum observar queixas e falta de motivação dos alunos sobre os conteúdos e aulas monótonas de Geografia, o que lança novos desafios para os docentes já formados e para aqueles em processo de formação. Desde o século XIX diversas abordagens têm sido adotadas para superar esses novos desafios, como o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, mais recentemente, aproximando os alunos e os motivando, fazendo uso de didáticas de ensino.

Ao analisar o que é Geografia em seu conceito amplo, Kaercher (2003) aponta que é tudo que está no nosso dia a dia, é tudo o que vemos, tudo que está ao nosso redor. Ao abordar o que a Geografia estuda, Callai (2003, p. 57) pontua que: “A geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade.”

Corroborando com (Callai, 2003), o ensino de Geografia também contribuiu na formação do cidadão, sua participação no mundo, seus direitos e deveres, na conscientização ambiental e nos conhecimentos históricos que refletem em ações presentes em nossa sociedade atual.



AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO EDUCACIONAL

A metodologia de ensino ativa, conforme o estudo de Araujo (2015) sobre “Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)”, emerge significativamente na educação brasileira entre as décadas de 1890 e 1931. Araujo (2015, p. 1) apresenta, nesse período e em ordem cronológica e sequencial, as matrizes pedagógicas-metodológicas, uma evolução compreendida pelas abordagens: a) tradicional; b) escolanovista (ativa); c) libertadora; d) tecnicista; e e) histórico-crítica. (Araujo, 2015, p. 1)

Segundo Araujo (2015, p. 2), “A metodologia de ensino ativa está assentada na Biologia e na Psicologia, tornada está a rainha da Educação até poucas décadas atrás; com isso, realizava a autonomização do aluno, do professor e da escola [...]”.

Santos, Prestes e Vale (2006, p. 135) apontam que no Brasil, as obras de Anísio Teixeira tiveram grande importância para os estudos da Escola Nova, como seguidor das ideias deweyanas. Teixeira, juntamente com Godofredo Rangel, foram os responsáveis por traduzir a maior obra de Dewey, denominada de *Democracia e Educação* (1959). Santos, Prestes e Vale (2006, p. 135) comentam que: “Teixeira entendia a escola como chamada a inserir na sociedade indivíduos aptos a agir segundo os princípios da própria liberdade e da responsabilidade diante do coletivo”.

Conforme Ribeiro (2004, p. 172), o surgimento da Escola Nova “teve seu início, no Brasil, durante a década de 1920. Ele teve como uma de suas metas: eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social”.

Mota e Rosa (2018), ao abordar sobre as metodologias ativas, apontam que no Brasil, tem início na década de 1980, seu surgimento se dá pelo motivo, conforme as autoras, pela necessidade de aproximar o aluno no processo de aprendizagem, se opondo aos métodos e técnicas tradicionais da transmissão passiva de conhecimento. Nas palavras de Mota e Rosa 2018, p. 262):

Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de



ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. (Mota; Rosa, 2018, p. 262).

Farias, Martin e Cristo (2015, p. 144) abordam que a educação do século XX é uma evolução da contribuição de diversos pensadores ao longo do tempo, o que contribuiu para o desenvolvimento educacional. Os autores destacam as contribuições da:

[...] aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, a aprendizagem por experiência de Frenet, chegando a Piaget, Vygotsky e, no século XX, a aprendizagem significativa de David Ausubel, a crítica ao modelo de educação bancária de Paulo Freire e o construtivismo de Michael Foucault - que discutem os modelos de ensino e expressam a necessidade da autonomia do estudante. (Farias; Martin; Cristo, 2015, p. 144)

Diante dessa abordagem, compreende-se que Montessori, Frenet, Piaget, Vygotsky, Ausubel e Freire foram fundamentais para novas reflexões e mudanças no quadro educacional do mundo, para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais e novas teorias. Suas contribuições trouxeram bases teóricas para o desenvolvimento de práticas educacionais que colocam o aluno como protagonista do seu conhecimento.

Os autores Farias, Martin, Cristo (2015, p. 145) destacam ainda que “Tais mudanças e a ideia de autonomia do educando levaram ao desenvolvimento de metodologias ativas de ensino que têm o objetivo de formar profissionais independentes, críticos e formadores de opinião”.

Compreende-se que as metodologias ativas põem foco na aprendizagem ativa, ou seja, o aluno se torna parte de todo processo educacional, tomando postura ativa e participativa. Pelo seu caráter inovador, propicia diversas contribuições como despertar a curiosidade nos alunos, contribuir para o desenvolvimento de sua inovação e desenvolvimento de suas habilidades, senso crítico e valoriza as diferentes formas de aprender. Conforme Bacich e Moran (2018, p.4):

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a



flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

As metodologias ativas podem ser utilizadas nas aulas de Geografia como um recurso educacional inovador e rompe a mera transmissão de conhecimentos e reprodução de conteúdo. A busca pela descoberta, o despertar da curiosidade são fatores que contribuem para colocar os alunos como pensadores críticos e que estão em constante busca por descobertas, sobretudo quando alinhadas com os objetivos e resultados pretendidos.

No quadro abaixo, consta a opinião dos docentes sobre o uso de metodologias ativas na sala de aula. Cabe salientar que, por questões de ética e para preservar sua identidade, foram utilizados nomes fictícios para representar suas falas.

Quadro 1. Opinião dos docentes sobre o uso de metodologias ativas na sala de aula.

Fernanda: São interessantes desde que o professor tenha o suporte necessário com os devidos materiais para o desenvolvimento das atividades.	Renata: De extrema importância, pois os alunos de hoje são frutos da era digital.
Luísa: Acho uma importante ferramenta para estimular a participação e o interesse dos alunos.	Helena: Eu acho importante e uso sempre que possível. Técnicas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projeto e aprendizagem baseada em problema

Fonte: Pesquisa direta (2023)

Elaboração: SANTOS, Wagner de Jesus (2024).

Diante dos dados apresentados, a pesquisa revela que os professores entrevistados incorporam, em diferentes graus, metodologias ativas em suas aulas de Geografia, e em alguns casos, fazem uso de tecnologias digitais. Esses dados demonstram uma diversificação nas abordagens pedagógicas adotadas pelos professores de Geografia das escolas contactadas.

Do nosso ponto de vista, a aprendizagem ativa rompe com as práticas do ensino tradicional, ao qual torna o professor detentor de todo conhecimento, essa mudança permite que o aluno tenha autonomia para se envolver nas práticas educacionais da sala de aula, adota uma postura colaborativa e de reflexão nos assuntos estudados, resolve problemas e estimula na busca de novas descobertas, sendo assim o protagonista do seu próprio conhecimento.



Essas metodologias ativas são discutidas por Lilian Bacich e José Moran (2018) no livro *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*.

O uso das metodologias ativas possibilita que uma aprendizagem duradoura, o trabalho em equipes, a colaboração, o aluno se tornam participativo e não apenas receptor de conteúdos, o que é discutido na sala de aula toma reflexão e sentido, além de motivar que eles busquem a informações e façam comparações com fontes, assim trabalha-se também seu senso crítico, e o professor assume o papel de mentor/mediador do conhecimento. Moran (2018, p. 4) aponta que “O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”.

Na nossa perspectiva, na prática pedagógica e no mundo contemporâneo, é importante que o educador adote também práticas inovadoras com foco para a aprendizagem ativa, permitindo que o aluno seja mais participativo. Envolver os alunos na participação ativa da aprendizagem pode transformar sua percepção e sentido sobre o aprender.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

No mundo contemporâneo, o uso das tecnologias digitais pode possibilitar uma participação ativa nas aulas de Geografia. O professor do século XXI dispõe de diferentes métodos e recursos educacionais. Explorar tais recursos, como o uso das TDICs nas aulas de Geografia, possibilita que o aluno seja participativo e engajado.

Grossi e Fernandes (2018, p. 37) pontuam que:

A história da educação passa por momentos revolucionários quanto ao uso de tecnologias, desde o quadro de giz à interatividade virtual. Nessa perspectiva, o mais marcante, no início do século XXI, ocorre pela convergência das TDIC no processo de ensino e aprendizagem [...].

Diante disso, restringir as possibilidades da sala de aula apenas aos métodos tradicionais ou de transmissão de conhecimento, pode não ser tão eficaz no período em que vivemos. Os métodos tradicionais de decoração e transmissão



de conteúdo são discutidos por Schuck, Cazarotto e Santana (2020, p. 1140), que chamam atenção ao abordar sobre a função reprodutiva do atual sistema onde:

Historicamente, a educação escolar sempre esteve voltada à função reprodutiva do sistema vigente. Inicialmente, servia para disciplinar, moldar comportamentos. No caso específico da Geografia, contribuiu com a construção da nacionalidade e do patriotismo. Posteriormente, com o advento industrial, a educação passou a servir de produtora de mão de obra para atender ao mercado. No contexto atual, porém, já não cabe mais uma educação escolar disciplinadora, reprodutiva, usada como instrumento de adequação do futuro profissional ao mundo do trabalho.

Em nosso ponto de vista, a utilização de tecnologia digital nas aulas de Geografia pode contribuir para tornar os conteúdos relevantes para os alunos e para o professor, auxiliando em suas práticas de Geografia. Tais recursos, como o tablet, celular, data show, computador, podem ser utilizados nas aulas de Geografia para aproximar o aluno em uma leitura de mundo, possibilitando explorar o espaço e territórios.

Adotar tais abordagens pode motivar os alunos na participação ativa e contribuir para uma aprendizagem engajadora, promover suas habilidades e resolver problemas. Incorporar as tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula de Geografia.

A cada nova revolução tecnológica, novos termos são empregados para se referir às tecnologias de cada época. Essas transformações trazem consigo fenômenos e inovações que passaram por um processo de evolução, adaptação e que influenciam nossa sociedade, no modo de vida, na cultura e no nosso dia a dia.

Existem diferentes terminologias utilizadas para se referir às tecnologias que vão surgindo a cada (r)evolução tecnológica. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é o termo mais encontrado em publicações acadêmicas. Outro termo que passou a ser utilizado com os avanços das telecomunicações é Novas Tecnologias da Informação (NTI) e, atualmente, com o uso de equipamentos digitais, tem-se adotado os seguintes termos: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). (Schuck; Cazarotto; Santana, 2020, p. 1134)



Diante das evoluções tecnológicas, no mundo atual, a internet se torna uma ferramenta que possibilita diversas utilidades, como acesso a aplicativos bancários, realização de matrícula na escola, marcação de consultas médicas, recarga de celular, acompanhar aplicativos de transporte, pesquisa e informação. Desse modo, a internet possibilita uma infinidade inesgotável de exploração de recursos, sobretudo com os avanços ocasionados pela globalização.

Moran (2006) chama atenção ao pontuar a perda de tempo na utilização de métodos pedagógicos que já não fazem sentido para o mundo atual, e sobre desmotivação dos alunos e professores na educação. Na sua visão: “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas” (Moran, 2006, p. 11).

Grossi e Fernandes (2018) pontuam a diversidade e possibilidades do uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia. As ferramentas educacionais permitem diversificar as práticas pedagógicas e utilizar em diferentes abordagens. Na visão das autoras:

Em relação ao ensino da Geografia, há uma infinidade de ferramentas possíveis de serem apropriadas, pelo fato desta disciplina permear aspectos biofísicos, humanos e geopolíticos. Dentre algumas ferramentas disponíveis destacam-se o vídeo, o texto literário, o podcast e as redes sociais”. (Grossi; Fernandes, 2018, p. 37)

Concordando com as autoras, o ensino de Geografia possibilita a exploração de diversas ferramentas pedagógicas, desse modo, contribui para o docente adotar práticas diversificadas nas aulas de Geografia e explorar diversos recursos pedagógicos.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Por ser uma estratégia inovadora e contemporânea, as metodologias ativas associadas ao uso de tecnologias digitais no século XXI se tornaram objeto de investigação dessa pesquisa. Assim, os estágios supervisionados do Curso de Geografia possibilitaram explorar o uso das metodologias ativas e tecnologias digitais em quatro escolas de Maceió - Alagoas.



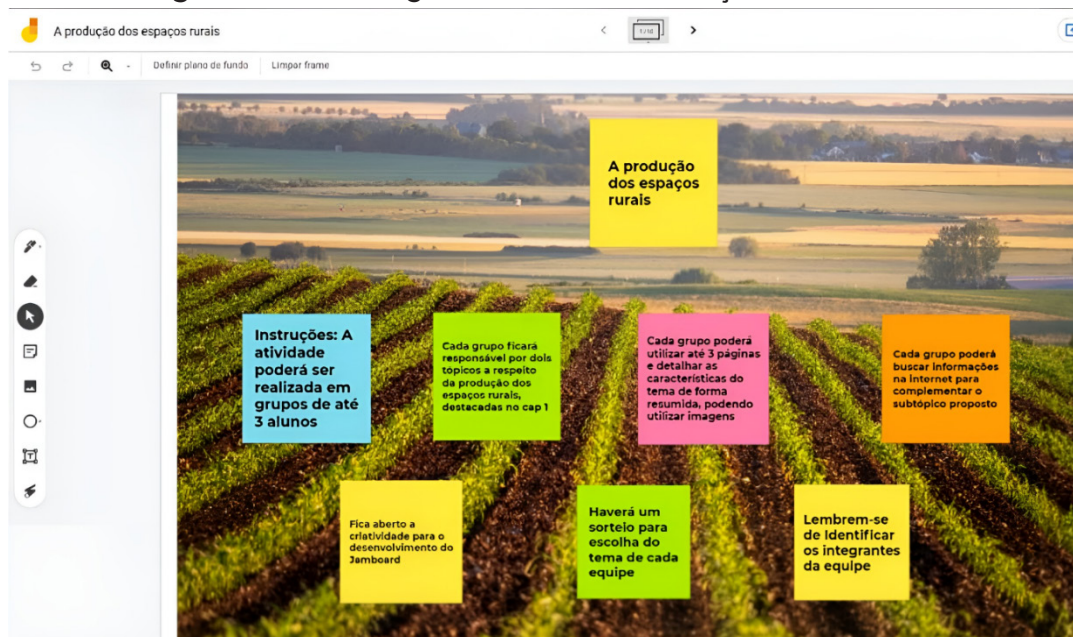
As tecnologias digitais fazem hoje parte do cenário contemporâneo da vida dos estudantes em diferentes níveis. Diante disso, foram utilizados os estágios como prática para investigar, analisar e aplicar práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

O Estágio Supervisionado I, realizado entre 01/08/2021 e 24/09/2021 em uma escola de Maceió/AL, marcou o primeiro contato prático com a escola, focando na observação de aulas remotas de Geografia do 7º ano, devido à pandemia de Covid-19. A professora utilizou tecnologias digitais de modo criativo, incluindo um avatar interativo, para engajar os alunos, tornando as aulas mais dinâmicas.

A vivência do estágio destacou a importância das metodologias ativas e recursos digitais na educação, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como problemas de conectividade e falta de dispositivos adequados. A professora mostrou flexibilidade e compreensão diante desses desafios.

O Estágio Supervisionado II foi realizado de 22/11/2021 a 17/01/2022 em uma escola no bairro do Poço, Maceió/AL, foram analisados o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais em uma turma de Ensino Médio com 18 alunos. Observou-se que grande parte da interação ocorria pelo aplicativo do *WhatsApp*. No contexto do ensino remoto, métodos ativos e digitais foram aplicados, utilizando *Google Meet* e *Classroom*. A dinâmica destacada envolveu a produção de cartazes digitais sobre a Geografia da produção do espaço rural, utilizando o *Google Jamboard*, o que facilitou a interação, criatividade e colaboração dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa.



Figura 1. Recurso digital “Jamboard”, instruções da dinâmica

Fonte: Acervo pessoal do autor (2021).

Antes da realização da dinâmica, foram explicadas por videoconferência através do aplicativo do *Google Meet* todas as instruções, bem como os objetivos pretendidos da dinâmica. Os alunos demonstraram muito entusiasmo, sendo participativos e desenvolvendo habilidades de cooperação e trabalho em equipe, além de se sentirem motivados na participação da dinâmica envolvendo a Ciência Geográfica.

Para criar os grupos, foi utilizado o site “*Piliapp*”, que fornece recursos digitais de sorteio utilizando um “dado” digital. Através desse site, foi possível realizar o sorteio dos grupos, formando um total de 5 equipes distintas. Essa abordagem contribuiu para uma distribuição dos alunos, mas foi informado que todos os grupos poderiam fazer contribuições nos outros temas da dinâmica, desse modo os alunos não ficavam restritos a contribuir apenas em suas criações, mas também para desenvolver os conteúdos em conjunto, o que pode expandir ainda mais sua criatividade e senso de colaboração, pois de acordo com Moran (2006, p. 47), “É mais importante aprender através da colaboração, da cooperação, do que da competição. O professor estará atento aos vários ritmos, às descobertas, servirá de elo entre todos”.

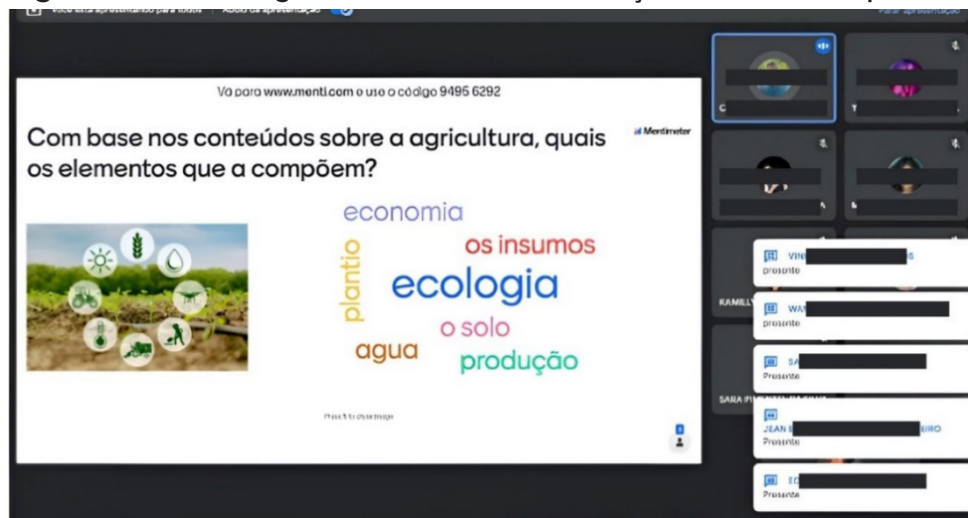


O objetivo era propor que todos os alunos desenvolvessem a habilidade de estudar em equipes e colaborativamente, isso proporcionou uma experiência de aprendizado diversificada, além de desenvolver a empatia entre eles por meio da metodologia ativa de *Design Thinking* (DT), Rocha (2018, p. 153) pontua que:

Design thinking (DT) é o nome dado à apropriação por outras áreas do conhecimento da metodologia e sistemática utilizada pelos designers para gerar, aprimorar ideias e efetivar soluções. O DT tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa. Graças a elas, pode-se dizer que o DT provoca a inovação e a ação prática. (Rocha, 2018, p. 153)

Desse modo, a pesquisa possibilitou testar na prática essa abordagem, para compreender suas potencialidades, desafios e se é possível realizar dentro desse contexto de estudo de caso.

Figura 2. Recurso digital “Mentimeter”, construção de nuvem de palavras



Fonte: Acervo pessoal do autor (2021).

Essa experiência durante o Estágio Supervisionado II demonstrou na prática e de modo ativo e significativo como as metodologias ativas e as tecnologias digitais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, transformar a educação de modo a beneficiar a aprendizagem ativa e colaborativa, levando em consideração um ambiente virtual de aprendizagem, que poderá ser também adaptado para o uso presencial.



Foi utilizado como meio didático de aprendizagem em Geografia a ferramenta *Jambord* do *Google*, onde os alunos puderam trabalhar coletivamente e construir juntos a atividade, o que contribui para desenvolver suas habilidades e reflexões.

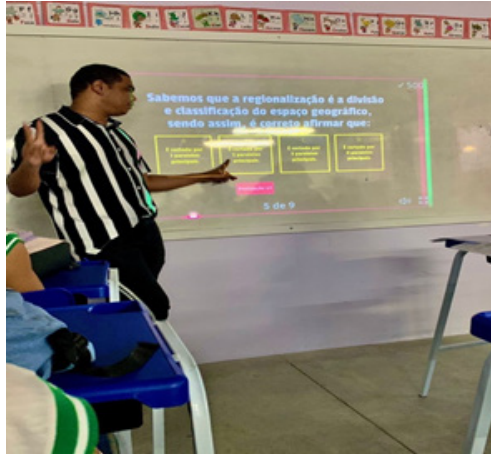
O uso dos recursos didáticos tem grandes proporções, quando bem alinhados aos objetivos de cada aula, pode contribuir significativamente para despertar o interesse do aluno nos conteúdos de Geografia e tornar assim a aula mais atrativa para sua participação ativa.

Durante a realização da pesquisa, por meio do estágio supervisionado II, buscou-se demonstrar aos alunos a importância do tema, da atividade em grupo e principalmente a relevância de estudar o tema.

O recurso educacional do “*Jambord*” foi fundamental para aplicar a dinâmica utilizando a tecnologia digital e associada ao uso da metodologia ativa por colaboração e *Design Thinking*, visando a participação de todos os integrantes e garantir que a ferramenta pudesse além de ser uma atividade lúdica, que estimulasse os alunos com a vontade de pesquisar, investigar, estudar e colocar em prática, pois, de acordo com Silva e Muniz (2012): “[...] cabe ao professor a função de utilizar estas ferramentas como recurso complementar ao livro didático, ou até mesmo substituí-lo, contribuindo para aprendizagem do ensino da Geografia, com o fim de despertar no aluno uma percepção crítica da realidade”. (Silva; Muniz, 2012, p. 64).

Durante os Estágios Supervisionados III e IV, realizados em duas escolas estaduais de Maceió/AL, foram realizadas práticas educacionais com 29 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 28 alunos do Ensino Médio. No Estágio III, a metodologia ativa baseada em jogos e gamificação foi aplicada utilizando o recurso digital “*WordWall*” com a dinâmica “*Quizz Show*”. No Estágio IV, foi realizada a dinâmica “*Corrida Espacial Geográfica*” e revisões usando o recurso “*Gradepen*”. Jogos digitais como o “*Quizz*” sobre a América Latina foram utilizados para reforçar os conteúdos de Geografia.



Figura 3. Aplicação da metodologia ativa baseada em jogos e gamificação

Fonte: Acervo do autor (2022).

Os assuntos abordados durante a aula foram: conceitos básicos de regionalização, atuação no mercado nacional e internacional da América e Industrialização da América Latina.

É importante destacar que, antes de iniciar a aula, foi explicado de modo sucinto aos alunos a proposta e os objetivos da aula, o que iria ser trabalhado e a importância dos conteúdos.



Figura 4. Recursos disponíveis na plataforma “Wordwall”.

Fonte: <https://wordwall.net> (2023).

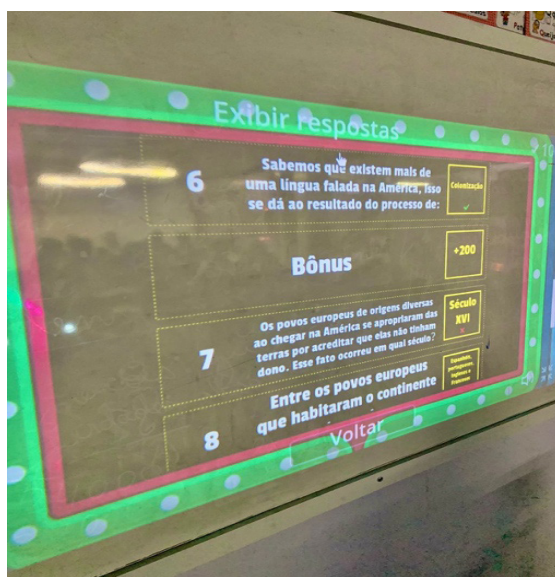
“Wordwall” é uma plataforma digital que está disponível na internet. A utilização pode ser gratuita com algumas limitações, mas que possibilita 18 ferramentas de interação, entre elas a criação de: questionários, roleta aleatória, caça-palavras, palavras-cruzadas, vire a peça, etc. É possível criar até 5 recursos na criação das dinâmicas, ou com uma assinatura paga.

Ao conceituar gamificação, Murr e Ferrari (2020, p. 7) comentam que:

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando. (Murr; Ferrari, 2020, p. 7)

O uso do “Wordwall” oferece diversas possibilidades para os professores desenvolverem dinâmicas variadas e adaptáveis aos temas abordados em sala de aula. Os elementos visuais e sonoros tornam as aulas lúdicas e motivadoras para os alunos, contribuindo para uma participação ativa. Com características de metodologias ativas, colaborativas e de gamificação, a tecnologia “Wordwall” pode ser usada o em diversas disciplinas além da Geografia.



Figura 5. Gamificação – Execução da atividade com a turma

Fonte: <https://wordwall.net> (2022).

Para desenvolver e aplicar a dinâmica, foi utilizada a metodologia ativa baseada em jogos e gamificação, utilizando o modelo de “*Game show de TV*”, um questionário de múltipla escolha da tecnologia “*Wordwall*”, com pontuação e bônus conforme o acerto e tempo de resposta.

A turma foi dividida em duas equipes, os alunos foram participativos e demonstraram aspectos colaborativos. A utilização do recurso digital permitiu a revisão dos conteúdos de Geografia sobre a “Regionalização da América”, com mudanças perceptíveis na postura dos alunos em comparação às aulas convencionais.

Embora o uso de recursos educacionais digitais possa despertar o interesse e a participação dos alunos nas aulas de Geografia, é importante fazer ressalvas para seu uso eficaz. O professor deve explicar o objetivo da atividade antes de começar, para evitar que a competição por pontos se torne uma rivalidade negativa, desviando o foco da aprendizagem ativa e lúdica.

A dinâmica da aula considerou esses aspectos e, ao final, foi disponibilizado um questionário para os alunos responderem sobre a atividade. As perguntas, denominadas “P”, e as respostas dos alunos, “R”, foram numeradas para análise.



Quadro 2. Relato dos alunos na utilização de jogos em sala de aula

R.1) <i>Achei muito bom esse método de aprendizagem, ele é mais divertido e acolhedor, junta mais o professor e o aluno.</i>	R.5) <i>Eu acho mais interessante é muito mais legal. Gostei mais quando o professor começou a explicar sobre a região leste.</i>
R.2) <i>Foi divertido e achei melhor do que a aula, porque eu aprendi mais e também foi como um teste para ver nossos reflexos e testar nossos conhecimentos.</i>	R.6) <i>Eu achei aula de hoje muito interessante dá para entender mais e dar mais atenção.</i>
R.3) <i>Eu gostei muito desse tipo de aula. Pois além de ser algo inovador é uma coisa bem disso divertido de se fazer o que mais me chamou atenção foi o professor se esforçar para trazer uma atividade legal como essa mesmo sendo bem difícil de realizar e colocar em prática.</i>	R.7) <i>Eu achei aula de hoje muito interessante pois foi uma aula diferente de todas as outras. Gostei muito da forma que o professor explicou, ele explica de uma forma muito boa que dá para compreender.</i>
R.4) <i>Muito bom, pois assim fica bem mais fácil de entender.</i>	R.8) <i>Foi boa, pois estimula a memória além de não descer aquela coisa só de escrever que a maioria das aulas. O momento que eu mais gostei foi no quiz onde algumas perguntas são feitas. Recebe uma recompensa mental de felicidade.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2022).

Elaboração: SANTOS, Wagner de Jesus (2024).

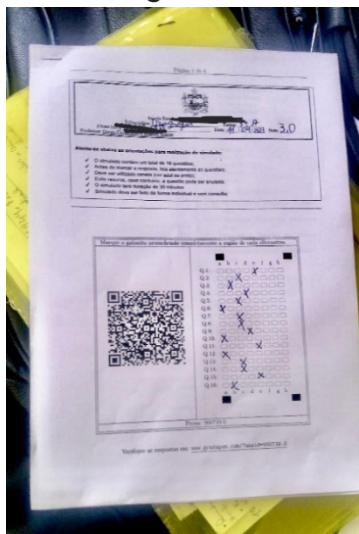
Os dados demonstram que os alunos entrevistados se envolveram na dinâmica da sala de aula na utilização de jogos, despertando a curiosidade, a investigação na abordagem pedagógica. Além disso, os alunos se sentiram entusiasmados ao aprendizado de maneira lúdica.

Assim, ao utilizar recursos digitais ou abordagens lúdicas na sala de aula, é relevante ressaltar que, tanto as práticas tradicionais como utilizando abordagens diversificadas, também são aulas, o que muda é a metodologia utilizada na aula.

GRADEPEN

A plataforma digital permite criar e corrigir atividades, simulados e provas para todas as disciplinas utilizando o computador ou aplicativo de celular. Oferece recursos como rápida elaboração de provas, correção automática via QR Code, uso de banco de questões, inclusão de diversos tipos de conteúdo (imagens, gráficos, textos), e versões gratuita e paga. Provas podem ser corrigidas manualmente se necessário, e atividades podem ser impressas sem dificuldades.



Figura 6. Primeira atividade entregue utilizando a tecnologia “Gradepen”.

Fonte: Acervo pessoal do autor (2023).

A utilização desse recurso digital contribui significativamente na vida dos docentes, que têm uma carga horária e muita demanda na correção das atividades. O uso dessa tecnologia permite que o docente passe menos tempo corrigindo e elaborando as avaliações.

Figura 7: Jogo corrida espacial geográfico

Fonte: Acervo pessoal do autor (2023).

A utilização do jogo digital foi uma das abordagens pedagógicas que mais engajaram e motivaram os alunos. Se todos tivessem participado dessa estação, acredita-se que seria muito rico para o desenvolvimento educativo, visto que a utilização de jogos digitais desperta o interesse dos alunos e na maioria das ve-

zes sempre estão conectados e participam de diversos jogos por meio do celular, vídeo games entre outros dispositivos. Além disso, como destaca Moran (2018):

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (Moran, 2018, p. 21)

Nas aulas de Geografia, a utilização dos jogos adaptados para os conteúdos pode contribuir para permitir que os alunos se sintam motivados, despertando sua curiosidade, participação e, principalmente, que aprendam de maneira lúdica e interativa. Além disso, utilizar as metodologias ativas baseadas em jogos digitais ou até mesmo físicos podem estimular a criatividade dos alunos.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA.

R.1 *As aulas dinâmicas particularmente dão mais vontade de aprender*

R.2 *Gostei da experiência, foi surreal! Eu consegui me dedicar, uma das coisas que eu não esperava.*

R.3 *Foi uma forma diferente de aprendizado e de interação entre professor e aluno.*

R.4 *É uma forma diferente de abordar os assuntos, então eu gostei bastante pois prendeu a minha atenção e acredito que a dos meus colegas também.*

R.5 *Achei diferente e participativa.*

R.6 *Gostei muito do aprendizado com jogos, pois é uma forma didática e divertida de ensino*

CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, foi possível evidenciar no contexto desse estudo de caso que a adoção e diversificação de práticas pedagógicas centradas no Ensino de Geografia nas 4 turmas acompanhadas no Estágio Supervisionado, contribuem desempenhando um papel relevante e



crucial para o estímulo a participação ativa daqueles estudantes em específico e nesse contexto. Entretanto, vale ressaltar que, não se trata da resolução de todos os problemas educacionais, mais, uma possibilidade de viabilizar o ambiente da sala de aula inclusivo, motivador, participativo e que possibilita o desenvolvimento das habilidades de tais estudantes, por meio da aprendizagem ativa associada ao uso de diversas tecnologias educacionais existentes, assim como as que foram apresentadas nessa pesquisa.

Os objetivos desta pesquisa, que visavam evidenciar a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e das Metodologias Ativas no ensino de Geografia nos estágios supervisionados durante os anos de 2021-2023, revelaram-se presentes nas aulas de Geografia. Contudo, a implementação dessas práticas pedagógicas não ocorreu sem enfrentar desafios significativos, conforme relatado pelos professores entrevistados.

Os resultados obtidos demonstram que, embora haja uma presença notável das (TDICs) e Metodologias Ativas nas aulas de Geografia observadas durante o Estágio, diversos obstáculos foram identificados. A dependência da qualidade do acesso à internet e dos recursos digitais foi destacada como um dos principais problemas para implementar abordagens pedagógicas inovadoras, além das questões de infraestrutura da escola.

Os professores entrevistados relataram dificuldades com o uso de celulares, *Datashow* e plataformas digitais dependentes de internet, o que pode limitar a execução de práticas diversificadas ao longo do ano letivo nessas escolas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). **Reunião Nacional da Anped**, v. 37, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C; SCHÄFFER, N. O; KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Cap. 5. p. 57-64.



COSTA, R. de C. M.; MOREIRA, C. de F. N. Fundamentos metodológicos e prática do ensino de Geografia. **Sobral: Inta**, 2016.

DEWEY, J. Democracy and education. New York: The Free Press, 1944.

FARIAS, P. A. M. de; MARTIN, A. L. de A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, p. 143-150, 2015.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 20-49.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GROSSI, M. G. R; FERNANDES, L. C. B. E. As tecnologias digitais da informação e comunicação contribuindo para despertar o interesse dos alunos nas aulas de geografia: um estudo de caso no CEFET-MG. **Boletim de Geografia**, v. 36, n. 3, p. 35-52, 2018.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C; SCHÄFFER, N. O; KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Cap. 1. p. 11-22.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 1. p. 1-66.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOTA, A. R; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

MURR, C. E; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Ebook, pdf. Florianópolis: UFSC: UAB, 2020.

RIBEIRO, E. A. Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 170-186, 2004.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.



ROCHA, J. *Design thinking* na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap. 7. p. 153-174.

SANTOS, I. da S. F; PRESTES, R. I; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p.131 -149, 2006.

SCHUCK, R. J; CAZAROTTO, R. T; SANTANA, E. L. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 1131-1154, 2020.

SILVA, V; MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, jan./ jun. 2012.

SANTOS, W. J. Um olhar sobre as tecnologias digitais e práticas inovadoras no ensino de geografia. 2024. 123 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.



DOS PCNS À BNCC: AVANÇOS E RECUOS NA QUESTÃO ÉTNICO- RACIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL²

Cledja dos Santos⁽¹⁾

Maria Ester Ferreira da Silva Viegas⁽²⁾

Cirlene Jeane Santos e Santos⁽³⁾

⁽¹⁾ 0000-0001-5713-0621; Profa. Doutora em Geografia, Profa. da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões, Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais NUAGRARIO, Brasil. Email: cirlene@igdema.ufal.br.

⁽²⁾ <https://orcid.org/0000-0002-8867-8259>; Profa. Doutora em Geografia, Profa. da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. mestersilva@palmeira.ufal.br. Pesquisadora associada do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Instituições e Inovação - Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências Sociais, Políticas e Territoriais - GOVCOOP.

⁽³⁾ Orcid:0000-0003-1522-3330; Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Brasil. cledja.santos97@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), comumente conhecida como Lei das Relações Étnico-Raciais, foi concebida diante da necessidade de reconhecer as contribuições da população negra na formação da história, da cultura e do território brasileiro, incorporando esses conteúdos no ensino escolar.

As orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixam explícita a obrigação de incluir, em suas definições de competências e habilidades, a perspectiva do respeito à multiculturalidade existente no cotidiano do país, considerando que

² DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap2>

mais da metade da população é autodeclarada negra ou parda. Portanto, é necessário que esse panorama racial seja fortemente refletido nas salas de aula.

Temos por objetivo neste capítulo dialogar e questionar as dimensões sociais que esses documentos carregam, para além das questões legislativas estabelecidas, instigando a observar o papel do discurso geográfico no combate ao racismo enraizado na sociedade brasileira. Por essa razão, é necessário compreender quais visões são ou foram adotadas na elaboração dos princípios norteadores dos documentos responsáveis pela construção dos currículos e dos seus desdobramentos na sala de aula.

O cumprimento da legislação deve estar em consonância com os marcos legislativos anteriormente conquistados dentro da geografia escolar, que parecem ter recuado no trato da temática das relações étnico-raciais, desviando o debate nacional da construção de uma educação antirracista.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenho metodológico foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa, delineada pelos procedimentos dos estudos documentais, nos quais “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo e a compreensão do social” (Cellard, 2008, p. 295). Assim, realizou-se uma análise descritiva e interpretativa do contexto, dos autores e da natureza dos documentos.

A pesquisa de análise documental e de conteúdo, com abordagem qualitativa, foi a espinha dorsal para a realização deste trabalho e a leitura de autores como Bardin (2011) e Gil (2009), que descrevem que a análise documental se baseia no manuseio da compreensão da mensagem contida nas documentações. Além disso, demanda uso de classificação e indexação de termos e palavras-chave para decodificar sua mensagem dentro do espaço-tempo em que o documento está inserido.

Para a realização desta pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos: quais os caminhos percorridos pela educação étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com recorte específico, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino da Geografia Escolar? Quais visões permeiam os documentos de Diretrizes Curriculares Nacionais? O ensino da geografia não deveria ser também um espaço importante e combativo do racismo estrutural presente



nas escolas? Quais foram os avanços e recuos dos documentos norteadores em relação à educação étnico-racial no ensino da geografia?

Este capítulo está dividido em duas dimensões. Na dimensão 1, realiza-se o levantamento dos pareceres, resoluções e leis que outorgam, assim como orientam a implantação de ensino étnico-racial. Na dimensão 2, objetiva-se compreender as estruturas das orientações para o ensino da Geografia Escolar, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a organização curricular, os eixos e conhecimentos que apresentam termos e conceitos relacionados à temática étnico-racial.

A coleta de dados foi realizada por meio da revisão documental de fontes relacionadas aos documentos norteadores dos currículos educacionais ou similares. Foram selecionadas fontes relevantes que abordassem o tema central deste trabalho, tendo em vista sua importância para a compreensão dos aspectos relevantes do fazer pedagógico da Geografia escolar, em relação à educação, sobre as relações étnico-raciais e sobre os campos de poderes em que os currículos se posicionam. A análise dos dados foi realizada a partir da leitura cuidadosa das fontes selecionadas, buscando identificar e compreender os conceitos, argumentos, resultados e visões apresentados sobre o assunto.



CURRÍCULO: TERRITÓRIO DE DISPUTA E CONHECIMENTO

O sistema educacional brasileiro estruturou-se em pressupostos ilusórios (democracia racial) e racistas (discriminação) que minimizavam o crucial debate sobre o papel das instituições educacionais a respeito do combate ao racismo, pertinentes à sua função social. A resistência converte a educação em aparelho de “controle social” e “discriminação cultural” (Nascimento, 1978).

Os apontamentos feitos por Abdias Nascimento (1978), em sua investigação rigorosa, demonstram a existência de uma lógica na seleção de conteúdos ensinados em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Esta lógica se caracteriza por uma formalidade e ostentação de valores europeus e, mais recentemente, norte-americanos.

A cultura negra é objeto de intensa perseguição e ataques constantes, pois sugere uma identidade além da concepção de “brasileira”, sendo vista como um “corpo estranho”, que pode comprometer o funcionamento do sistema hege-

mônico ao questionar o apagamento de sua existência na formação do Brasil e sua evidente importância, além da imagem folclorizada.

A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ou lei das relações étnico-raciais (Brasil, 2003), atualmente, Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diante disso, destaca que todo o sistema nacional, do ensino fundamental ao superior, deve abordar questões que envolvem a história e a cultura afro-brasileira, assegurando-se o reconhecimento da importância e a participação dos povos negros na formação cultural, social, econômica e política do país.

A resposta institucional à referida Lei (n.º 10.639/2003) foi o Parecer do Conselho Nacional da Educação n.º 003/2004, que busca atender às demandas expostas na lei, elencando os processos necessários para formatar as diretrizes e bases da educação no país, visando *desalienar* o fazer pedagógico, ainda marcado por uma tendência eurocêntrica. A escola tem um papel fundamental na luta contra o racismo e na valorização da identidade negra que, por muito tempo, sofreu com o apagamento.

As referências feitas às relações étnico-raciais, dentro dos currículos elaborados no âmbito escolar, expressam a concretização da luta dos Movimentos Negros e ativistas diante do cenário que se condicionou de modos pejorativos e preconceituosos à figura negra e às influências culturais africanas. Convém discutir acerca dos pareceres e dos seus pressupostos jurídicos, que surgiram a partir das problemáticas de cada tempo-espaço no país, desde a outorgação da Lei n.º 10.639/2003, que fortalece a importância da temática dentro do ambiente escolar.

O parecer n.º 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional da Educação, visou regulamentar a modificação trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Esse documento reforça, em primeira instância, o compromisso da família, da sociedade e das instituições democráticas na garantia de “igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a



cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (Brasil, 2004, p. 2).

O documento, introdutoriamente, coloca em foco a instrumentalização da Lei n.º 10.639/2003 para a promoção e o incentivo do que está assinalado no Art. 205, da Constituição Federal (1988): a educação é um direito de todo cidadão; é um dever do Estado e da família e o preparo do exercício da cidadania, buscando alcançar a igualdade e a justiça.

A partir disso, os documentos balizadores educacionais deveriam conduzir o ensino e a aprendizagem do cotidiano nos ambientes das organizações escolares guiados pelos princípios da igualdade, pela compreensão da diversidade racial, pela desconstrução do mito da democracia racial, pelo combate ao racismo e pelo fortalecimento da identidade negra.

Nesse sentido, cabe destacar alguns pontos importantes do parecer n.º 003/2004, sobre quais diretrizes dos currículos escolares devem alicerçar o ideal da promoção e o combate ao racismo, rediscutindo os papéis sociais “imaginários” que são reflexos da historiografia do país. Isso reduz a população negra à perspectiva da “escravidão” e de “escravo”, o que a transforma em um pária na construção cultural, econômica e espacial do território nacional. Reconhecer e desfazer equívocos científicos e sociológicos há anos estabelecidos, exigem um autoexame social.

A resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, homologa sua obrigatoriedade. Com a força da lei, os ditames estabelecidos pelo parecer n.º 003/2004 são importantes para a construção de uma sociedade antirracista. No entanto, nos anos subsequentes, encontrariam, fora das comissões e dos movimentos negros, múltiplos questionamentos dos construtores dos currículos, ao esbarrar com a falta de formação, que se tornava um impedimento para a concretização da Lei n.º 10.639/2003.

Ainda que a lei n.º 10.639/2003 tenha completado mais de vinte anos, verificamos inúmeros entraves para a sua efetivação dentro das salas de aula. Segundo Araújo (2021), as raízes autoritárias e escravocratas das instituições brasileiras, advindas de um passado colonial, impelem o cumprimento total de novas jurisdições diante dos embates de poderes e forças sociais hegemônicas e estabelecidas há tempos, acertadas nas elites privilegiadas.



Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003. Essa reflexão nos faz perceber as dificuldades enfrentadas até hoje para a implementação da Lei 10.639/2003, na escola brasileira que não mudou para recebê-la, e que é reflexo de toda uma construção advinda do racismo estrutural que permeia o Estado brasileiro (Araújo, 2021, p. 286).

Quando analisadas, as legislações educacionais anteriores à Lei n.º 10.639/2003, Dias (2004) aborda que até se chegar, de fato, à concretização da lei, a temática racial era constantemente utilizada como recurso retórico para a defesa da escola pública e gratuita, mas secundarizava as questões complexas das tensões que o aluno negro enfrenta, dentro e fora do ambiente escolar. Para atender as tentativas, anteriormente firmadas nas legislações educacionais, a LDB, a lei n.º 9394/96, no Art. 9, reconhece a necessidade que os entes da federação colaborem para a construção de competências e diretrizes que orientem os currículos e os conteúdos mínimos ensinados em todo território nacional (Brasil, 1996).

Diante dessa questão, a ideia de uma “base” sempre foi envolta em debates para considerar quais seriam os principais fundamentos, a fim de nortear as competências e os conteúdos ministrados nas salas de aula. O interessante é que, mesmo outorgado na Constituição, na parte da seção “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, que considera diversidade étnico-racial para o ensino, não há a efetivação desse princípio na construção das diretrizes curriculares do país.

É bem conhecido que a lei, por si só, não resolve as profundas problemáticas das lacunas educacionais de anos de exclusão dessas temáticas. No entanto, possibilita a criação de mecanismos legais que viabilizem este tipo de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados pelo Ministério da Educação do Brasil, em 1997, como um conjunto de diretrizes para orientar o currículo escolar em todas as escolas públicas e privadas do país. Eles foram elaborados visando garantir a qualidade da educação básica e a equidade



educacional para todos os alunos brasileiros, independentemente da sua localização geográfica, origem étnico-racial ou condição socioeconômica.

O contexto político que levou à criação dos PCNs foi marcado pela crescente aceitação do neoliberalismo. Chaddad (2015) argumenta que os PCNs se desviaram do seu objetivo original de promover a formação de uma cidadania democrática. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais seguiram as orientações dos organismos internacionais, que promoviam a globalização financeira e os princípios do neoliberalismo. Esses princípios se baseavam na concepção de livre mercado e na crença da irreversibilidade de suas leis. A estreita relação entre a educação e o setor privado conferiu uma perspectiva técnico-econômica ao documento, enxergando a educação como um serviço de preparação de mão de obra.

Os PCNs foram elaborados antes da Lei n.º 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Isso significa que, embora os PCNs apresentassem algumas orientações para a inclusão da temática étnico-racial no currículo, eles não estavam conforme a legislação em vigor.

As questões raciais abordadas nos documentos, mais especificamente, de geografia nos ciclos finais, apresentavam limitações, esvaziavam as lutas e subordinavam-se a sistemas fechados com uma visão de unicidade cultural.

O lugar “comum”, no discurso do multiculturalismo (PCNs, 1997), buscava a neutralização, ao discutir os conflitos e desigualdades por meio da perspectiva de homogeneização cultural e do cultivo de conhecimentos, assim como valores considerados úteis e necessários a todos. Isso se configura numa postura negligenciada, a qual reproduz os processos de desigualdades presentes no país (Moreira, 1996).

Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, relevantes discursos concernentes à “base” mencionada na (LDB) foram incorporados. Nesse contexto, a Portaria n.º 1570, datada de 20 de novembro de 2017, ratifica o Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno Nacional de Educação, que estabelece e direciona a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O conceito de uma “base comum curricular” resulta de um processo de discussão contínuo entre os teóricos da educação brasileira. Esse conceito está



presente na história da educação do país, desde o Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942, e foi reforçado pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei orientava a organização de um núcleo central de estudos no ensino médio, o que hoje é denominado de Educação Básica.

A centralização de um único modelo de ensino de Geografia é passível de questionamento, especialmente quando o modelo estabelecido nas instituições formadoras de professores não é orientado nesse sentido. Isso pode resultar em situações nas quais a BNCC é aplicada de forma parcial ou abandonada na implementação, gerando uma desigualdade na medida em que sistemas educacionais de localidades centralizadas terão menos dificuldades do que as localidades periféricas. Essa situação coloca em xeque os parâmetros do novo modelo de ensino na avaliação dos alunos, professores e conteúdos ministrados.

De acordo com Costa, Farias e Souza (2019, p. 98), a organização da BNCC é vista como submissa à ideologia mercadológica, baseada em uma educação centrada nos pilares de “avaliação do ensino-aprendizagem” e na valorização de “competências e habilidades”. Esse enfoque capitalista restringe os debates nas instituições escolares. A homogeneização, buscada pela BNCC em todo o ensino, tira a autonomia dos professores, o que torna ainda mais difícil abordar questões étnico-raciais de forma adequada.

Emerson dos Santos (2010) destaca que os conhecimentos trabalhados na Geografia permitem aos indivíduos e aos grupos relacionarem-se com o “mundo como um todo” e ao seu “mundo vivido”. Assim, os saberes da Geografia trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental abordam o espaço vivido do aluno – sua casa, sua rua, seu bairro, sua escola e a sala de aula.

No contexto atual, o principal objetivo da Geografia Escolar, nos anos finais do ensino fundamental, é realizar uma análise sintética do espaço livre de conflitos raciais perpetrados contra minorias na sociedade brasileira e que ainda persistem. A BNCC adota uma abordagem que trata os conflitos e disputas territoriais somente sob a perspectiva histórica, oferecendo apenas uma compreensão superficial dos fenômenos.

No contexto histórico do Brasil, a geografia de Estado desenvolveu-se em uma cultura secular de dominação e exploração dos territórios e dos povos sub-



jugados, cujas matrizes são indígenas e africanas. Durante o período colonial do Brasil, os seres humanos, trazidos à força ao país, eram vistos apenas como uma força motriz, sendo sua localização geográfica determinante para a exploração e a descaracterização da individualidade.

A abolição do sistema escravista foi um processo gradual e lento, seguido de leis que mitigaram sua institucionalização, tais como: a Lei do Ventre Livre (1871) e a assinatura da Lei Áurea (1888), resultante de pressões externas e de um contexto interno de tensão, entre segmentos sociais, com interesses distintos da classe dominante, Anjos (2015, p. 380), argumenta que “o quanto (conscientes ou inconscientes) trabalhamos para a manutenção de uma estrutura espacial conservadora, na qual o uso do território é conflitante nas fronteiras e nos grupos socioeconômicos envolvidos, com lugares bem demarcados no sistema vigente, mesmo com as contradições na fragmentação do espaço”.

O pensamento social racista mantém a estrutura científica dentro da Geografia brasileira, refletindo-se em documentos e diretrizes educacionais do país. Dessa forma, temos uma geografia oficial que produz e reproduz dados superficiais do espaço, registrada em manuais, livros e ofícios; e uma geografia não oficial, que existe dentro dos processos de conflitos raciais, das indefinições, de poder econômico e de gênero, contrária à primeira.

CONCLUSÃO

É fundamental que ambientes públicos, especialmente as escolas, ofereçam e subsidiem novos espaços de discussão sobre questões étnico-raciais, bem como repensem a formação de “habilidades” e “competências” de forma mais inclusiva, contribuindo para uma abordagem crítica, política e social. Diante disso, os currículos precisam ser ampliados e focalizados para incluir as minorias na construção do espaço geográfico brasileiro, para que as práticas pedagógicas promovam o respeito às diferenças e celebrem a diversidade.

A análise de dados coletados corrobora com a necessidade de ações efetivas para a promoção da equidade e da justiça social na educação. Precisamos caminhar em direção à formação de cidadãos com sensibilidade de perceber o seu “lugar”, na produção espacial de todos os espaços, isso requer a criação de



ambientes onde possam adquirir conhecimentos que rompam com a ideia da democracia racial.

Os conflitos raciais não são exclusivos da vida fora da escola e não devem ser naturalizados. Portanto, é necessário abordar esses temas de maneira crítica e consciente, para promover a igualdade e o respeito à diversidade. Os estudantes afrodescendentes precisam ser representados nos currículos escolares e se sentirem parte integrante do espaço geográfico, econômico e político na construção da identidade brasileira. Além disso, é crucial que eles tenham acesso a informações sobre sua ancestralidade, bem como que compreendam que o conhecimento não é deve ser restrito à perspectiva eurocêntrica.

No contexto escolar, a representação da identidade negra não deve ser entendida como uma forma de compensação pelas lutas históricas deste grupo. A implementação de leis, a utilização da escola, como uma ferramenta para combater o racismo, e a incorporação de uma Geografia crítica são algumas respostas da sociedade aos efeitos persistentes da brutal colonização que originou o Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Costa Lima. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **CNE/ CP 3/2004. Parecer nº 3 /2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes

BRASIL. **CNE/ CP 3/2004. Parecer nº3 /2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1942c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez.



1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

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. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 set. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: fundamentos e diretrizes**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CELLARD, A. Análise documental. In: PIRES, Á.; POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHADDAD, F. R. Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNS. **Revista Mimesis**, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento revista de educação**, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Acesso em: 12 nov. 2022.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2004.
Acesso em: 12 nov. 2022

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso em: 13 abr. 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro, Editora Perspectiva/SA, 1978.

SANTOS, R. E. N. dos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de e conhecimento e território. 2020. **Caderno Prudentino De Geografia**, 4(42), 200-224.



O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES³

Jessica Emanuelle Ramos da Silva ⁽¹⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5062-0732>; Universidade Federal de Alagoas, mestranda em Geografia, Brasil. E-mail: jessica.silva@igdema.ufal.br.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo intitulado como “O Ensino de Geografia e as relações étnico-raciais para além dos muros escolares”, trata-se de um relato de experiência desenvolvido a partir da execução da oficina “Viva a diversidade étnico-racial e cultural brasileira” contemplada no Projeto Técnico Social (PTS) do Residencial Vale Bentes I, no município de Maceió/AL, e realizada em junho de 2024. E teve como objetivo evidenciar a importância do Ensino de Geografia nas discussões étnico-raciais para além dos espaços da educação formal, para que os sujeitos conheçam a historicidade do povo brasileiro, e assumam a sua identidade enquanto agentes transformadores do espaço em que estão inseridos, tornando-se sujeitos críticos e propositivos.

A supracitada oficina foi realizada em dois dias, e teve a participação de trinta pessoas da comunidade, no primeiro dia foi discutido sobre a formação do povo brasileiro, visando dialogar com os participantes sobre a diversidade étnico-racial e cultural existente em nosso país, os estimulando a conhecer e respeitar a pluralidade brasileira, e concomitantemente promover reflexões sobre o processo de construção identitária dos sujeitos. No segundo dia, foi

³ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap3>



abordado sobre o racismo, esse sistema de dominação violento e excludente, que se faz presente em todos os âmbitos da sociedade, tornando urgente a necessidade de ações que fortaleçam o seu enfrentamento.

Para mais, os resultados demonstram que assim como ocorre no contexto da educação básica, a temática étnico-racial é pouco difundida nesses territórios de educação não formal, o que acaba interferido no processo de construção identitária dos sujeitos, pois os mesmos ainda possuem uma visão totalmente eurocêntrica sobre a historicidade do povo brasileiro, o que conseqüentemente acaba interferindo nas medidas de enfrentamento ao racismo, visto que muitos não conhecem ou reconhecem as suas origens.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, em que podemos destacar os seguintes procedimentos metodológicos: levantamentos bibliográficos, aulas expositivas e dialogadas, utilização de músicas, dinâmicas da autoidentificação com espelho e caixinha com expressões racistas, mural com personalidades negras e indígenas e narrativas espontâneas com alguns participantes sobre a avaliação da oficina. E como aportes teóricos destacaram-se: Aguiar (2012); Cavalcanti (2012); Munanga (2019), e dentre outros.

Cabe ressaltar que a Geografia desempenha um papel primordial nas discussões voltadas para as questões étnico-raciais, a qual contribui para o desenvolvimento crítico e a construção da cidadania dos sujeitos, os levando a questionar o espaço no qual estão inseridos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi de cunho qualitativo, atendendo os interesses desse trabalho, visto que para obter os dados da pesquisa foi necessário estar na comunidade, ouvi-los de forma espontânea e observar o comportamento dos sujeitos em relação à temática abordada, esse tipo de abordagem segundo Lüdke e André (1993, p. 26) “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Considerando que a “experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno”.

Neste sentido, a oficina “Viva a diversidade étnico-racial e cultural brasileira”, foi realizada no Residencial Vale Bentes I, no município de Maceió/AL,



como já tido anteriormente, cabe salientar, que a comunidade foi contemplada pelo Projeto Técnico Social (PTS), que segundo Silva (2022, p. 2):

O Projeto Técnico Social (PTS) faz parte da Política Habitacional e Urbana, especificamente, dos Programas e Ações do Ministério das Cidades, incluindo o Programa de Habitação Federal Minha Casa, Minha Vida (PMCMV2), cujo objetivo é promover a participação social, a melhoria das condições de vida à efetivação dos direitos sociais dos (as) beneficiários (as) e a sustentabilidade da intervenção (Portaria nº464, 25 de julho de 2018).

A empresa licitada para realizar o projeto na comunidade é a Consultoria Especializada em Processo de Pessoas (CEPP) a qual segue um cronograma de atividades divididos por quatro eixos temático: mobilização, organização e fortalecimento social; assessoria a gestão condominial; desenvolvimento socioeconômico; educação ambiental e patrimonial. Cabe salientar que a temática étnico-racial não estava inserida no projeto, foi uma iniciativa da coordenadora⁴ do PTS em propor na repactuação de atividade junto à prefeitura de Maceió e à Caixa Econômica Federal, a inserção da temática a fim de atender as demandas postas pela comunidade.

A oficina foi desenvolvida ao longo de dois dias com trinta membros da comunidade. No primeiro dia, foi falado sobre a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, por meio de uma aula expositiva e dialogada, em que houve uma participação significativa da comunidade. E, além disso, foi feito a dinâmica da autoidentificação com espelho, em que os mesmos foram instigados a responder como se autoidentificam, após esse momento foram convidados a se dirigir ao mural constituído por personalidades negras e indígenas, as quais contribuíram ou contribuem intelectual, cultural e socialmente para o desenvolvimento da sociedade.

No que se refere ao segundo dia de atividade foi realizado uma roda de conversa sobre o racismo e a forma que ele se materializa no espaço geográfico, e para abrir as discussões foi utilizado como instrumento pedagógico a música “Barrados” cujo cantor é Edson Gomes, para que os mesmos pudessem analisar a respectiva música de forma crítica.

4 Maria Eduarda Ramos da Silva, graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas.



Para elucidar as discussões sobre o racismo foi convidado o professor de Língua Portuguesa Silvino Pereira, natural da Guiné-Bissau, para compartilhar as suas vivências no Brasil e ressaltar as riquezas existentes no continente africano, desmistificando a visão errônea que os sujeitos possuem sobre o continente, as quais foram fundamentadas numa lógica eurocêntrica.

Após o momento de conversação, foi passado uma caixinha com expressões racistas, para que pudéssemos analisá-las e estimular os participantes a excluí-las do seu vocabulário. Deste modo, como forma de avaliar a participação da comunidade nos dois dias de atividades, foram solicitadas narrativas espontâneas.

Salientamos que a escolha dos instrumentos metodológicos descritos, foram essenciais para que houvesse uma participação significativa da comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O sistema educacional brasileiro foi fundamentado por um viés totalmente eurocêntrico, em consequência dos mais de trezentos anos de escravidão, o comportamento apresentado atualmente pela sociedade é reflexo dessa educação dominadora, que segundo Aguiar (2012, p. 2) “faz parte das atuais relações sociais marcadas pelo preconceito, pela discriminação e pela dominação”.

Neste sentido, temos o apagamento da historicidade dos povos negros e indígenas do Brasil, esse processo de invisibilidade e exclusões ao longo da história resulta em uma má interpretação da realidade posta e consequentemente contribui para estigmatização desses povos. De acordo, com o anuário de segurança pública (2023), os casos de racismo em nossa sociedade vêm crescendo significativamente ao longo dos anos, sendo as principais vítimas desse fenômeno sistêmico, violento e excludente pessoas negras e periféricas.

Cabe salientar, que o Residencial Vale Bentes I, está situado em uma região periférica da cidade de Maceió, constantemente os sujeitos residentes dessas áreas são rotulados por diversos estereótipos, ou seja, são discriminados devido ao local em que residem, que é resultante do processo de segregação socioespacial existente no território brasileiro e consequentemente do maceioense, que está intrinsecamente ligado ao preconceito, a discriminação e as questões raciais. De acordo com Santos (2007, p. 115):



Morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo sistema econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público.

Ou seja, esses sujeitos acabam tendo que lidar com inúmeras dificuldades, dentre elas, a ausência de serviços e recursos essenciais para o desenvolvimento humano, devido à ineficiência do poder público em gerir esses territórios (Aguiar, 2012, p. 4). E além disso, em consequência desse processo, esses sujeitos acabam desenvolvendo uma visão estigmatizada sobre si e seus ancestrais, estimulada com a baixa aplicabilidade da lei 10.639/03 e 11.645/08 nos âmbitos da educação formal e pelos meios de comunicação.

Por isso, se faz necessário pensar em ações para além do contexto da educação formal, para podermos estimular e proporcionar reflexões propositivas aos sujeitos inseridos nesses espaços, para que comecessem a olhar o espaço geográfico em sua totalidade com criticidade e o primeiro passo é iniciar o processo de construção identitária, que é individual e coletivo que transpassa o âmbito da educação formal. Em consonância com Aguiar (2012, p. 4):

a construção de identidade ultrapassa as relações da educação escolar e pode ser construída nos mais variados espaços, tendo os mais diversos agentes da educação não formal importantes instrumentos que proporcionam aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Nesse processo, destaca-se a ciência geográfica que desempenha um papel crucial na luta contra o racismo, visto que a partir do desenvolvimento da corrente determinista do pensamento geográfico. Dessa forma, os adeptos dessa corrente difundiram a ideia de uma pretensa superioridade racial, sustentando que os brancos seriam seres mais evoluídos em virtude das condições climáticas em que estavam inseridos. Tal perspectiva colocou os povos de ou-



tras etnias localizados em diferentes condições climáticas em uma posição de subserviência, contribuindo para a construção de estereótipos, a perpetuação de discriminações e preconceitos, além de intensificar os crimes de natureza racial.

Partindo desse pressuposto, se faz necessário o desenvolvimento de Geografia que venha combater os privilégios da branquitude, que se referem aos benefícios e vantagens estruturais que pessoas brancas, ou percebidas como tais, desfrutam em sociedades marcadas por um histórico de racismo, esses privilégios são frequentemente invisíveis para quem os possui, mas estão enraizados em normas sociais, econômicas, culturais e políticas que favorecem a branquitude em detrimento de outras etnias. Que estude as transformações e contradições que ocorrem no espaço geográfico em sua totalidade, e sempre busque analisar com criticidade a forma que os sujeitos se relacionam com o meio que estão inseridos. O conceito de privilégios da branquitude não se destina a culpabilizar indivíduos por sua cor de pele, mas a apontar como estruturas sociais podem beneficiar uns em detrimento de outros. Por essa razão, é necessário desenvolver uma Geografia significativa, ou segundo Santos (2019, p. 1) “uma Geografia da ação”, que esteja engajada na luta contra o racismo, mobilizando os sujeitos que são subalternizados nesses territórios para poderem reagir e lutar contra os agentes hegemônicos que historicamente invisibilizam a sua luta e violam os seus direitos, baseados na ideologia do mito da democracia racial.

Não podemos deixar de destacar que segundo Cavalcanti (2012, p. 45) “Ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino-alunos e professores”, no âmbito da educação informal não é diferente, pois cada sujeito produz as suas espacialidades, sendo necessário trabalhar as potencialidades existentes nesses territórios, levando em consideração a Geografia que vem sendo produzida cotidianamente por esses sujeitos, a qual contribuirá para a construção da cidadania. Neste sentido, o ensino de Geografia contribui para a formação de cidadãos críticos e propositivos, que saibam viver em coletividade, respeitando a diversidade étnico-racial e cultural existente em nosso país.

Logo, o primeiro dia de atividades na comunidade, foi trabalhado sobre a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, para apresentar e dia-



logar com os participantes sobre as matrizes étnico-raciais que regem a nossa sociedade e a influência das mesmas na cultura brasileira. Através da dinâmica do espelho, foi possível identificar as dificuldades que os mesmos possuem de se autoidentificar a que grupo étnico-racial pertencem, o que acaba interferindo na construção da identidade e consequentemente na aceitação dos seus fenótipos (figura 1)

Figura 1. Dinâmica da autoidentificação com espelho



Fonte: Pesquisa direta (2024)

A partir da execução dessa dinâmica, foi possível destacar alguns relatos como: “Ah, eu não sou preta, preta não, sou moreninha”; “Eu não gosto do meu cabelo, já sofri muito por conta disso”; “Tenho o cabelo ruim”; “Eu acho que sou meio branca”; “Eu não sou preta, mas os meus avós eram”; “Sempre tive dificuldades de me aceitar como eu sou”.

Expressões como essas estão cada vez mais difundidas entre os brasileiros que não reconhecem a sua negritude, os quais não assumiram a sua identidade e não possuem uma consciência histórica e política, tendo como consequência a alienação desses corpos, da sua própria história, cultura e dentre outras características, em que os sujeitos se colocam em uma posição de inferioridade, o acaba interferindo na aceitação das características fenotípicas e resulta em baixa autoestima (Munanga, 2009, p. 14).

Segundo Munanga (2009, p. 14), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”. Mas, cabe salienta



que, segundo o mesmo, o processo de construção identitário não é tão simples quanto parece, pois, além de envolver a aceitação dos fenótipos, estão relacionadas nesse processo questões históricas, políticas, ideológicas, linguísticas, culturais e psicológicas.

Essa dificuldade de aceitação por parte dos sujeitos está intrinsecamente ligada ao processo de formação sócio-histórica brasileira, marcado por uma herança colonial, escravista, racista e patriarcal, a qual sempre colocou o negro como marginalizado, salienta-se, que esses processos se refletem ainda atualmente. Além disso, estamos inseridos em uma sociedade que desejou o extermínio dos povos negros e indígenas por meio do branqueamento racial (eugenia). Deste modo, descobrir-se negro no Brasil e assumir essa identidade é um processo lento e doloroso.

No que se refere ao mural com personalidades negras e indígenas, que contribuíram ou contribuem intelectual, cultural e socialmente para a nossa sociedade, o qual os participantes foram convidados a visualizar como demonstra o registro fotográfico (figura 2), tornou evidente a invisibilidade dos sujeitos retratados, visto que muitos dos participantes não faziam ideia de quem eram as personalidades representadas no mural.



Figura 2. Mural com exposição fotográfica



Fonte: Pesquisa direta (2024)

Registramos a invisibilidade que os sujeitos negros e indígenas recebem na arte e na literatura é permeada por fatores históricos e sociais, que de acordo

com Carvalho e Teixeira (2022, p. 2) “demonstra ser um sintoma de uma sociedade racista que coloca dificuldades ao reconhecimento e construção de memória do povo afrodescendente”. Por isso, se faz necessário resgatar a memória ancestral do povo brasileiro, para conhecerem a sua própria história, dos povos negros e indígenas em uma perspectiva diferente da eurocêntrica, que os retratam de forma estereotipada e os reduzem ao período colonial. Partindo desse pressuposto, teremos uma sociedade que manterá viva a sua ancestralidade, preservando e valorizando a sua historicidade e a sua cultura de geração a geração.

A princípio, trazer essa temática para o espaço da educação informal é um verdadeiro desafio, visto que, estamos trabalhando com pessoas que possuem as suas subjetividades e que muitos não tiveram acesso à educação formal ou não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica devido a inúmeros fatores. Deste modo, esse trabalho por vezes ocorre de forma lenta e concisa, o que acaba interferindo nos resultados.

Em relação ao segundo dia de atividades, foi dialogado com a comunidade sobre o racismo, objetivando que os mesmos compreendessem esse fenômeno excludente e violento, que se faz presente em todos os âmbitos da sociedade, que, de acordo com Moore (2011, p. 4) é:

Uma ordem sistêmica de grande profundidade histórica e de ampla cobertura geográfica, que se teria desenvolvido, fundamentalmente, com o objetivo de garantir a separação automática de um determinado segmento humano do usufruto de seus próprios recursos. Em sua gênese, apresenta-se como uma forma de consciência grupal historicamente constituída, da qual proviriam depois construções ideológicas baseadas no “fenótipo/raça”. Sua função central, desde o início, seria regular os modos de acesso aos recursos da sociedade de forma racialmente seletiva, de acordo com o referido “fenótipo/raça”.

Corroborando com o autor, o racismo é uma construção histórica que se faz presente no mundo desde as primeiras civilizações, sendo criado pelos brancos visando exterminar os grupos fenotipicamente diferentes, para manter o monopólio sobre os recursos. E atualmente, esse fenômeno vem passando por um processo de modernização, que tem dado origem as suas inúmeras facetas



e, à medida que se materializa no espaço geográfico, resulta na restrição das espacialidades dos povos negros e indígenas.

Diante disso, para elucidar e promover reflexões acerca das práticas racistas que ocorrem em nossa sociedade, a comunidade foi convidada a analisar com criticidade a música “Barrados” cujo cantor é Edson Gomes, o qual faz uma crítica e, ao mesmo tempo, um desabafo sobre os crimes raciais que ocorrem constantemente em nossa sociedade, como o fato das pessoas brancas esconderem a bolsa ou seus pertences dentro do próprio condomínio que residem quando os negros se aproximam ou por vezes serem “barrados no baile”, como uma analogia as situações em que muitos negros são retirados, perseguidos e discriminados em locais que segundo a branquitude não deveriam estar.

A partir disso, a roda de conversa foi aberta para que os participantes compartilhassem as suas vivências nessa sociedade racista, sendo possível identificar os inúmeros crimes raciais que os mesmos foram acometidos, como, por exemplo, serem perseguidos em lojas ou não serem atendidos em espaços comerciais, ou até mesmo serem tachados como bandidos e outros estereótipos.

E para dar continuidade às discussões, o professor de língua portuguesa Silvino Pereira compartilhou suas vivências no Brasil e ressaltou os crimes raciais que já passou por ser do continente africano, dando ênfase à visão errônea que boa parte dos brasileiros possui sobre a África.

Cabe salientar, que essa visão estigmatizada sobre o continente africano foi engendrada em nossa sociedade desde a escravização desses povos, em que houve o apagamento da história da África pelos europeus, provocando a ocultação das riquezas materiais e imateriais existentes no território africano e conseqüentemente a contribuição desses povos para os vários segmentos da sociedade, ou seja, como evidencia James (1954), o continente africano teve seu legado roubado pelo ocidente. Deste modo, torna-se frequente no âmbito da educação formal e nos veículos de comunicação retratar a história.

Contudo, é preciso desmistificar essa ideia alienada que vem sendo construída cotidianamente ao longo dos séculos, a qual foi fundamentada numa perspectiva ideológica e política para atender os interesses dos europeus. Além disso, negar a existência da África e de suas riquezas é negar a sua própria existência. Em consonância com Munanga (2015, p. 25)



Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia.

Partindo dessa premissa, pensar a África como berço da humanidade, nos direciona a pensar sobre a nossa origem, por isso, torna-se necessário desconstruir esses estereótipos que a sociedade criou em torno do continente africano, que concomitantemente refletem sobre si mesmo e seus habitantes, e busquem conhecer a verdadeira historiografia, para podermos iniciar o processo de construção identitário e fortalecimento das lutas individuais e coletivas.

Cabe salientar que, durante o período colonial, o Brasil recebeu o maior contingente de africanos de diferentes etnias, os quais foram submetidos à condição de escravos. E atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o Brasil tem o maior percentual de negros fora da África, ou seja, o Brasil precisa urgentemente se reconhecer como um país negro e promover e fiscalizar as políticas públicas de igualdade racial, para que de fato sejam efetivadas, sendo assim, a luta contra o racismo será intensificada e as desigualdades reduzidas.

Em relação à dinâmica da caixinha com expressões racistas, os participantes pegaram na caixinha expressões como “cabelo de bombрил” “fedor de negro”, “lista negra”, “ovelha negra”, “lápiz cor de pele”, “cor do pecado”, “programa de índio”, “mulata”, dentre outras. Houve uma participação significativa da comunidade, visto que eram familiarizados com as expressões e muitos relataram que já utilizaram algumas em seu vocabulário ou já foram intitulados de forma pejorativa e racista. Ademais, foi constatado que em muitos casos havia uma naturalização da comunidade em relação às expressões racistas destacadas.

Parte-se do pressuposto de que essa naturalização ocorre devido à negação do racismo, que em muitos casos são silenciados em nossa sociedade e, além disso, à ausência de uma identidade, a qual foi negada desde o período colonial, devido à marginalização e depreciação dos povos negros e indígena. Neste sentido, Silva (2022, p. 119) ressalta que:

a disseminação do ideal branco influencia na visão do negro quanto a si e os espaços que pode ocupar, introjetando a visão



negativa de seus valores culturais, sua história e sua própria existência. O preconceito racial atua como uma barreira que impede o negro de ir em busca de sua identidade, levando-o a se entregar à realidade imposta e resultando no seu isolamento, ao distanciamento e anulação de seus sonhos.

À medida que o racismo vai sendo naturalizado em nossa sociedade, as práticas racistas vão ganhando força e dando continuidade ao seu plano de genocídio dos povos negros e indígenas. Por isso, levar essa discussão para além dos muros escolares contribui para a desmistificação de preconceitos e para o desenvolvimento de uma consciência racial, crítica e propositiva.

Em relação à avaliação dos participantes sobre a oficina realizada, foi solicitado narrativas espontâneas, visto que um percentual significativo da comunidade tem dificuldades para escrita e para leitura, sendo possível verificar a partir das narrativas que todos classificaram a oficina como relevante, e muito importante, além disso, relataram que possuíam muita dificuldade de aceitação e autoidentificação, ressaltaram ainda que os diálogos estabelecidos foram essenciais para iniciar o processo de construção da identidade, tanto na perspectiva individual quanto coletiva.

Portanto, podemos constatar mediante aos resultados, que esse diálogo tem se tornado cada vez mais urgentes em todos os espaços da nossa sociedade, nos âmbitos da educação formal e informal, pois é preciso resgatar a nossa história, a nossa ancestralidade e valorizá-la, como salienta Biko (1990, p. 89) “É preciso rejeitar as tentativas dos poderes estabelecidos de projetar uma imagem truncada de nossa cultura”.

CONCLUSÃO

A partir da execução da oficina “Viva a diversidade étnico-racial e cultural brasileira”, foi possível evidenciar a necessidade de ampliar a discussão acerca da temática étnico-racial para além da educação formal, visto que assim como ocorre no contexto da educação básica, muitos sujeitos possuem dificuldades de se autoidentificar a que grupo étnico-racial pertencem, devido a invisibilidade com que é tratada a historicidade dos povos negros indígenas na nossa sociedade e isso advém do processo de formação sócio-histórica brasileira.



Consideramos que a ciência geográfica desempenha um papel crucial nesse processo, sendo necessário trabalhar as relações étnico-raciais em sua totalidade e está engajada na luta contra o racismo, concomitantemente contra as desigualdades sociais existentes em nosso território. Deste modo, através do ensino de Geografia conseguimos estimular a construção da cidadania de forma crítica e propositiva, em que teremos cidadãos que problematizem o espaço geográfico que estão inseridos de forma crítica, e valorizem e respeite a pluralidade brasileira.

Portanto, a respectiva oficina nos permitiu ultrapassar os limites da educação formal, em que tornou possível desenvolver uma Geografia voltada para todos, pois, por vezes, esses espaços são excluídos pelas instituições de educação formal. Além disso, os resultados apresentados demonstram a necessidade de pensar em estratégias de intervenções nesses territórios, para que possamos desenvolver um trabalho de coletividade junto a educação formal e uma Geografia engajada na luta contra o racismo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. P. **Vivências de educação não formal para a educação das relações étnico-raciais no projeto EPA**. In: Colóquio Internacional Educação Contemporaneidade, 6., 2012, Sergipe. Anais [...]. Sergipe: São Cristóvão, 2012. p. 1-13.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

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. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.



CARVALHO, A. M. de; TEIXEIRA, G. M. I. **A invisibilidade da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <https://transformauj.com.br/wp-content/uploads/2022/05/04.-A-INVISIBILIDADE-DA-LITERATURA-AFRO-BRASILEIRA-A-rilson-Menezes-e-Gina-mAria.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-47.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1993.

MOORE, C. W. **A humanidade contra si mesma: para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história do mundo contemporâneo**. In: Fórum Internacional Afro-Colombiano, 1., 2011, Bogotá. Anais [...]. Bogotá: UFSM, 2011. p. 1-23.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Minas Gerais: [s.n.], 2009.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, R. E. N. dos. **Geografias da ação nas lutas anti-racismo: um olhar aproximativo**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 18., 2019, Natal. Anais [...]. Natal: EDUFRN, 2019. p. 1-27.

SILVA, G. J. P. **Trabalho Social e Desenvolvimento Comunitário em Habitação no Brasil – Uma História**. 2022. Disponível em: <https://habitacaosocial.home.blog/2022/03/08/uma-historia-do-trabalho-social-em-programas-habitacionais/>. Acesso em: 01 jul. 2025.



NOVO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: O ESVAZIAMENTO DOS TEMAS ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DA GEOGRAFIA⁵

David Matheus da Silva Frade⁽¹⁾

Poliane Camila Lima dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾ <https://orcid.org/0009-0002-1699-8429>; Licenciando em Geografia pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFAL, david.frade@igdema.ufal.br.

⁽²⁾ <https://orcid.org/0009-0002-0093-5757>; Licenciatura em História; mestrado em Geografia; doutoranda em Geografia pela UFBA, poliane.santos@igdema.ufal.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da inquietação social e profissional dos autores frente à atual proposta de reforma do Ensino Médio. O objetivo central é analisar se essa proposta contribui para o engajamento dos conteúdos étnico-raciais na educação básica ou se, ao contrário, provoca o esvaziamento dessa temática, especialmente no ensino da ciência geográfica.

É fundamental lembrar que, dentre os princípios constitucionais da educação, está o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. No entanto, observa-se um processo de diluição de conteúdos essenciais para a formação cidadã nos materiais didáticos que estão sendo implementados nas escolas durante a transição para o Novo Ensino Médio. As áreas do saber foram reorganizadas de tal forma que temas cruciais, como os étnico-raciais, estão sendo tratados de maneira superficial ou, em muitos casos, ausentes da perspectiva geográfica. A geografia, ciência que visa compreender as dinâmicas do espaço geográfico e as relações entre sociedade

⁵ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap4>



e ambiente, tem sido despojada de um vasto corpo de conhecimento acumulado ao longo dos séculos.

É importante destacar que cada área do conhecimento possui suas próprias reflexões e interpretações sobre temas comuns, e todas são igualmente valiosas. No entanto, ao se omitir um olhar crítico e plural, a educação deixa de ser um instrumento libertador e progressista. Como, então, oferecer um ensino pleno e transformador se estamos ocultando saberes de grande relevância para a sociedade? Neste trabalho, concentramos nossa análise na Geografia, mas entendemos que o problema é mais amplo e atinge diversas outras áreas do conhecimento. A educação deve ser abrangente e refletir a complexidade da realidade social, pois apenas assim poderá cumprir seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo segue o viés da pesquisa teórico-qualitativa. Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura, em paralelo com uma análise dos documentos normativos nacionais e regionais que regulam os componentes curriculares do Ensino Médio. O objetivo foi compreender se a proposta atual de reforma representa avanços ou retrocessos no que diz respeito à inclusão dos conteúdos étnico-raciais no ensino da ciência geográfica.

Na sequência, analisamos o material didático de apoio utilizado nas escolas da rede pública de Alagoas, a fim de conhecer a estrutura dos componentes curriculares nas escolas que estão implantando o Novo Ensino Médio. Os resultados obtidos em cada uma dessas etapas foram sistematizados e analisados à luz da perspectiva progressista e libertadora freiriana, que orienta nossa reflexão sobre a educação como um processo de emancipação crítica.

A análise abrangeu documentos nos quais o Governo Federal e o Estado de Alagoas organizam e estruturam o que está sendo oferecido como “novo” aos alunos do Ensino Médio. A partir dessa análise, combinada com as reflexões teóricas, buscamos compreender como as propostas atuais mantêm ou reforçam “velhos” paradigmas étnico-raciais, especialmente no ensino da Geografia. Para isso, foram incluídos na pesquisa os seguintes documentos: a Lei n.º 11.645, de 2008; a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a Lei n.º 13.415, de 16



de fevereiro de 2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o material de apoio pedagógico para o Novo Ensino Médio disponibilizado pelo governo de Alagoas (2023); o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Alagoas; e o Plano de Ação para Orientação às Escolas.

Os resultados de todas essas etapas foram sistematizados para responder à seguinte questão central da pesquisa: a atual proposta de reforma do Ensino Médio contribui para o esvaziamento do tema étnico-racial no ensino da Geografia?

O QUE HÁ DE “NOVO” NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Recentemente, a educação básica brasileira tem sido profundamente impactada pela proposta de reforma do Ensino Médio. Há defensores da mudança na forma como está sendo apresentada, há também críticos veementes e, por fim, há aqueles que ainda não compreendem plenamente os objetivos e os impactos dessa reforma. Diante desse cenário, não poderíamos iniciar este trabalho sem antes refletir: o que, de fato, é o Novo Ensino Médio?

Para esclarecer essa questão, apresentamos a seguir o quadro 1, que reúne diferentes fontes e respostas sobre o que caracteriza o Novo Ensino Médio, a partir de distintas perspectivas e interpretações.

Quadro 1: Diferentes percepções sobre o Novo Ensino Médio

O que é o novo ensino médio?	
Fontes	Resposta
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361).	Amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), oferta uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.
PORTAL DA INDÚSTRIA (2022) (https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/).	O Novo Ensino Médio é um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento que permitirá ao jovem optar por uma formação técnica e profissionalizante. Ao final do ensino médio, o aluno receberá, além do certificado do ensino médio regular, o certificado do curso técnico ou profissionalizante que cursou.
CODES, FONSECA e ARAÚJO (2021, p. 23)	O referido movimento pendular do ensino médio inclina-se para o lado da educação profissionalizante, que passa a ser oferecida junto aos demais itinerários formativos. Os sistemas escolares, portanto, devem se adaptar para responder ao novo formato, que inclui aspectos como a expansão da carga horária, escola em tempo integral e a opção por itinerários formativos.



GARCIA; CZERNISZ e PIO (2022, p. 25)	O ensino médio tem sido apresentado como ‘novo’ desde a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, ao analisarmos as proposições contidas na referida legislação e verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM, atualizadas na Resolução CNE/CEB 03/2018, assim como as indicações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular — BNCC, verificamos a permanência de características presentes em normativas aprovadas e em vigor nos anos 1990 (contexto de neoliberalismo), que reforçam a formação alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais.
TRINDADE e MALANCHEN (2022, p. 15)	Consideramos, portanto, a reforma contrária aos interesses dos filhos da classe trabalhadora, pois, ao esvaziar a escola dos conhecimentos científicos, privam-se as novas gerações do entendimento da realidade, do desenvolvimento da capacidade crítica e retira-se o direito de pensar e organizar uma sociedade diferentemente da organizada pelo capital. Desse modo, tanto o currículo, quanto o “novo” Ensino Médio se apresentam como uma maneira de desmembrar a luta por uma sociedade mais justa e é por isso que precisamos estar em constante defesa da escola pública, legitimando sua função.

Elaborado pelos autores (2024).

O quadro 1 revela que a compreensão sobre o que é o Novo Ensino Médio não é consensual. Isso ocorre porque, enquanto alguns constroem suas ideias com base na realidade das escolas públicas, vivenciadas pela comunidade escolar brasileira, outros são influenciados por uma corrente de pensamento neoliberal, que insiste em comandar a educação básica do Brasil, ignorando a realidade concreta das escolas e das desigualdades educacionais.

Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021), apenas 65,1% dos estudantes com até 19 anos de idade concluíram o Ensino Médio. Esse dado é alarmante, pois revela a necessidade urgente de garantir condições adequadas para que os jovens ingressem e concluam a educação básica de maneira bem-sucedida. No entanto, a proposta de reforma não se fundamenta necessariamente na busca por equidade e justiça social. Em vez de corrigir as inúmeras falhas do Estado na oferta de uma educação de qualidade, o governo optou por um programa que resulta em um esvaziamento científico e social do sistema de ensino público.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2005-2019) evidenciou uma estagnação nos resultados das provas de proficiência do Ensino Médio. Segundo Codes, Fonseca e Araújo (2021), essa estagnação foi provocada, na maioria, pelos métodos de ensino e aprendizagem adotados, que não atendem adequadamente às necessidades dos estudantes. Além disso, os desafios da adolescência, juntamente com a falta de uma abordagem educacional eficaz e inclusiva, contribuíram para o fraco desempenho dos alunos, “predominância de padrões



e modos de ensino tradicionais – como a duração de 50 minutos para cada aula e o formato de exposição do conhecimento por parte de professor – podem ser insuficientes para despertar e manter o interesse dos alunos. É desejável, portanto, oferecer mais do que isso” (Codes; Fonseca; Araújo, 2021, p. 19).

A partir do exposto, observamos que o esforço para compreender as causas do baixo rendimento dos alunos do Ensino Médio tem sido conduzido a partir de um viés que se desvia da conjuntura estrutural, econômica e social desses estudantes, desconsiderando também outros aspectos que impactam diretamente o cotidiano da comunidade escolar. Como afirma Beltrão (2019), os discursos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), ao divulgar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio, frequentemente não consideram as realidades e as complexidades enfrentadas pelos alunos, reforçando uma abordagem que, ao invés de enfrentar as desigualdades, tende a ignorá-las. Beltrão (2019, p. 183) argumenta que,

se reduz os problemas da educação básica a um problema curricular - qual seja, a ausência de diretrizes claras, preterindo as condições objetivas em que o ensino é ofertado no país, as desigualdades sociais e as demais determinações que incidem na formação das crianças e jovens. Ao mesmo tempo, confere à BNCC um caráter salvacionista, como se ela fosse capaz de resolver tais problemas.

Sucintamente, ao comparar o “velho” e o “novo” Ensino Médio, no que se refere ao que cada um oferece aos estudantes da escola pública, destacam-se algumas mudanças significativas, como o aumento da carga horária, de 2400 para 3000 horas, e a reorganização da grade curricular. A proposta do Novo Ensino Médio inclui a oferta de itinerários formativos, que permitem aos estudantes, teoricamente, escolher se aprofundar em uma área específica de conhecimento. Em resumo, o “novo” se refere, essencialmente, à estruturação das aulas e das disciplinas ofertadas – é essa a principal mudança.

A Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei n.º 9.394/1996, visando reformular a estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo de permanência do estudante na escola. A nova organização curricular propõe ser mais flexível, oferecendo diferentes possibilidades de escolha por meio dos itinerários formativos. Contudo, essa flexibilidade em relação à oferta de conteúdos contrasta



com a rigidez no tempo que o aluno deve permanecer na escola. Além disso, um grande problema surge no que diz respeito ao acesso ao conhecimento científico. Isso fica evidente no momento em que a Lei n.º 13.415/2017, em seu Art. 4º, altera o Art. 36 da LDB, deixando claro um enfraquecimento da ênfase no ensino de disciplinas científicas essenciais, como pode ser observado abaixo:

O art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Assim, os arranjos curriculares devem ser organizados com base no contexto local e de acordo com critérios específicos de cada sistema de ensino. No entanto, esse modelo não seria um problema se o principal meio de acesso às universidades públicas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não fosse aplicado de forma unificada em todo o país. A questão que se coloca é: como garantir equidade no acesso ao conhecimento científico e à valorização dos povos do Brasil, em uma escala nacional, dentro dos arranjos curriculares?

É crucial destacar que reconhecemos a urgência de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, capaz de guiá-los na formação profissional, respeitar e valorizar sua cultura e atender às suas necessidades. Contudo, a proposta atual se limita a promessas superficiais e oferece recursos insuficientes para podermos alcançar uma educação pública de base capaz de atender às complexas demandas socioeconômicas do país.



Essas reflexões iniciais nos conduzem a uma questão ainda mais desafiadora, especialmente para aqueles que ensinam ou estão se preparando para ensinar Geografia no Ensino Médio. O que motivou a realização deste trabalho foi a inquietante pergunta: como ficam as questões étnico-raciais no ensino de Geografia?

ENTRE NORMATIZAÇÕES E LEGISLAÇÕES: O TEMA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO DE BASE

Basta uma breve caminhada pelas ruas das cidades brasileiras para percebermos o quanto ainda são necessárias tantas lutas para assegurar que a identidade do povo brasileiro seja verdadeiramente valorizada. Nesse cenário, surge a pergunta: quais mecanismos podemos utilizar para promover essa valorização, senão a educação?

Como esclarece Freire (2000, p. 31), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A educação, portanto, é um marco fundamental para qualquer mudança social. Neste tópico, refletimos sobre como ela tem sido organizada, especialmente em relação às legislações e normatizações que tratam dos conteúdos étnico-raciais, uma vez que este é um tema central para a sociedade brasileira.

A Lei n.º 11.645/08 representa um esforço de reparação histórica às culturas e etnias que compõem a sociedade brasileira, com ênfase nas culturas afro-brasileira e indígena. Sua promulgação estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. O ponto mais significativo dessa legislação é o fato de que ela orienta que o ensino dos povos indígenas e africanos não deve ser reduzido à narrativa do sistema escravocrata. O objetivo maior é promover a valorização da diversidade cultural do Brasil, combatendo o racismo e a discriminação por meio de uma educação antirracista.

Conforme a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou o Art. 1º e inseriu o Art. 26-A na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas e africanos deve ser abordado de forma ampla e integradora, respeitando sua pluralidade e relevância no contexto histórico e social do Brasil, o que diz o Art. 26-A,



Art. 26-A. 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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Nesse contexto, questionamos a proposta do Novo Ensino Médio, especialmente no que tange ao ensino de Geografia. Ao analisarmos a organização dos componentes curriculares, é evidente que as propostas presentes no material de apoio dessa disciplina são superficiais. Tal abordagem revela um retrocesso na reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à valorização de uma legislação que visa realizar uma reparação histórica no país.

Considerando que a função da ciência geográfica é “estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade” (Callai, 2010, p. 17), cumprir essa função dentro da desestruturação do componente curricular proposta pela reforma torna-se um grande desafio. A proposta, ao desconsiderar aspectos essenciais da formação geográfica crítica, compromete a capacidade de a Geografia cumprir seu papel formador e esclarecedor. Em suas metas e estratégias, compromete-se a

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial e indígena, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Para que essa meta saia do papel, é fundamental garantir tanto aos professores quanto aos alunos o acesso a um material de apoio que tenha profundidade nas temáticas étnico-raciais, e não apenas tópicos superficiais a serem mencionados. A simples citação desses conteúdos, sem uma abordagem crítica



e aprofundada, compromete o objetivo de promover uma educação transformadora e verdadeiramente inclusiva.

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Alagoas esclarece que o processo de implementação será gradual, iniciando em 2022 com o 1º ano do Ensino Médio; em 2023, as mudanças se estendem ao 2º ano; e, em 2024, à implementação no 3º ano. Dessa forma, a organização curricular do Novo Ensino Médio está estruturada da seguinte maneira, (tabela 1):

Tabela 1: Arquitetura Curricular do Novo Ensino Médio Regular - Alagoas-BR - 2023

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	800h	600h	400h	1800h
ITINERÁRIO FORMATIVO	200h	400h	600h	1200h
Aprofundamento	...	240h	360h	600h
Projeto de Vida	80h	80h	80h	240h
Eletivas	120h	80h	160h	360h
Oficinas de Recomposição das Aprendizagens	80h	80h	80h	240h
TOTAL ANO	1080h	1080h	1080h	3240h

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Alagoas. Elaborado pelos autores

Dentro dessa dinâmica, a Formação Geral Básica abrange as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa estrutura visa oferecer uma base sólida e ampla para os alunos, garantindo que tenham um entendimento abrangente das diversas áreas do saber.

O itinerário formativo, por sua vez, propõe o oferecimento de disciplinas, projetos e oficinas focados no desenvolvimento do projeto de vida do jovem, buscando sua formação integral e a preparação para a inserção no mundo do trabalho. O Projeto de Vida, conforme o Referencial Curricular de Alagoas (2023, p. 33), é descrito como “um trabalho pedagógico intencional e estruturado para desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade”.



No campo do Aprofundamento, conforme a BNCC, “as Unidades Curriculares serão desenvolvidas por meio de oficinas e projetos integradores nos ateliês pedagógicos, onde os professores, em colegiado docente, desenvolvem as habilidades da BNCC” (2023, p. 35). As eletivas, por sua vez, são disciplinas relacionadas às temáticas abordadas ao longo dos três anos do ensino médio, como Território e Turismo, Cultura Empreendedora e Educação Financeira.

No entanto, um ponto que carece de clareza são as oficinas de Recomposição de Aprendizagem, mencionadas no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Alagoas. Nos documentos analisados, não há detalhes específicos sobre os conteúdos ou atividades a serem oferecidos nessas oficinas, o que deixa uma lacuna importante em relação à sua real aplicação.

Além da distribuição do tempo na arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, é essencial também analisar o conteúdo programático da Formação Geral proposta no Referencial Curricular de Alagoas (2023), a fim de entender melhor como esses conteúdos serão abordados e quais recursos pedagógicos serão utilizados para garantir uma formação completa e inclusiva para todos os estudantes, ver quadro 2.

Quadro 2: Formação Geral: composição curricular - N.E.M /AL - Alagoas (2023)

Linguagens e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Alagoas: linguagens e identidades; • Elementos das práticas didático-pedagógicas na área; • Componentes da área de linguagens e suas tecnologias: encontros e especificidades; • A integração dos componentes na área das linguagens e suas tecnologias; • Organizador curricular de linguagens e suas tecnologias • Sistematização dos organizadores e inserção dos campos de atuação social no componente de Língua Portuguesa • Quadros do organizador curricular da área de linguagens e suas tecnologias • Quadros do organizador curricular de Língua Portuguesa
Matemática e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • O território alagoano e as competências específicas da área de Matemática • Elementos do organizador curricular na área de Matemática • Organizador curricular de matemática e suas tecnologias



Ciências da natureza e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Breve histórico das concepções do ensino de ciências da natureza • O ensino de ciências da natureza no Brasil • A área de ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio • Competências específicas e habilidades para o ensino de ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio • As unidades temáticas – transição do ensino fundamental para o ensino médio • As unidades temáticas no Ensino Médio um olhar para o território alagoano • O fazer pedagógico nos ateliês e laboratórios de ciências da natureza • Desdobramentos didático pedagógicos • Organizador curricular de ciências da natureza e suas tecnologias
Ciências Humanas e sociais aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes escolares dos componentes curriculares das ciências humanas e sociais aplicadas • Filosofia • Geografia • História • Sociologia • Compreendendo as competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas • Organizador curricular das ciências humanas e sociais aplicadas

Fonte: Referencial Curricular de Alagoas (2023). Elaborado pelos autores.

O que se observa é que houve uma tentativa de reunir diversas áreas do conhecimento com o intuito de promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. No entanto, para oferecer uma formação integral e cidadã, é necessário avançar, mas também fazer renúncias. O diálogo entre as disciplinas é crucial, pois elas se complementam, mas isso não implica na necessidade de retirar conteúdos fundamentais.

Conforme o Referencial Curricular de Alagoas (2023, p. 250), o ensino de Geografia no Ensino Médio “deve permitir e possibilitar aos educandos uma compreensão da realidade que leve em conta a premissa de que o espaço geográfico, em todas as suas dimensões, se constrói em uma relação dinâmica com o espaço vivido”. Contudo, ao analisarmos o material didático de apoio que chegou às escolas, especialmente em Alagoas — terra de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência ao sistema escravista, e onde, conforme dados do IBGE de 2022, 71,9% da população é negra — notamos que a Geografia não aborda diretamente esses aspectos do espaço vivido alagoano.

A Geografia, enquanto ciência, não pode se furtar de cumprir seu papel essencial, que é produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão crítica e aprofundada do mundo ao nosso redor. A omissão de temas relaciona-



dos à realidade social, histórica e cultural dos povos negros e das questões étnico-raciais não só enfraquece a formação crítica dos estudantes, como também negligencia a necessidade de um ensino mais inclusivo e representativo. Dessa forma, é imperativo que a Geografia continue a ser uma disciplina que promove a leitura geográfica do mundo, incluindo os aspectos da diversidade cultural e da luta por justiça social.

DADOS ÉTNICO-RACIAIS DO ENSINO MÉDIO

Ao abordar os aspectos étnico-raciais na educação, é fundamental reconhecer que a população negra representa uma parte significativa da estrutura demográfica brasileira. Essa realidade deve ser refletida e valorizada em todos os níveis de ensino, assegurando que a educação seja verdadeiramente inclusiva e representativa da diversidade que compõe a sociedade. Desse modo, Matias (2019, p. 26) propõe compreender que a

Educação étnico-racial é uma educação voltada para as características de diversos grupos étnicos que deram origem a um povo, no Brasil as heranças herdadas pelos grupos raciais são muito evidentes em nosso meio. Vale lembrar que viemos de uma sociedade escravista e preconceituosa que deixou profundas sequelas de desigualdade, onde o preconceito foi o traço mais marcante.

Logo, é fundamental reconhecer a importância de considerar os aspectos étnico-raciais dos discentes no Ensino Médio no Brasil. O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) revela o percentual de jovens com idades entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio em 2020. A partir desses dados (tabela 2), observa-se que, entre a população jovem preta, o número de matrículas ainda é inferior ao dos jovens brancos.

Superar essa disparidade exige a construção de uma educação que promova e incorpore discussões sobre questões étnico-raciais. Nesse contexto, a Lei n.º 11.645/08 é um marco, pois estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino, um passo essencial para garantir a equidade no acesso à educação e a valorização das culturas negras e indígenas.



Tabela 2 - Porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio em 2020.

Raça	Porcentagem de jovens
Pretos	70,8
Pardos	71,8
Branco	81,4

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021). Elaboração: Os autores.

Os dados da tabela 2 podem ser ilustrados da seguinte maneira: no Brasil, a cada 100 jovens negros (as), com idades entre 15 e 17 anos, cerca de 29 não estão matriculados no Ensino Médio. Em contrapartida, a cada 100 jovens brancos (as) na mesma faixa etária, aproximadamente 19 não se matriculam no Ensino Médio. Em 1993, Regina Pahim Pinto escreveu destacou:

Alguns estudos, utilizando-se de dados estatísticos, vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. A população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca (Pinto, 1993, p. 26).

Trinta anos depois, os dados estatísticos ainda revelam uma realidade de desigualdade no acesso à educação, especialmente para a população preta. Nesse contexto, fica evidente que a reforma proposta para o Ensino Médio não busca superar essa disparidade. O ensino étnico-racial é uma forma de valorizar as questões raciais e étnicas, trazendo para a sala de aula toda a riqueza histórica e cultural dos povos que formam a sociedade brasileira, permitindo o reconhecimento das contribuições deixadas pelos antepassados (Matias, 2019).

Vale lembrar que, no Brasil, existem mais de 250.884 indígenas e 260.087 quilombolas matriculados no Ensino Médio. Diante disso, é crucial refletir sobre qual tipo de educação está sendo oferecido a essas populações. A Geografia, enquanto ciência que interpreta, analisa e contextualiza os espaços geográficos, não poderá cumprir plenamente seu papel se sua leitura e compreensão não forem sensíveis à realidade dos alunos, ver tabela 3.

Tabela 3 - Porcentagem de jovens com 19 anos que concluíram o Ensino Médio.

Raça	Porcentagem de jovens
Pretos	61,4
Pardos	63,9
Branco	79,1

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021). Elaboração: Os autores.



Ao retomarmos os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, observamos claramente o reflexo da desigualdade na conclusão do Ensino Médio, pois pretos e pardos são os grupos que mais abandonam a escola antes de concluir a formação básica. Não desejamos uma Geografia que seja hostil ou indiferente às questões étnico-raciais, pois a realidade do contexto escolar reflete diretamente o que ocorre na sociedade. Se, em 2023, ainda estamos diante de propostas de mudanças na educação que ignoram as condições e as necessidades dos alunos, é porque ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação verdadeiramente progressista e libertadora.

TEMAS ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Por meio das discussões levantadas neste trabalho, fica claro que a implementação do Novo Ensino Médio representa, na prática, um desmonte da educação, ao reduzir conteúdos científicos essenciais para a formação de cidadãos críticos. Essa reforma desestimula o desenvolvimento de uma educação voltada à capacitação de indivíduos para o exercício pleno da cidadania e privilegia competências e habilidades desconectadas dos problemas sociais reais. Como argumenta Beltrão (2019), essa reforma reforça a ideia de que não há alternativa senão a reprodução do modelo de produção capitalista vigente.

Esse debate é fundamental, pois, a todo momento, surgem novos questionamentos sobre a importância de levar para a sala de aula conteúdos que dialoguem com a realidade vivenciada pelos alunos. Ao analisarmos os dados divulgados pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021) sobre a porcentagem de jovens pretos e pardos matriculados no ensino médio, bem como os números de alunos indígenas e quilombolas, surge a seguinte reflexão: como esses discentes negros poderão se sentir parte da sociedade e desenvolver um pensamento crítico se os temas que dizem respeito à sua história e realidade social não são abordados no ambiente escolar?

Além disso, com as áreas de conhecimento definidas pelo Novo Ensino Médio, os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas perderam muitos conteúdos científicos essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para ilustrar essa questão, realizamos uma análise da coleção de livros didáticos “Conexões”, da editora Moderna (ver quadro 3), na qual



constatamos que, de seus seis volumes, apenas dois abordam de forma significativa a temática étnico-racial.

Quadro 3: Componentes curriculares do Novo Ensino Médio - SEDUC/AL - 2023

LIVRO: CONEXÕES CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS, VOL. 1 (CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE) – ED. MODERNA.	
Unidades do Livro	<p>Unidade 1: Saber é poder.</p> <p>Unidade 2: O Domínio da Cultura.</p> <p>Unidade 3: A Estrutura da Sociedade.</p> <p>Unidade 4: Sociedade, Tempo e Espaço.</p>
LIVRO: CONEXÕES CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS, VOL. 4 (ÉTICA E CIDADANIA) – ED. MODERNA.	
Unidades do Livro	<p>Unidade 1: Ética e Justiça Social.</p> <p>Unidade 2: Direitos Humanos.</p> <p>Unidade 3: A Luta pela Cidadania e pelos Direitos.</p> <p>Unidade 4: Exclusão e Inclusão.</p>

Elaborado pelos autores (2024).

No entanto, como os livros didáticos são destinados a todos os professores de Ciências Humanas e Sociais, cada conteúdo vem com a recomendação de qual disciplina deve abordá-lo. Ao analisar o material, verificamos que quase nenhum dos conteúdos relacionados à cultura, etnia ou raça é destinado à disciplina de Geografia, atribuídos exclusivamente à Sociologia e à História. Isso evidencia uma perda significativa para a Geografia, que, como campo de estudo, tem como objeto de análise o espaço geográfico e as complexas relações entre sociedade e natureza. Assim, os estudos étnico-raciais são fundamentais para a compreensão da dinâmica social no espaço geográfico, e sua exclusão da Geografia empobrece a visão integrada que a disciplina propõe.

Além disso, é importante destacar que, mesmo antes da Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, os conteúdos étnico-raciais presentes nos livros didáticos de Geografia já eram tratados de forma superficial. Como exemplo, elaboramos o quadro 4, que apresenta as unidades de um livro de Geografia da editora Saraiva. Nessa coleção de três volumes, apenas o último aborda de forma mais consistente, temas étnico-raciais. Assim, observamos que, na estrutura dessa coleção, a temática étnico-racial era abordada apenas na última etapa do Ensino Médio, evidenciando a marginalização desses temas no currículo de Geografia.



Quadro 4: Abordagem étnico-racial no ensino de Geografia

LIVRO: TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO, ENSINO MÉDIO 3 - ED. SARAIVA.	
Unidades do Livro	<p>Unidade 1: Etnia, Diversidade Cultural e Conflitos.</p> <p>Unidade 2: Espaço Geográfico e Urbanização.</p> <p>Unidade 3: Espaço, Sociedade e Economia.</p> <p>Unidade 4: BRASIL: Perspectivas e Regionalização.</p>

Elaborado pelos autores (2024).

Ao analisar os quadros 3 e 4, fica evidente o esvaziamento científico promovido pela implementação do Novo Ensino Médio. A Geografia, que antes dedicava uma unidade inteira ao estudo das questões étnico-raciais, perdeu um espaço vital nas discussões sobre o tema. Antes das reformas educacionais que fragilizaram a qualidade da educação, a Geografia proporcionava autonomia ao professor para trabalhar a temática a partir da perspectiva da ciência geográfica. No entanto, as questões étnico-raciais são conteúdos interdisciplinares e não podem ser reduzidas a unidades isoladas, eventos esporádicos ou projetos anuais.

O racismo e a discriminação são persistentes e afetam, diariamente, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, todos ainda vítimas de uma sociedade estruturalmente racista. Diante disso, a educação tem o dever de ser antirracista. Como bem destaca Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, é preciso que a educação seja um processo de conscientização e transformação. A tarefa dos professores de Geografia, em particular, é garantir que os alunos compreendam o mundo ao seu redor, levando em conta a dinâmica social e histórica que molda o espaço geográfico, e isso inclui, de forma essencial, as questões raciais.

Não podemos aceitar o esvaziamento dos conteúdos étnico-raciais no ensino médio, considerando que “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire, 1996, p. 28).

Não se pode adotar uma postura indiferente ao que representa a sociedade brasileira, especialmente no contexto educacional. É essencial proporcionar uma educação libertadora, que enfrente os fatores materiais, econômicos,



sociais, políticos, culturais e ideológicos que condicionam o desenvolvimento dos estudantes. Para superar essas barreiras, tanto educadores quanto educandos devem se reconhecer como sujeitos da história.

CONCLUSÃO

A legislação que orienta a reforma do ensino médio parece mais uma expressão de um “legislar para inglês ver” do que uma iniciativa genuína do Estado para garantir uma educação pública que valorize a cultura, o conhecimento científico e a diversidade dos povos do Brasil. Em vez de enfrentar as desigualdades educacionais, ela se direciona à formação de um exército de reserva de mão de obra, ignorando as reais necessidades dos alunos das escolas públicas. Esse modelo aprofunda ainda mais o abismo social, pois optou por não abordar as carências reais das comunidades escolares, tanto em Alagoas quanto em outros estados brasileiros.

A Geografia não deve ser reduzida ao simples estudo de tabelas, gráficos e linguagem cartográfica. Sua verdadeira função é proporcionar aprendizagens significativas, que estimulem a percepção, a apropriação, a análise e a discussão das desigualdades econômicas, sociais e culturais que os alunos vivenciam em seu cotidiano. A disciplina deve ser um espaço para reflexão crítica sobre o mundo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, capazes de transformar sua realidade e a sociedade ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Alagoas**. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAL.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kKEZIlvtkqOiSgsaPAv6yYR2i39W1k2H/view>. Acesso em: 14 maio 2023.

Anuário Brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.



BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.645. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 jul. 2025. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

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

CALLAI, H. C. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEC, 2010.

CODES, A. L. M.; FONSECA, S. L. D.; ARAÚJO, H. E. **Ensino médio:** contexto e reforma. Afinal, do que se trata? Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2021.

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



FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

MATIAS, J. K. S. **Os aspectos étnico-raciais e culturais da comunidade Barra de Antas/Sapé-PB como prática de educação popular na educação do campo**. 2019. 57 p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, agosto de 1993.



PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA⁶

Jane Marinho da Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-1070>; Universidade Federal de Alagoas Campus de Arapiraca, docente do Curso de Pedagogia e Licenciaturas, Brasil, E-mail: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.

INTRODUÇÃO

A disciplina de História compõe o currículo escolar desde o período imperial no Brasil, fazendo parte das disciplinas do Colégio Pedro II. Bittencourt (1993) no texto “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana” é possível afirmar que desde o início houve disputas ideológicas na composição dos conteúdos escolares, marcadas inicialmente entre a formação da moralidade cristã e a profana (história das civilizações).

De acordo com Bittencourt (1993, p. 205) na “segunda metade do século XIX cria-se paulatinamente, entre os historiadores, a ideia de uma divisão entre período moderno e período contemporâneo”, o processo de industrialização europeu começava a influenciar o continente americano, e, conseqüentemente, a composição curricular. No Brasil insurge a necessidade da construção de uma História Nacional, produzida majoritariamente pelos professores do Colégio Pedro II, inspirada na civilização europeia, na raça branca e na cultura cristã.

Nesse período, a concepção francesa manteve seu domínio na organização do currículo escolar, na produção de uma historiografia cronológica, dividida entre história sagrada e profana ou história das humanidades. Mas o movimento dos nacionalistas teve uma repercussão significativa na construção

⁶ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap5>



de uma História moral, baseada nos interesses do Estado. Todavia, foi também um momento marcado por dois grupos de intelectuais, de um lado os militares defensores do “conhecimento da pátria” e seus feitos, um tipo de nacionalismo que “aceitava a dominação econômica e cultural, mas rejeitava a “perda territorial” para os europeus (Bittencourt, 1993, p. 215).

De outro lado, havia um grupo de intelectuais progressistas que reconhecia a diversidade que formava o povo brasileiro, eles “defendiam e concebiam o nacionalismo como busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira”. (Bittencourt, 1993, p. 215).

Desde sua introdução o ensino de História foi influenciado conforme o contexto histórico; dos textos sagrados a história cívica (profana), a nacionalista (cívica/de caráter hegemonia) situado na narração dos “grandes heróis” da pátria e da história nacional, observaram-se até os finais do século XX, a continuidade de um ensino de História centrado em datas comemorativas (Bittencourt, 1993, p. 215). Um modelo de ensino concêntrico que subjugava e tratava de forma estereotipada e marginalizada as etnias africanas e indígenas.

De maneira geral, no contexto europeu, a produção historiográfica durante séculos encontrava-se subordinada aos interesses do Estado, mas partir do século XIX surgem diversas correntes que passam a influenciar a análise do objeto histórico estudado e produzido pelo historiador, através da abordagem e da metodologia de pesquisa utilizadas é possível ter-se diferentes perspectivas do fato histórico, e isto leva a produção da historiografia para outro patamar, ela deixa de ser concebida como ciência neutra.

Entre as principais correntes do pensamento historiográfico pode-se citar: o método Positivista, o Materialismo Histórico, a Escola de Annales, a História Cultural, etc. Essas correntes passaram a oferecer caminhos na apropriação do objeto histórico. Mas é fato que elas não surtiram efeito simultâneo em todos os países, e muito menos nos demais continentes.

Em um país que sustentou o trabalho escravo até os últimos limites do século XIX, que costumava forjar a identidade nacional centrada no homem branco e europeu, ao formular a sua narrativa identitária, desconsiderando os grupos que não apresentavam o padrão europeu, a influência dessas correntes,



especialmente as mais radicais, não foram facilmente aceitas pelo Estado e pela grande maioria da elite brasileira.

O que também refletirá na concepção de mundo, sociedade e povo na produção dos livros e materiais didáticos que representavam os interesses da classe dominante brasileira, isto é, o que esse grupo considerava como ideal e aceitável (fenótipo, práticas, cultura etc.). Basta dizer que a obrigatoriedade da presença da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar data de 2003.

Não se pode negligenciar que havia pensadores que denunciavam a ideia forjada da identidade nacional do Brasil (Bittencourt, 1993), porém a disciplina escolar de História, especialmente a História do Brasil, cumpriu o papel de reproduzir os interesses do Estado-nação, aos feitos cívicos, seus bravos homens de estirpe, iniciando sua cronologia a partir da independência, seguiu-se a narração dos contos, de um Estado “glorioso” que se representava como de todos.

Essa breve introdução sobre a construção do conteúdo escolar da disciplina de História, reafirma a disputa ideológica que compõe a formulação dos currículos escolares. Atualmente o ensino História está para além das necessidades autoafirmativas do Estado-nação, apesar de o sujeito principal ainda ditar a normatização do currículo escolar, esse diferencial tem como ponto crucial o processo de redemocratização, que exigiu a consideração da diversidade cultural e racial na composição da identidade nacional, mesmo nos limites da democracia brasileira.

O ensino de História deveria caminhar para uma análise crítica e desgarrada da narrativa hegemônica e decorativa, mas é fato que ele foi e ainda pode ser manipulável. Defende-se que o ensino de História precisa levar os estudantes à confrontação dos fatos, por meio do acesso aos diversos artefatos, fontes, documentos. Quando o ensino centra-se apenas no livro didático, organizado e produzido a partir das normatizações do Estado, os discentes são submetidos a uma visão restrita dos acontecimentos históricos.

O direcionamento de uma formação crítica esbarra no corpo normativo-burocrático do Estado que tem determinado aquilo é considerado como conteúdo indispensável à formação escolar, assim, apesar de a Constituição de 1988 e a atual LDB reafirmarem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como um dos princípios da educação escolar, os professores e os estu-



dantes acabam reproduzindo o currículo sistematizado fora da escola. Sendo o professor um aplicador ou tarefeiro, e os estudantes receptores de informações descontextualizadas.

Considerando a importância da formação inicial dos professores que atuarão nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a reafirmação do ensino de História desde o 1º ano e o desenvolvimento de práticas de educação antirracista para valorização e o reconhecimento das etnias africanas e indígenas na formação da população brasileira, é que este capítulo se justifica.

Defende-se que é papel das universidades oferecer uma formação comprometida com a realidade social, para isso é preciso acessar as produções historiográficas que problematizam os conteúdos a serem estudados, que permitam aos professores refletirem a construção e as transformações das sociedades, assim os docentes deixarão de ser aplicadores de currículos prontos para atuarem de forma crítica. Pois, a má formação pode levá-los a reprodução de conceitos e ideologias que buscam falsear ou mascarar a realidade.

Sabe-se que há um certo predomínio negacionista da influência positiva das etnias africanas e indígenas na formação da população brasileira, como também muitas escolas têm silenciado a discussão de propostas de educação antirracista. Por este motivo, o interesse pela temática educação antirracista apresenta-se como metodologias e práticas pedagógicas necessárias, que podem oferecer aos futuros docentes uma abordagem contrária ao tratamento estereotipado da História e cultura afro-brasileira. Como também tem sido uma oportunidade para a inclusão de autores e obras de pessoas negras na formação inicial de docentes.

O objetivo do capítulo é apresentar propostas de educação antirracista realizadas nos semestres letivos de 2022.2 e 2023.2 na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de História 2 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) no *Campus* de Arapiraca. A pesquisa é de tipo qualitativa, e a metodologia adotada foi a descrição das etapas desenvolvidas, por meio do relato de experiência.



O ENSINO DE HISTÓRIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

O primeiro curso superior em História (bacharel e licenciatura) foi criado em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). Nos anos de 1950, o curso de História torna-se independente, outras concepções vão ampliando o escopo de produção historiográfica nas obras brasileiras. A história acadêmica já destacava seu caráter autônomo, em relação à produção da História como disciplina escolar.

Segundo Fonseca (1993, p. 49), “a partir de 1940, durante o Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma”, mas as reformas educacionais, entre 1931 e 1942, prevaleciam

o esquema quadripartite francês de História Universal e a História do Brasil dividida em duas séries, o primeiro conjunto compreendendo a História do Brasil até a Independência e o segundo compreendendo a História do Brasil do 1º Reinado até aquele momento, o Estado Novo. No colégio, repetiam-se os programas do ginásio, os chamados ‘ciclos concêntricos que deveriam ser ampliados ou aprofundados’. (Fonseca, 1993, p. 49)

A aludida organização do conteúdo escolar reitera o compromisso do Estado na criação de um ideário positivo e hegemônico, subserviente à influência política, econômica e elitista do país. Baseando-se nas afirmações da referida autora, com a aprovação da primeira LDB, Lei n.º 4024/61, esse modelo de ensino de História permaneceu sobre a inspiração francesa, organizado em: História Geral, História do Brasil e História das Américas. Sendo que “a imagem da História do Brasil é marcada pelo eurocentrismo” (Fonseca, 1993, p. 50), assim:

Em História Geral, os grandes fatos da História europeia, como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, continuam sendo destacadas dentro da sequência cronológica. Em História do Brasil, os fatos políticos institucionais periodizadores, como a Independência do Brasil e a Proclamação da República, sustentam o arcabouço histórico difundido pelos programas (Fonseca, 1993, p. 50).

A ideia de civilidade, civilização estava relacionada ao padrão importado, e o Brasil para institucionalizar seu reconhecimento ao continente dito civilizado dobrou-se ao eurocentrismo, inspirando-se teoricamente, politicamente e



culturalmente nesse ideário para formulação dos programas curriculares elaborados pelo Estado.

A partir do Golpe Militar, iniciado em 1964, a área das Ciências Humanas torna-se um dos principais alvos do Estado. As disciplinas de História e Geografia são duramente atacadas e se fundem nos Estudos Sociais para o ensino no 1º grau em todo o país. O que caracterizou o rebaixamento das áreas, o esvaziamento do campo teórico na formação dos professores e o tratamento superficial das categorias e conceitos das referidas disciplinas.

No período da Ditadura Militar, o autoritarismo e a coerção sobre o currículo escolar são nitidamente perceptíveis, especialmente a partir da aprovação da Lei n.º 5.692/71, tanto em relação ao controle e ao planejamento dos conteúdos, como também na formação dos professores. Para isso, as disciplinas de História e Geografia são transformadas no curso de Estudos Sociais, para atender especialmente à etapa do 1º grau. Essa reorganização da formação docente teve como ponto essencial a desqualificação dos professores de História e Geografia. Conforme Fonseca (1993, p. 27),

começa a ser formado a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

No contexto militar, o ensino de História nas escolas voltou-se exclusivamente ao culto dos heróis, dos atos cívicos, um ensino que estava submetido “aos ‘princípios norteadores da Educação Moral e Cívica’”. A disciplina perdeu sua autonomia por força de lei, a descaracterização da área afetou a formação dos professores e a organização curricular dos conteúdos, “a escola e o ensino de História tentam garantir a legitimação e o controle da história pelos setores dominantes” (Fonseca, 1993, p. 69). Dessa maneira:

Estado utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia (Fonseca, 1993, p. 69).



Até os anos finais de 1980, os programas curriculares de ensino de História foram centrados em datas comemorativas, retratando os feitos heroicos dos personagens que sempre estiveram relacionados aos atos cívicos do Estado, com uma abordagem eurocêntrica de cunho hegemônica e racista, na qual negros e indígenas eram tratados de forma preconceituosa e estereotipada, ou marginalizados.

Tratava-se de um ensino de História que negava as raízes da formação do povo brasileiro. Silva e Guimarães (2018, p. 235) afirmam que durante o governo militar “o Brasil era uma nação homogênea. Isso é evidente nos currículos e livros didáticos adotados nesse período histórico”, uma formação escolar que desconsiderava a diversidade dos povos indígenas, das culturas africanas e de outros imigrantes que formavam o Brasil.

A base discursava do período militar era autoritária, antidemocrática e cruel; a nação era obrigada a aceitar os interesses político, econômico, moral e cultural dos militares, assim a ideologia militar era imposta de maneira repressiva, tratava-se de um modelo de Estado disciplinador e nefasto ao diverso.

O ataque aos cursos de Geografia e História foi um dos episódios da doutrinação que buscou desqualificar o currículo de formação dos professores que atuavam no 1º grau (atual Ensino Fundamental), para essa etapa o ensino de História cabia enumerar a sequência cronológica consideradas ideais pelos militares e a ênfase nas comemorações cívicas, era uma típica formação para uma grande massa de estudantes que sequer finalizavam o ensino de 1º grau.

A presença de outras etnias na composição da identidade nacional não foi fruto do acaso, nem tampouco boa obra do Estado, partiu da luta dos movimentos sociais, do compromisso de estudiosos e suas produções, e a partir do processo de redemocratização que culminou na aprovação da Constituição de 1988, que não só reafirmou o princípio da isonomia, mas também se caracterizou como uma Carta cidadã, especialmente quando se trata dos direitos sociais.

Ao instituir os objetivos fundamentais do Brasil no inciso IV do art. 3º, a Constituição assevera a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, n. p.). Já a Lei 9.394/96 afirma no art. 3º que um dos seus princípios é o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996, n. p.).



Esse pluralismo, muitas vezes, restringe-se às universidades, ficando a escola como campo da reprodução de ideias e concepções pedagógicas que permeiam a construção dos conteúdos escolares presentes no livro didático, infelizmente as políticas educacionais têm corroborado para a atuação dos professores centrada na aplicação de conteúdos. O que não significa dizer que todos os docentes apenas reproduzem os conteúdos necessários aos ideários da sociedade burguesa, uma vez que há espaço para subversão da ordem hegemônica, por meio da introdução de concepções, metodologias e práticas pedagógicas transformadoras.

A abertura do Estado democrático possibilitou uma importante autonomia do currículo de formação dos professores de História e também de outras licenciaturas, como a Pedagogia, neste contexto correntes como a Nova História, o Materialismo Histórico Dialético e a História Cultural abriram um espaço problematizador, assim, por mais que os programas curriculares do Estado tentem verticalizar a formação, desconsiderando os sujeitos do processo histórico, há espaço para a desconstituição do perfil de espectadores do passado, para uma formação crítica e com embasamento em fontes históricas que apresentam um compromisso com a realidade social.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA PARA NOS ANOS INICIAIS

As portuguesas inauguram o processo de escravização no Brasil com a força de trabalho dos nativos, da extração do pau-brasil à economia da cana, mas a resistência indígena e a expansão da agricultura canavieira exigiram maior número de escravizados para a lavoura, e a migração forçada de negros de diversos lugares do continente africano foi a saída encontrada. Por mais de três séculos, os negros africanos foram submetidos ao regime de trabalho escravo no Brasil. Esse modelo de exploração da força de trabalho africana foi o principal combustível para o desenvolvimento dos ciclos econômicos, a partir do século XVI. Além disso, o tráfico de negros africanos já era um mercado lucrativo para os portugueses.

Os portugueses chegaram às terras brasileiras em busca de metal, em especial o ouro, todavia, levaram praticamente três séculos para descobrir as



minas que estavam localizadas expressivamente no sudeste brasileiro. Mas isso não os impediu de explorar e desenvolver outras economias lucrativas no início da ocupação das terras.

A primeira delas foi a extração do pau-brasil. A atividade era realizada pelos indígenas. Da madeira era extraído um tipo de tinta valiosa que era comercializada no comércio europeu. Inicialmente não havia interesse dos portugueses em ocupar as terras recém-conquistadas, mas as constantes invasões de outros países europeus, levou a Coroa Portuguesa a elaborar uma estratégia de fixação dos portugueses no Brasil, mais tarde a ocupação do território culminou no desenvolvimento dos ciclos econômicos (Ramos, 2018).

Como os portugueses já tinham conhecimento na produção da cana, bem como o açúcar era uma especiaria valiosa e desejada no mercado europeu, a economia canavieira foi uma escolha lucrativa e estratégica para os portugueses, pois além de ocupar uma vasta extensão da costa litorânea leste brasileira para a produção da cana, a localização das fazendas facilitava o transporte do açúcar para o mercado europeu. A partir do século XVI os negros escravizados começam a chegar ao Brasil para o trabalho na lavoura de cana (Silva, 2016).

O trabalho escravo iniciado na economia da cana-de-açúcar, seguirá sendo a principal força de trabalho até o final do século XIX, mas não apenas nos ciclos produtivos, os negros escravizados também realizavam diversos serviços (domésticos, construções, etc.) as atividades domésticas, em geral, eram realizadas por mulheres negras, que também sofriam violência física e sexual.

Após a economia da cana, outros grandes ciclos econômicos seguiram-se ao longo dos séculos, respectivamente: criação de animais, drogas do sertão, mineração, algodão, borracha e café. Neste último ciclo, há uma nova caracterização da mão de obra produtiva, os trabalhadores imigrantes (Ramos, 2018). Os trabalhadores imigrantes recebiam incentivo do governo brasileiro para trabalhar nas lavouras de café, já os trabalhadores negros, outrora escravizados, não partilharam do mesmo apoio do Estado, ao contrário, após o processo de “libertação”, por meio da Lei n.º 3.353/1888, eles foram lançados a própria sorte (Silva, 2016).

O negro na sociedade brasileira passou a ocupar um lugar de marginalizado, sem acesso à moradia, saúde, educação, lazer, isto é, desprovido dos di-



reitos sociais básicos, passaram a viver à margem da sociedade, em condições inferiores e ocupando profissões de subserviência. A leitura da obra “O pacto da branquitude”, de Cida Bento (2022), despertou uma consciência histórica da condição econômica dos povos negros no Brasil. A escrita da autora tornou-se essencial para se entender as mazelas da “herança escravocrata” para os negros/as:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fale muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

A autora leva o leitor a rever a perspectiva do processo de escravização, denunciando que há um silenciamento, ou mesmo um pacto de silenciamento, de que os descendentes escravocratas são herdeiros dos espaços e dos cargos que ocupam, trata-se de um processo de acumulação herdado que vem sendo preservado e que continua excluindo “os outros grupos ‘não iguais’” (Bento, 2022, p. 25). Segundo a autora,

Falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então constituir uma outra história e avançar para outros pactos civilizados (Bento, 2022, p. 25).

A partir de Bento (2022) compreende-se que a condição social dos negros é uma herança do processo de exploração da força de trabalho sofrida por seus ancestrais, expropriados das mínimas condições de existência, a subserviência não foi uma escolha, foi uma condição imposta. Assim, a narrativa de que as políticas afirmativas colocam a população negra em uma condição de privilégio falseia quem são os verdadeiros privilegiados. O ideal seria que todos os grupos tivessem as mesmas oportunidades. Como isso ainda não é uma realidade, o Estado vem sendo pressionado a reparar as desigualdades sociais da população negra e a combater o racismo.



Uma das expressões mais significativas no combate às desigualdades sociais e ao racismo foi a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, conhecida como a lei de cotas, trata-se uma política de ações afirmativas que visa combater as desigualdades por meio da educação, a partir da reserva de vagas em instituições oficiais e públicas de ensino médio e superior. Antes da aprovação da referida lei, algumas universidades já destinavam parte de suas vagas para cotas, com a aprovação da Lei n.º 12.711/2012 a reserva de vagas para cotas passou a ser obrigatória.

No campo do combate ao racismo na Educação Básica, quando se trata da organização do currículo e da formação de professores, três importantes leis são instituídas, respectivamente: Lei n.º 10.639/2003, Lei n.º 11.645/2008 e a Lei n.º 12.796/2013. Antes da aprovação das referidas leis, as contribuições das etnias africanas e indígenas na organização do currículo escolar já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (1997) (PNC História e Geografia), mas com a aprovação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (Brasil, 1996), esse conteúdo passou a ser obrigatório.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) (PCNs) foram produzidos para o Ensino Fundamental e Médio, e até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) eram os principais referenciais do currículo da Educação Básica, cada área do conhecimento tinha um parâmetro específico, historicizando e conceituando cada a área, seus objetivos, metodologias, organização dos conteúdos por eixo temáticos e orientação aos professores. Os PCNs serviam como parâmetros para as secretarias de educação organizarem seus currículos, porém não tinham caráter obrigatório.

Quando os PCNs foram criados a estruturação do Ensino Fundamental ainda não era de 9 anos⁷, dessa maneira, as séries iniciais eram organizadas da 1ª a 4ª série, os conteúdos para essas séries eram organizados em 1º e 2º ciclo, respectivamente, o primeiro compreendia a 1ª e a 2ª séries, o segundo a 3ª e a 4ª séries. O primeiro ciclo, a ênfase era o processo de alfabetização das crianças, a orientação era que o ensino de História deveria partir do Local e do Cotidiano, das experiências mais próximas aos estudantes.

⁷ A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a quantidade de anos do Ensino Fundamental para 9 anos e determinou a entrada nos Anos Iniciais a partir dos seis anos de idade.



No segundo ciclo, pressupondo que os estudantes com processo de alfabetização concluído aprofundariam os conceitos e conhecimentos da área de História, o eixo temático desse ciclo era História das Organizações Populacionais. A partir das orientações do PNC de História e Geografia, cabia aos docentes a organização e o planejamento de aulas que pudessem resultar no aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

Um ponto de destaque no PCN de História e Geografia é o reconhecimento das etnias afro-brasileira e indígena, quando compara o documento à Lei n.º 5.692/71 e à disciplina de Estudos Sociais. Mesmo que a normatização curricular do referido documento não fosse obrigatória, e mesmo sendo um documento construído na conjuntura do alinhamento da educação pública à política neoliberal. O reconhecimento da História e das culturas afro-brasileira e indígena impõe a necessidade de formação dos professores. Contudo, o professor antirracista não assume esse compromisso por exigência legal, mas por consciência histórica e política do seu papel na sociedade.

Anos seguintes ao PNC de História e Geografia, a temática História e Cultura Afro-Brasileira torna-se obrigatória nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, por intermédio da Lei n.º 10.639/2003, essa lei acrescenta o artigo 26A a atual LDB e caracteriza a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no parágrafo primeiro do referido artigo

1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A obrigatoriedade do conteúdo História e Cultura Afro-Brasileira foi importante, porque não havia espaço para a história positiva dos negros no livro didático. Anteriormente, os livros omitiam a contribuição dos negros na sociedade brasileira nos livros didáticos de História. Bittencourt (2009, p. 81) alertava que a diversidade cultural do Brasil era negada nos livros didáticos, nas palavras da autora “o povo brasileiro, constituído de mestiços, negros, índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação”.



Avançando no reconhecimento de outros povos e culturas na composição do currículo escolar brasileiro, em 2008 a Lei 11. 645/2008 altera o art. 26A da atual LDB, com isso a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena passam a ser obrigatórias em todos os estabelecimentos de ensino do país, assim os parágrafos 1º e 2º do referido artigo passam a ter a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A partir das referidas leis, mais do que nunca se faz necessário trabalhar as temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na formação inicial dos professores, pois se acredita que não se pode exigir conhecimentos, saberes, metodologias e práticas desconhecidas pelos docentes, por isso é um dever das instituições de ensino superior implementar o artigo 26A da atual LDB investindo na formação inicial dos professores, bem como é responsabilidade das secretarias de educação e dos estabelecimentos de ensino privados complementar essa formação em programas de formação continuada.

Entende-se que a universidade tem o dever de incluir a temática Educação para as relações étnico-raciais, por meio da criação de disciplinas específicas e também de forma transversal, assim concorda-se com Pinheiro (2023, p. 83), quando ela afirma:

As leis ns. 10.639/2003 e 11.645/2008 estão postas para as universidades também, e isso impõe ao ensino superior a necessidade de reestruturação curricular na formação inicial de educadores e educadoras criando novos componentes com programas e emendas que abordem a EREER [Educação para as relações étnico-raciais].



Acredita-se que essa orientação também passa por dentro das disciplinas já existentes nos cursos de formação dos professores, como as disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de História 1 e 2 do curso de Pedagogia da Ufal, *Campus* de Arapiraca. Através das experiências realizadas nos semestres letivos 2022.2 e 2023.2, tem sido possível elaborar estratégias de educação antirracista na formação inicial docente, por meio dos/as autores/as estudados e das atividades desenvolvidas.

RELATO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS

Em julho de 2022 as Pró-Reitoras de Graduação e de Gestão de Pessoas e do Trabalho, da Universidade Federal de Alagoas promoveu o curso *online* “Prevenção ao Racismo Institucional: Práticas Antirracistas na Universidade”, o qual fazia parte do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD), este curso foi um divisor de águas para se repensar as propostas de atividades e referenciais teóricos das disciplinas de Saberes de Metodologias do Ensino de História 1 e 2.

De forma geral, o curso abordou a constituição do racismo (institucional, individual e estrutural e como ele ainda afeta a população negra) e as dimensões da política afirmativa da Ufal (abordando as ações realizadas pela universidade, o combater ao racismo e a promoção da igualdade social e como se tornar uma servidora antirracista).

O curso “Prevenção ao Racismo Institucional: Práticas Antirracistas na Universidade” teve carga horária de 20 horas, e ao final do mesmo o/a servidor/a deveria apresentar uma estratégia de educação antirracista para desenvolver na universidade, conforme o cargo/função que desempenhava, na condição de docente do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Ufal *Campus* de Arapiraca, foi produzido um proposta de atividade que, a princípio, pudesse ser realizada nas disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2 e Saberes e Metodologias do Ensino de História 2.

A proposta apresentada foi “A literatura infantil em autores negros: a valorização da identidade negra na educação infantil e no ensino fundamental”, a mesma tinha como objetivo trabalhar a literatura em obras de autores negros,



buscando valorizar a identidade e a cultura do povo negro. Para isso, seria realizado um levantamento das obras de autorias negros/as, que pudessem ser utilizadas no Ensino Fundamental, especialmente nas disciplinas de História e Geografia.

Após o levantamento das obras, os estudantes produziram um banco de dados, bem como seriam selecionadas algumas obras para serem trabalhadas nas disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2 e Saberes e Metodologias do Ensino de História 2. Essa proposta inicial passou por algumas alterações, mas a estratégia de educação antirracista vem sendo desenvolvida desde o semestre letivo 2022.2, apenas na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de História 2.

O semestre letivo 2022.2 foi iniciado em janeiro de 2023, para implementação da estratégia de educação antirracista no 9º período do curso de Pedagogia da Ufal Campus de Arapiraca, foram realizadas duas atividades: pesquisa sobre obras de autorias de negros/as que pudessem ser trabalhadas no Ensino Fundamental e análise do negro no livro didático de História do 4º do Ensino Fundamental.

A turma era composta apenas por mulheres e foi dividida em cinco equipes, duas equipes formadas por duas estudantes e três equipes compostas por três discentes. Na primeira atividade, cada equipe pesquisaria pelo menos três obras e escolheria uma obra para ler e organizar uma proposta de atividade para os Anos Iniciais. A segunda atividade, a representação social do negro no livro didático, foi realizada pelas mesmas equipes, cada uma recebeu um livro didático do professor do 4º ano.

Para a fundamentação da análise da representação social do negro no livro de História do 4º ano do Ensino Fundamental, as estudantes leram as seguintes obras: “O ‘negro’ no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03” (Jesus, 2012), “Racismo estrutural” (Almeida, 2019) e “A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?” (Silva, 2011).



Tabela 1 – Obras de autorias negros/as pesquisadas pelas estudantes

Equipe	Obras	Autores/as
Equipe 1	O pequeno príncipe preto	Rodrigo França
	Pretinha de neve e os sete gigantes	Rubem Filho
	Amoras	Emicida
Equipe 2	Princesas negras	Edileuza Penha de Souza
	A pele que eu tenho	Bell Hooks
	História pretinhas das coisas	Bárbara Carine Soares Pinheiro
Equipe 3	Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser	Lázaro Ramos
	A caixa surpresa	Madu Costa
	Cabelo ruim? a história de três meninas aprendendo a se aceitar	Neusa Baptista Pinto
Equipe 4	Minha mãe é negra sim!	Patrícia Santana
	Da raiz do cabelo até a ponta do pé	Emilia Nunéz
	Bucala a pequena princesa do quilombo do cabula	Davi Nunes
	Cheirinho de neném	Patrícia Santana
Equipe 5	Meu crespo é de rainha	Bell Hooks
	Os Nove Pentas D'africa	Cidinha da Silva
	Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis	Jarrid Arraes

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As estudantes pesquisaram um total de 16 livros, obras escolhidas para leitura e proposta de plano de aula foram: “Minha mãe é negra sim”, “Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser”, “Meu crespo é de rainha”, “Amoras”, e “Princesas negras”. A atividade demonstrou que a maioria das estudantes desconhecia as obras pesquisadas, assim, apenas duas discentes, que estavam participando do Programa Residência Pedagógica, conheciam boa parte das obras apresentadas; outras duas estudantes já tinham tido o contato com uma ou duas obras na escola que trabalhavam.

Diante disso, acredita-se que a proposta teve uma relevância fundamental na formação inicial das estudantes, além disso, elas puderam realizar uma proposta de atividade para os Anos Iniciais com literatura de autorias de negros/negras. Outro ponto positivo foi que as estudantes que já lecionavam foram incentivadas a explorar o acervo da escola onde elas trabalhavam, algumas sequer sabiam da existência daquelas obras na escola. A partir da atividade, foi possível despertar o interesse pela literatura infantojuvenil de autorias de negros/negras que precisam ser conhecidas e trabalhadas nas escolas.



Tabela 2 – Estrutura para análise do livro didático de História

1.Estrutura da análise	Ficha técnica do Livro Didático/Livro Didático de História (4º)/Autores/ Nome do livro/Cidade, editora e o ano da publicação
2.Aspectos formais	Capa/Organização/Qualidade do papel/ Quantidade e disposição das imagens/Facilidades ou dificuldades para trabalhar com os alunos
3.Objetivos e conteúdos	Formação dos autores/Concepções de ensino de História para os autores/ Coerência entre concepção, organização, conteúdo e atividade
4.Relação com a ABNCC	Objetivos e conteúdos para o ano/Trabalho com os conceitos históricos/Propostas de pesquisas sobre fontes no ensino de História
5.Representação social do povo negro no LD	Que/quais conteúdos relacionados ao povo negro (colocar as páginas)?/ Como as questões relacionadas aos negros são conceituadas no LD (cultura, estética, rituais religiosos etc.) /Há articulação dos conteúdos de História com outras disciplinas da área de Ciências Humanas?/Os conteúdos dialogam com os saberes da população do continente africano, relacionando o afro-brasileiro e o negro no mundo, fortalecendo a origem e os laços da cultura africana?/Que valores são representados no LD sobre o negro brasileiro?/ Quantas imagens sobre o negro ou povo negro aparecem no LD? /As imagens no LD abrem que imaginário/repercussões sobre a condição dos negros em sociedade: ascensão social dos negros, lutas por melhores condições sociais, resistência dos negros (quando se trata da escravização) ou retratam apenas a pobreza e as dificuldades do povo negro?/Há evidências da valorização da importância dos negros na construção do Brasil (economia, política, cultura e da vida social)/Escolha uma imagem e descreva suas conclusões a respeito do povo negro.
6.Relação com o trabalho do professor	6.1 O Manual apresenta contribuições para o trabalho docente e a adequação para ampliar as questões relacionadas História e Cultura da África e afro-brasileira
7.Posicionamento em relação ao LD	
8.Considerações finais	
Referências	

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os livros didáticos pesquisados foram: Ápis, 4º ano (2017); Novo Pitanguá, 4º ano (2017); Aprendendo Juntos, 4º ano (2017); Akpalô, 4º ano (2017); e Odisseia, 4º ano (2017). O ponto central dessa atividade foi a análise da representação social do povo negro no livro didático. De acordo com a apreciação das estudantes, os livros abordavam, de alguma forma, a importância dos negros na formação do povo brasileiro e na cultura, e apresentam o processo de migração forçada dos povos africanos, que a maioria das questões era tratada superficialmente, mas havia orientações no manual do professor para ampliação dos conteúdos propostos.

A atividade demonstrou que houve melhora na abordagem e representação da História e da cultura africana e afro-brasileira na maioria dos livros



analisadas, mas que ainda há muito que se avançar na representação dos negros em atividades de destaque, bem como na abordagem da cultura e tradições. Um dos pontos positivos apontados pelas estudantes foi que há espaço para um processo de ensino e aprendizagem problematizador nos livros apreciados, mas isso também dependeria da formação dos professores e do trabalho efetivo com o ensino de História nos Anos Iniciais.

Finalizando a descrição e análise das atividades realizadas no semestre letivo 2022.2, foi possível observar maior interesse da turma pela temática educação antirracista, inclusive no início do referido semestre as estudantes também deveriam propor o um projeto para os Anos Iniciais a partir do tema “Minha história de vida”, entre as propostas produzidas destaca-se o “Projeto Há outros em mim”, de autoria das discentes Alice Pereira da Silva, Enilda dos Santos Torres, Maria Amanda Tenório Cavalcante e Sara Maria dos Santos, o qual tinha como objetivo contribuir para a construção da identidade dos sujeitos a partir da história individual e coletiva, em uma abordagem de educação antirracista e com a utilização de autores negros.

O interesse das estudantes com a temática educação antirracista repercutiu como uma ação positiva do trabalho que foi desenvolvido com a turma durante os dois semestres; outro destaque positivo é orientação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O negro no livro didático de história: uma análise crítica da implementação da Lei 10.639/2003 no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, além do estudo da Lei 10.639/2003, a estudante analisará a representação social do negro em uma coleção de livros de História para os Anos Iniciais.

Já o semestre 2023.2 foi iniciado em janeiro de 2024, deu-se continuidade a estratégia de educação antirracista em uma turma do 9º período de Pedagogia, nesta turma foi desenvolvido o “Projeto de Educação Antirracista: literaturas de autorias negras”, cujo objetivo foi trabalhar obras de autorias negras, bem como mediar a possibilidade de partir das literaturas negras para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

No referido semestre, a estratégia de educação antirracista ultrapassou os muros da Ufal Campus de Arapiraca, pois o projeto contou com a participação do Clube Leia Mulheres de Arapiraca e com uma docente da Ufal Campus Sertão.



O semestre letivo iniciou com a preparação da turma para o desenvolvimento do projeto, assim, após a realização de três aulas o “*Projeto de Educação Antirracista: literaturas de autorias negras*” começou a ser executado a partir do 20 de fevereiro de 2024, as obras estudadas foram: *Como ser um educador antirracista* (Bárbara Carine), *Olhos D’água* (Conceição Evaristo) e *Úrsula* (Maria Firmina dos Reis).

A primeira ação do projeto foi realizado em parceria com o Clube Leia Mulheres de Arapiraca, que trouxe a reflexão sobre a importância das obras literárias escritas por mulheres, e em especial, as mulheres negras; nesse dia também foi realizado uma oficina de desenho livre; para inspirar os estudantes, cada um recebeu uma frase das obras que seriam trabalhadas, a partir da frase eles teriam que se expressar por meio do desenho; ao final da atividade os discentes apresentaram suas produções e leram a frase inspiradora. Ao se aproximar o final da aula, a turma foi dividida em três grupos para realização das atividades seguintes.

Todos os estudantes deveriam fazer a leitura das obras selecionadas, mas cada grupo ficou responsável pela apresentação e debate das obras seguiu uma sequência de estudo desenvolvida em três aulas (realizadas nos dias 27/02, 05/03 e 12/03), sendo trabalhado uma obra por vez, respectivamente: “Como ser um educador antirracista”, “Olhos D’água” e “Úrsula”.

Passadas a sequência de estudo das obras, o Clube Leia Mulheres apresentou para os estudantes propostas de educação antirracistas que poderiam ser trabalhadas com as crianças nos Anos Iniciais, a partir da literatura infantil, como também os estudantes desenvolveram e apresentaram estratégias de educação antirracista para os Anos Iniciais.

Outra atividade realizada pelos estudantes foi a produção de escrita criativa na modalidade conto, a partir de uma sequência de imagens de mulheres negras (Conceição Evaristo, Caroline de Jesus e Marielle Franco), os discentes escolheriam uma imagem para servir de inspiração na produção do conto. Os contos seriam avaliados pelo Clube Leia Mulheres de Arapiraca e por mim (professora da turma) e os três melhores seriam premiados com livros. O objetivo dessa atividade foi estimular a escrita criativa de contos a partir das imagens.



Para encerramento do projeto, realizou-se uma mesa-redonda “*Literaturas negras: práticas de educação antirracista*”, que ocorreu no dia 20 de março de 2024 no auditório da Ufal Campus de Arapiraca, a mesa contou com a participação da professora Monica Regina Nascimento dos Santos (docente Ufal Campus Delmiro Gouveia) e com as integrantes do Lei Mulheres de Arapiraca e também estudantes da Ufal Campus de Arapiraca Alice Pereira da Silva e Suellen Ketellen Amorim Silva, a atividade foi aberta ao público da universidade e contou com a participação de outras turmas do curso de Pedagogia.

A mesa-redonda abrilhantou a finalizando do projeto e proporcionou aos estudantes de Pedagogia a compreensão de práticas educacionais antirracistas no processo inicial de formação de professores/as, através do debate sobre a educação antirracista, apresentando as literaturas negras como instrumento fundamental para a construção de práticas educacionais pautadas na diversidade e no combate ao racismo.

Além da mesa, as produções dos estudantes ficaram expostas na entrada do auditório. Assim, a última atividade da disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de História 2 foi precedida de muita expectativa, e finalizado com a sensação de dever cumprido. O resultado desse trabalho tem despertado interesse pela temática educação e diversidade cultural, assim mais um Trabalho de Conclusão de Curso vem sendo desenvolvido como fruto das atividades realizadas na disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de História 2.



Figura 1 – Apresentação da proposta para os estudantes



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 2. Produção de desenho dos estudantes



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 4. Trabalhando a obra Úrsula



Fonte: Acervo da autora (2024)



Figura 5. Card Mesa-redonda

CURSO DE PEDAGOGIA, 9º PERÍODO, DA DISCIPLINA SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 2 E O LEIA MULHERES ARAPIRACA, CONVIDA VOCÊ PARA A MESA

LITERATURAS NEGRAS: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Auditório da Universidade Federal de Alagoas - campus Arapiraca

DIA 20 DE MARÇO
19h30 às 21h30 - presencial e gratuito

Jane Marinho
Professora - Dra. em Educação. Organizadora da mesa e ministrante da disciplina SMEH2.

Professora Dra. Mônica Santos - UFAL, campus Sertão
Coordenadora do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano.

Suellen Ketellen
Graduada em Administração e Administração Pública, feminista negra e mediadora do Leia Mulheres Arapiraca.

Alice Pereira
(mediadora)
Graduada de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - campus Arapiraca.

Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 6. Conto estudantes

Conto: A Fotografia

Lembro-me bem do dia em que tirei essa foto. Foi a primeira vez que eu e Ana viajamos de avião. Como fomos parar lá? Ah, essa é uma história meio longa... Éramos crianças, eu e Ana. Brincávamos de profissões, sonhando alto e desejando o mundo, sem saber que o conseguiríamos de verdade. Ana sempre foi bela, sua pele negra retinta e seu sorriso radiante eram encantadores. Pelo menos para mim eram. Para os outros, nem tanto. Para os outros, essa beleza de Ana era motivo para dificultar-lhe a vida. Nós brincávamos de ser tudo: cantoras, cientistas, escritoras, professoras, e até presidentes da república. Ana era a presidente, eu era a vice. Ana sempre teve mais gana do que eu, talvez por lhe colocarem infinitas mais barreiras do que a mim, uma mulher branca. Mas o que gostávamos mesmo era de brincar de ser repórter. Com uma caixa de sapato sobre o ombro, eu fazia a filmagem. Com um pedaço de graveto na mão, Ana fazia a reportagem com a desenvoltura que só ela tinha. O tempo foi se passando e fomos crescendo, descobrimos nosso amor uma pela outra era maior que amizade e começamos a construir nossa vida juntas. Mas o sonho de ser repórter nunca foi embora. Certo dia, chegou à cidade um senhor chamado Paulo, repórter profissional de uma cidade vizinha. Paulo tinha ido gravar uma matéria e ficamos encantadas ao ver nosso sonho diante dos nossos olhos. Foi a partir daí que começamos a investir na nossa carreira profissional. Fizemos cursos e distribuímos currículos, até que iniciamos no jornal de uma pequena filial de emissora de televisão. Com o tempo, a habilidade de Ana diante das câmeras só melhorou, nos levando a emissoras e programas cada vez maiores e mais conhecidos. Rodamos o mundo gravando reportagens dos mais variados assuntos. Eu por trás das câmeras, Ana diante delas. Chegamos onde sempre sonhamos. Sempre guardarei com muito amor essa fotografia da minha doce Ana, bela e sorridente, rumo ao avião que nos daria o mundo.

Fonte: elaborado pelas estudantes Bruna e Iasmin Melo (2024).



CONCLUSÃO

A partir das atividades desenvolvidas nos semestres 2022.2 e 2023.2 é possível afirmar que a disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de História 2 tem apresentado estratégias de educação antirracista no curso de Pedagogia da Ufal Campus de Arapiraca, e que essas atividades não só estão de acordo com exigências da Lei n.º 9.394/96, quando se trata a formação inicial dos professores da Educação Básica, mas tem também tem refletido no papel da universidade com as demandas da educação brasileira.

Além disso, essas atividades têm despertado o interesse dos/as discentes por propostas de educação antirracista, bem como têm repercutido em outras turmas do curso, ao ponto dos/as discentes indagarem se terão a oportunidade de desenvolver atividades semelhantes as aqui apresentadas. Neste sentido, o retorno positivo do trabalho que vem sendo realizado demonstra que é possível e necessário a implementação de estratégias de educação antirracista na formação inicial de pedagogos/as.

As experiências desenvolvidas na formação inicial demonstram que é possível desenvolver propostas de atividades problematizadoras e comprometidas com a realidade social do Brasil. Uma formação que questione o racismo e as desigualdades sociais, que reflita não apenas a escravização, mas também seus resultados para os diferentes grupos na sociedade contemporânea, enfim, uma formação antirracista que desperte a consciência dos futuros professores sobre o porquê é o para que trabalhar a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica

REFERÊNCIAS

- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. V. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1993. Disponível em: https://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.



BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências**. Brasil, DF, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 22 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História / Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus,1993.

PINHEIRO, B. K. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, J. P. **Produção e Organização do Espaço Brasileiro: Agrário e Urbano**. Maringá: UniCesumar, 2018.

SILVA, M, GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no Ensino Fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. São Paulo: Papirus, 2018.

SILVA, M. da S. **A ideologia da humanização do trabalho no setor sucroalcooleiro no sistema do capital**: um estudo sobre os cortadores de cana-de-açúcar do Brasil. 2016. 384 f. Dissertação (tese). Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.



DIFERENTES LINGUAGENS DA GEOGRAFIA: SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS⁸

Jane Marinho da Silva ⁽¹⁾

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama ⁽²⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-1070>; Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca/docente do Curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8363-3724>; Universidade Federal de Alagoas/Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores - PPGEFOP, pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais - NUAGRARIO/UFAL, Brasil. E-mail: livia.gama@igdema.ufal.br.



INTRODUÇÃO

A Geografia escolar não se trata de um componente curricular introduzido recentemente na escola brasileira, na verdade, antes mesmo de se existir um curso de formação em nível superior no Brasil, a disciplina já era ministrada desde o século XIX no Colégio Pedro II (Cavalcante, 2013). Da introdução do ensino de Geografia no referido século, onde o ensino era influenciado pela escola francesa possibilista, para as correntes crítica, humanísticas e cultural que passaram a influenciar os livros didáticos da atualidade, percebe-se que os estudantes ainda chegam ao ensino superior descrevendo a disciplina de maneira conteudista, tradicional e de pouca relevância, a denominando como uma matéria decorativa.

Esta descrição e compreensão da Geografia caracterizam o método tradicional, pois era exatamente dessa maneira que o ensino era desenvolvido nas escolas, até porque a Geografia ainda era abordada numa perspectiva de neutralidade científica e descontextualizada. Da segunda metade do século XX

⁸ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap6>

para cá, a Geografia tem considerado as humanas na análise do espaço geográfico, pois além de ser um elemento da natureza, o ser humano é também um dos principais agentes de transformação do espaço (Moraes, 1994).

Partindo da compreensão da construção da Geografia científica e escolar, foi trabalhado com os graduandos os conceitos básicos e as categorias da Geografia, objetivando fazer com que eles compreendessem o porquê se ensina e se aprende Geografia; por meio do estudo dos principais marcos normatizadores da organização curricular da disciplina; e aprendendo a ensinar Geografia (através das metodologias e das práticas desenvolvidas nas aulas).

Nesse contexto da disciplina de Geografia, a alfabetização cartográfica deve ter início desde a infância, onde os professores precisam expandir cada vez mais os conhecimentos das crianças sobre o espaço vivido, e isso é possível através da representação gráfica, ou seja, de desenhos, mapas, maquetes, dentre outros. Logo, inicia-se a apreensão da linguagem cartográfica, segundo Almeida e Passini (2006, p. 27), “Cabe, pois, ao professor introduzir essa linguagem e, através do trabalho pedagógico, levar o aluno à penetração cada vez mais profunda na estruturação e extensão do espaço ao nível de sua concepção e representação”.

Para isso, muitas são as formas de representação gráfica no ensino de Geografia que podem ser utilizadas em sala de aula, a Cartografia Tátil é uma delas, no entanto, a educação geográfica inclusiva não é muito difundida. De acordo com Jordão (2019, p. 95), a Cartografia Tátil é “[...] um ramo de interface entre a Cartografia e a Geografia, tendo em vista que contribui para o ensino de conteúdos geográficos também para estudantes com deficiência visual”.

Este capítulo é resultado do trabalho realizado nas disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2, com destaque para as contribuições das práticas pedagógicas empregadas em uma intervenção de Estágio em docência no Ensino Superior, realizado em uma turma do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*. O referido estágio abordou a importância e a utilização da Cartografia Tátil no processo de Alfabetização Cartográfica, sendo esta uma metodologia inclusiva na educação geográfica.

O objetivo deste capítulo é apresentar as diferentes linguagens da Geografia como possibilidades metodológicas possíveis para os anos iniciais, desse



modo, destacando a Cartografia Tátil como metodologia de ensino inclusiva no processo de alfabetização cartográfica no ensino de Geografia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, exploratório refletindo sobre as contribuições das linguagens geográficas para o ensino de Geografia, com ênfase no processo de alfabetização cartográfica e a utilização da Cartografia Tátil nos anos iniciais. A pesquisa qualitativa, segundo Mattar e Ramos (2021, p. 131)

[...] têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. [...] além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e as suas experiências.

O estudo fundamenta-se no referencial teórico e relato de experiência acerca do Estágio em Docência no Ensino Superior, realizado na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, com discentes do 8º período, no semestre 2023.1.



A GEOGRAFIA ENSINADA POR MEIO DAS LINGUAGENS GEOGRÁFICAS

Uma primeira ação no processo de formação docente é entender o porquê de os estudantes ainda chegarem à universidade com uma concepção tão rasa sobre a Geografia. O primeiro ponto para compreender: por que será que o avanço na compreensão do ensino e na produção do conhecimento da Geografia não chegou à escola? Por que as práticas de ensino criticadas na academia e no processo de formação dos professores são tão comuns na escola?

De acordo com Callai (2010, p. 31), há dois importantes motivos para o ensino da Geografia: “conhecer (e compreender) o mundo de forma sistematizada” e a outra razão “diz respeito à construção das bases para as aprendizagens futuras da geografia na educação básica”. A autora denota importância ao ensino da Geografia escolar, reforçando sua contribuição na formação das crianças:

[...] a geografia escolar [é] um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço. Para tanto, é

necessário que a criança aprenda a ler o espaço, de modo que ela possa perceber e se reconhecer em seu espaço vivido (Callai, 2010, p. 31-32).

Como a compreensão do espaço geográfico não é um saber inato, cabe aos professores orientar e sistematizar o processo de ensino e de aprendizagem para que as crianças desenvolvam as habilidades esperadas. Mas como obter tal preparação em um curso de formação de professores que só dispõe de duas disciplinas na área da Geografia, como a Pedagogia? Se dedicando ao processo inicial de formação, dando continuidade aos estudos (formação continuada), conhecendo os documentos que normatizam o ensino de Geografia.

Quando se trata de formação continuada, vale salientar que nem sempre ela é uma prioridade nas secretarias de educação, o que acaba sendo um fator negativo para o processo de qualificação dos docentes. Desse modo, entende-se que não se pode esperar para “complementar” conteúdo, é na formação inicial que os professores devem se apropriar de embasamento teórico relacionado à sua área de atuação. Ao tempo que a formação continuada está relacionada às condições de trabalho que o professor dispõe para o ensino e somente a partir da garantia de tais condições será possível uma cobrança em relação às condições de ensino-aprendizagem (Castellar, 2015).

Callai (2010) assevera que no ensinar de Geografia é necessário observar três aspectos: questões metodológicas, isto é, o que ensinar e como ensinar; os conteúdos específicos da matéria para o estudante; e a diversificação metodológica. Neste último aspecto, as diferentes linguagens do ensino de geografia se fazem presentes (contextualização/problematização dos diferentes textos, representação, por meio de mapas mentais, cartas, maquetes, iconografia, filmes, músicas, etc.).

É a partir da formação inicial que os professores devem aprender a sistematização do conhecimento geográfico e os conhecimentos básicos para se pensar as diferentes linguagens no ensino de Geografia: o conhecimento da turma; os recursos didáticos, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado; e os saberes e metodologias de ensino (potencialidades e limites). Entre as linguagens da Geografia que podem ser trabalhadas no Ensino Fundamental destacam-se: os textos escritos, a informática, a literatura, o cinema, a música, representa-



ções gráficas e cartográficas (desenhos, croquis, plantas, mapas e maquetes) e o livro didático.

A cartografia Tátil que será a metodologia mais utilizada nas práticas pedagógicas abordadas neste capítulo, se enquadra nas estratégias de ensino que contemplam as representações cartográficas, sendo

[...] um campo que se dedica a elaborar (confeccionar representações cartográficas adequadas e significativas aos sujeitos com deficiência visual, bem como discutir mediações didáticas inclusivas referentes à linguagem cartográfica, no contexto do ensino de Geografia de alunos (as) cegos (as) e com baixa visão (Silva, 2023, p. 69).

Sobre os conhecimentos prévios da turma, observou-se que nas disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Arapiraca, os estudantes apresentam uma perspectiva rasa e descontextualizada da Geografia. Quando os discentes são questionados sobre a importância da disciplina, é comum falas do tipo: “a Geografia estuda o relevo, os mapas, os biomas, os países, os estados, municípios”, etc.

Já sobre a metodologia de ensino, é muito comum a descrição de atividades do tipo: ler textos, responder questões, pintar mapas, desenhar mapas, decorar nomes de estados e capitais. A partir da descrição dos estudantes sobre o ensino de Geografia e das metodologias abordadas em sala, percebe-se a permanência do viés tradicional nas salas de aula: um ensino descritivo, decorativo, focado nos aspectos físicos, descontextualizados e neutro.

Neste sentido, o contato com os graduandos no curso de Pedagogia tem demonstrado pouco avanço no ensino de Geografia escolar, quando se analisa a descrição da disciplina apresentada pelos estudantes. Parece que o conhecimento produzido e debatido na academia, nos cursos de formação de professores, não tem chegado nas escolas, diante do raso conhecimento apresentado pelos estudantes sobre a Geografia. É neste sentido que as disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2 precisam dar conta de duas importantes questões: levar o graduando a compreender importância do ensino de Geografia desde os primeiros anos do ensino fundamental e proporcionar o embasamento teórico-metodológico para o desenvolvimento da disciplina.



No decorrer do desenvolvimento da disciplina de Saberes e Metodologias de Ensino de Geografia 1, os estudantes são levados a refletir o porquê de eles lembrarem apenas de temas e conteúdo da Geografia tradicional, é quando surgem frases do tipo: “professora não conheço essa Geografia que a senhora está falando”, ou “professora nunca pensei que esse conteúdo fosse da Geografia”.

As falas dos discentes revelam que embora a Geografia seja uma só, ainda é comum haver divisão dos ramos da Geografia (Física e Humana) e essa dicotomia reflete no tratamento da disciplina em sala de aula, o que também pode ser explicado pela setorização e o fatiamento dos conteúdos da Geografia física no livro didático, a tornando enfadonha, descontextualizada e pouco interessante. É por isso que a formação inicial é um momento privilegiado para que os futuros docentes compreendam que não faz mais sentido uma Geografia neutra e enciclopédica.

A partir dessa compreensão, na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2, foram desenvolvidas atividades e discussões aprofundadas sobre metodologias de ensino, assim como práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia para os Anos Iniciais.

CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

As atividades desenvolvidas fundamentam-se na corrente de ensino crítica e defende propostas de ensino que relacionem o cotidiano dos estudantes e as transformações da sociedade. Assim, a análise do espaço geográfico deve considerar as contradições no processo de alteração do espaço e as implicações para a natureza e a vida em sociedade.

As representações gráficas e cartográficas, o desenho, que pode ser espontâneo ou direcionado, as cartas mentais, os croquis, maquetes, etc. são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas nos anos iniciais. “Os desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas podem ser englobados entre os textos gráficos, plásticos e cartográficos trabalhados no ensino e nas pesquisas da Geografia” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 292).

É possível aproveitar as experiências do cotidiano das crianças, o percurso vivido e percebido, para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica, ativi-



dades como: o desenho do trajeto da casa da criança para a escola, o desenho do pátio da escola, o desenho do local recentemente visitado pela criança, enfim.

A alfabetização cartográfica é atualmente uma das principais preocupações no ensino de Geografia, é na escola que este aprendizado deve ser adquirido. Antes de aprender a decodificar, a criança precisa codificar. A alfabetização cartográfica é, segundo Passini (2012, p. 28-29) “uma metodologia que situa na interface entre a Cartografia, a Geografia e a Didática. O aluno mapeador passa de codificador a decodificador e, em suas ações, constrói e ressignifica suas habilidades e noções”. A partir desta compreensão, as atividades desenvolvidas na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2 têm permitido que os estudantes construam aprendizagens que refletem este processo.

No semestre 2023.1 mediante intervenções de Estágio em docência no Ensino Superior, o qual objetivou fomentar discussões sobre o processo de alfabetização cartográfica e a inclusão de pessoas com deficiência visual, a partir da utilização da Cartografia Tátil, com o desenvolvimento de oficina formativa para a construção de mapas e maquetes táteis, foi possível introduzir metodologicamente uma estratégia de ensino que pode ser facilmente construída e aplicada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A preparação das atividades do Estágio em docência no Ensino Superior considerou o planejamento de ação que esteve pautado em um dos conteúdos que seria ministrado na disciplina: alfabetização cartográfica. A intervenção foi pensada a partir de 2 momentos: 1) exposição teórica acerca do conteúdo; 2) oficinas temáticas para elaboração de materiais táteis. As figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam a primeira parte referente à questão operacional da oficina, que esteve centrada na produção dos materiais táteis.



Figura 1. Produção de Maquete visão vertical



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 2. Produção de Maquete visão oblíqua



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 3. Adaptação de mapa do estado de Alagoas



Fonte: Acervo das autoras (2023)



Figura 4. Adaptação de mapa do Brasil/região nordeste

Fonte: Acervo das autoras (2023)

Foram utilizados diversos materiais para a produção das maquetes e mapas, todos de fácil acesso, alguns de reciclagem e a maioria provenientes de armarinho e papelaria. Nas figuras 5, 6, 7 e 8, foram dispostos os produtos finalizados, indicando quais foram as escolhas dos discentes para realização do trabalho. Inicialmente ocorreu um sorteio, onde foram indicadas quais as equipes que fariam as maquetes, no entanto, a escolha da localização que cada grupo representaria ficou a critério das equipes. Na figura 5, a maquete representa o trajeto que vai do Coringa, fábrica de produtos alimentícios que fica localizada na AL 115, até a Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*. Na representação, a equipe utilizou diversos materiais e texturas, para que dessa maneira todos os estudantes pudessem tatear e distinguir os diferentes espaços no decorrer do trajeto.

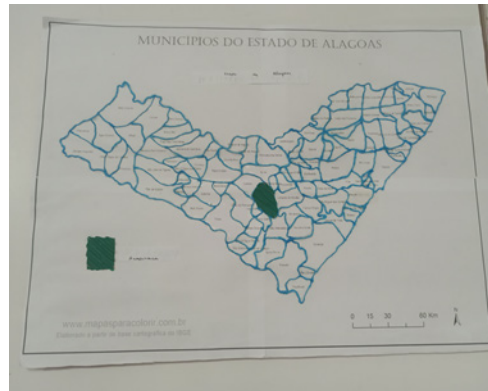
Figura 5. Maquete visão vertical Bairro Bom Sucesso –
Trajeto Coringa ao *Campus UFAL/Arapiraca*

Fonte: Acervo das autoras (2023)

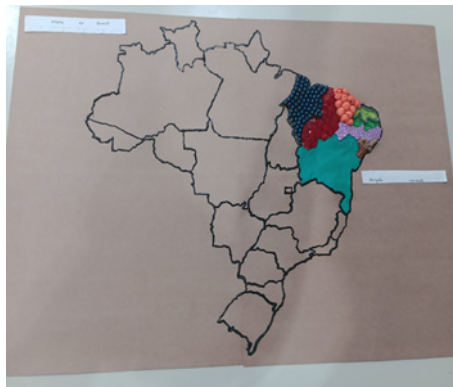


Figura 6. Maquete visão oblíqua representando uma Escola Municipal de Arapiraca

Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 7. Mapa do estado de Alagoas adaptado, destacando o município de Arapiraca

Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 8. Mapa adaptado do Brasil, destacando a região Nordeste

Fonte: Acervo das autoras (2023)

As figuras apresentam o conteúdo elaborado pelos discentes do 8º período do curso de Pedagogia, durante a oficina. Inicialmente, foram trabalhados os conteúdos pertinentes à temática proposta em um momento teórico, sendo este



fundamental para a compreensão dos discentes da necessidade de se pensar enquanto professor na aprendizagem de todos os estudantes, assim como na proposição de metodologias diferenciadas de ensino. Após a elaboração dos materiais, os discentes apresentaram as produções, conforme serão indicadas nas figuras 9, 10, 11 e 12 a seguir.

Figura 9. Apresentação da Maquete visão vertical do Bairro Bom Sucesso - Trajeto Coringa ao *Campus UFAL/Arapiraca*



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 10. Apresentação da Maquete visão oblíqua da Escola Bom Jardim, Arapiraca/AL



Fonte: Acervo das autoras (2023)



Figura 11. Apresentação do mapa tátil representando o estado de Alagoas com destaque para Arapiraca



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 12. Apresentação do mapa tátil do Brasil, com ênfase da região nordeste



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Considerando as atividades desenvolvidas nas disciplinas, assim como a intervenção realizada a partir do Estágio em docência no Ensino Superior, observou-se que os estudantes iniciavam a disciplina de Saberes e Metodologias de Ensino da Geografia 1 com a visão clássica sobre o ensino de Geografia (tradicional, decorativa, descritiva, bancária). A partir do referencial teórico e das discussões realizadas nas aulas, eles passaram a compreender que a Geografia é muito mais do que decorar nomes de estados, capitais e mapas, e que as metodologias podem contribuir para motivar o processo de aprendizagem das crianças.

Após concluírem Saberes 1, os discentes aprofundam o estudo das principais categorias da Geografia (paisagem, espaço, lugar e território) na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2, como também são



levados a produzir saberes e atividades que os ajudaram a pensar metodologicamente o ensino de Geografia nos anos iniciais. Entre as propostas metodológicas apresentadas, algumas linguagens da Geografia ganharam espaço, como o conhecimento sobre a alfabetização cartográfica a partir da Cartografia Tátil, metodologia voltada, principalmente, para a educação geográfica inclusiva.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado demonstrou os avanços e também as fragilidades ainda presentes no ensino da Geografia escolar, nota-se que as mudanças na produção do conhecimento geográfico não têm chegado à escola, pois os estudantes do Ensino Superior ao retratar suas experiências com a Geografia escolar, descrevem práticas tradicionais de ensino, de uma Geografia descontextualizada e rasa.

No decorrer do capítulo, foi possível perceber que o mesmo denota a importância do ensino da Geografia escolar na formação das crianças, bem como aponta a necessidade de formação continuada que contemple as lacunas deixadas no processo formativo inicial. Nesse sentido, destacam-se que as disciplinas: Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2 cumprem seu objetivo de fazer com que os discentes compreendam a importância do ensino de Geografia desde os primeiros anos do ensino fundamental, proporcionando embasamento teórico-metodológico ao longo das disciplinas.

Reafirma-se a importância da Geografia para o desenvolvimento espacial das crianças, alertando que é possível ensinar Geografia nos anos iniciais. Assim, as linguagens geográficas foram apresentadas como caminhos metodológicos motivadores e mobilizadores para o desenvolvimento das habilidades esperadas nesta fase de ensino. Logo, foi enfatizado o processo de alfabetização cartográfica, com destaque para a introdução da Cartografia Tátil como metodologia inclusiva. Conseqüentemente, faz-se necessário a mobilização desses saberes no processo de formação inicial dos professores, oportunizando a construção de atividades práticas e o processo de reflexão sobre os saberes produzidos.

Portanto, as discussões, postas neste capítulo, cumprem com os objetivos propostos inicialmente que estiveram pautados em apresentar as diferentes linguagens da Geografia como possibilidades metodológicas para o ensino nos Anos



Iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a Cartografia Tátil como metodologia inclusiva no processo de alfabetização cartográfica, no ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S. (Org.). **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/374>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

JORDÃO, B. G. F. A cartografia tátil na Escola Estadual de São Paulo: contribuições para a formação docente. In: SOUSA, I. B.; JORDÃO, B. G. F. (Org.). **Cartografia escolar e formação continuada de professores**. Curitiba: CRV, 2019. p. 91-109.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Anablume, 1994.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, F. G. D. Possibilidades ao ensino geográfico inclusivo: aproximações entre a cartografia tátil e a semiótica de Pierce. In: SILVA, F. G. D.; ALVES, D. de A. (Org.). **Inclusão e ensino de Geografia**: propostas didáticas para elaboração do pensamento geográfico. Porto Alegre: Totalbooks, 2023. p. 64-82.



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES DE UM PROGRAMA DE MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR⁹

Maria Aparecida Silva Barbosa ⁽¹⁾

Shamara Gabriely da Silva Rocha ⁽²⁾

Fabiana de Cássia de Araújo Silva ⁽³⁾

Rodrigo Pereyra de Sousa Coelho ⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8959-7682>; Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, Discente participante do programa de monitoria da UFAL em 2023.2, Brasil. E-mail: maria.barbosa4@arapiraca.ufal.br

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6520-4341>; Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, Discente participante do programa de monitoria da UFAL em 2023.2, Brasil. E-mail: shamara.rocha@arapiraca.ufal.br

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-7799>; Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, Docente, Brasil. E-mail: fabiana.silva@arapiraca.ufal.br

⁽⁴⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6454-7924>; Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, Docente, Brasil. E-mail: rodrigo.coelho@arapiraca.ufal.br



INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica consiste em uma forma de transmissão do ensino marcada pela divisão da responsabilidade entre o professor-orientador e o aluno-monitor. Para Bastos, nos métodos de ensino individual ou simultâneo, o agente único é o professor. No método mútuo, a responsabilidade é dividida entre o professor e o monitor, visando a democratização das funções de ensinar (Bastos, 1999 *apud* Frison, 2016, p. 138). Assim, essa dinâmica fortalece a disseminação de conhecimento, experiências e agrega valores para ambas as partes, principalmente para o aluno que exerce a função de monitor.

⁹ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap7>

A monitoria acadêmica consiste em atividades de ensino desenvolvidas pelo estudante para aproximá-lo da docência. Na prática, o aluno atua como uma espécie de professor, desenvolvendo tarefas nos campos científico e pedagógico, com a supervisão do docente (Instituto Florence, 2020, s.p.).

Porquanto, a monitoria é um espaço que permite a funcionalidade ampliada do ensino, cabendo aos monitores elaborarem estratégias e, quando necessário, adaptá-las, com o intuito de mitigar as dificuldades dos alunos-monitorados.

Esse espaço de funcionalidade ocorre principalmente dentro das universidades, que oferece um leque de projetos acadêmicos para os estudantes se desenvolverem e, entre eles, está o programa de monitoria. O programa é considerado muito proveitoso no processo de ensino-aprendizagem. Além de ser um facilitador para o trabalho dos professores e de formar uma rede de apoio aos alunos, o programa possibilita aos monitores o desenvolvimento e prática de competências imprescindíveis em termos pessoais e profissionais, visto que “é uma proposta de trabalho que solicita competências do monitor para atuar como mediador das aprendizagens” (Frison, 2016, p. 148).

De acordo com Parry (1996), competência refere-se a um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades, que influenciam na realização de uma determinada atividade. Neste conceito, entende-se a dimensão Conhecimento como o saber, como uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo. Em consonância, a Habilidade, ou o saber fazer, é a capacidade de fazer um uso produtivo do conhecimento, ou seja, de instaurar conhecimentos e utilizá-los em uma ação. Finalmente, a Atitude, ou o querer fazer, refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados às atividades, permeando fatores internos e externos de interesse, motivação e determinação (Durand, 2000 *apud* ENAP, 2005).

Dentro do contexto apresentado, essa pesquisa pretende analisar as competências individuais das atividades de monitoria a partir da percepção dos monitores. Além disso, tem como finalidade gerar informações sobre as estratégias de aprendizagens que conduziram as atividades de monitoria. Por isso, a importância dessa pesquisa é permitir identificar as competências reconhecidas pelos monitores em suas funções para permitir que os programas universitários de monitoria tracem estratégias para seu aprimoramento.



Dessa forma, o presente trabalho buscou analisar a atuação dos monitores da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, do semestre letivo 2023.2, dos cursos de Administração Pública, Letras e Pedagogia, que são do período noturno, como também o curso de Administração que funciona no período vespertino. Os respectivos monitores se disponibilizaram a responder um questionário sobre como eles percebem o desenvolvimento de suas competências em função de suas atividades.

Para apresentar o estudo, esse capítulo foi organizado em cinco tópicos, sendo o primeiro essa introdução. O segundo descreve uma fundamentação teórica sobre a monitoria acadêmica e as competências individuais; o terceiro traz a metodologia utilizada na pesquisa; o quarto aborda sobre os resultados e discussão da pesquisa; e, por fim, o último trata das considerações finais.

MONITORIA ACADÊMICA E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

A monitoria acadêmica é usada nas instituições de ensino superior (IES) como espaço de interação, conhecimento e aprendizagem, em que o monitor apoia o professor junto aos alunos no processo de aprendizagem (Broch; Jacobi, 2021). Essa relação entre professor, monitor e alunos fortalece a aproximação e a interação acadêmica. Frison (2016, p.136) pressupõe que a monitoria possa contribuir para que todos os estudantes aprendam, pois se acredita que o modelo relacional e interativo estimula, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Em sua pesquisa, ainda indica que,

(...) na monitoria, não só o professor ensinou e produziu pensamento crítico, orientando os monitores, mas também os estudantes e os monitores aprenderam juntos, sistematizando diferentes pontos de vista. Essas conclusões mostram que a proposta de ensino monitorial possibilita a construção de uma aprendizagem baseada na consciência e no autocontrole.

Inadvertidamente se poderia pensar que a monitoria é uma modalidade de ensino fácil; porém, ao contrário, ela é uma prática exigente, que requer acompanhamento e cuidado constantes na formação e na qualificação dos monitores e muito empenho dos professores orientadores (Frison, 2016, p. 150).



Diante das diversas perspectivas sobre a implementação da monitoria nas universidades, percebe-se que, além de ser um processo de dedicação e responsabilidade, direcionado aos monitores e professores, é sem dúvida uma relação de aprendizagem coletiva, onde todos ganham com essa experiência.

Somado a isso, os programas de monitoria são uma oportunidade de vivência para os alunos que se identificam com a vocação da docência de forma profissional. Inclusive, este é um dos objetivos apresentados pela UFAL.

O programa de monitoria tem como objetivos despertar no segmento discente o interesse pela docência, estimulando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao seu exercício, promover a melhoria do ensino de graduação através da interação dos monitores com os segmentos docentes e discentes e auxiliar o docente em suas atividades acadêmicas de ensino, associadas com a pesquisa e a extensão (UFAL, 2024, s.p.).

Perante todos os aspectos apresentados, é certo que as atividades de monitoria precisam estar alinhadas aos objetivos das disciplinas às quais estão vinculadas, assim como o desempenho dos monitores. Esse desempenho envolve responsabilidade e dedicação, além das competências individuais, as quais podem ser reconhecidas através dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos monitores. Nesse aspecto, a competência pode ser definida da seguinte forma:

O conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém (Fleury; Fleury, 2001, p. 185).

Nessa perspectiva, é válido afirmar que há uma probabilidade de que quanto mais o monitor conta com determinadas competências, melhor será seu desempenho nestas atividades. De maneira contrária, pode-se considerar que os monitores que não apresentam competências adequadas podem comprometer o processo de aprendizagem, ou seja, as competências dos monitores são necessárias para alcançar de forma eficaz o objetivo das atividades da monitoria.

Como mencionado, a monitoria acadêmica possibilita o desenvolvimento e o exercício de competências aos monitores integrantes. Na dimensão do Co-



nhecimento, oportuniza reforçar conteúdos já estudados pelo monitor, conhecer e dominar áreas a que eles/elas não estão comumente habituados e a compreender os assuntos abordados por meio do aprimoramento do senso crítico (Frison, 2016; Santos et al., 2021; Moura; Viana, 2021).

Na dimensão das Habilidades, há o entendimento de que não basta saber, mas é preciso conseguir explicar o que se sabe aos colegas. Isso implica em lidar com desafios, definir metas, estabelecer objetivos, além de manejar e aperfeiçoar o uso de materiais e métodos a evitar disfunções. Implica, especialmente, ser capaz de transmitir o conhecimento e pensar em diversas formas de fazer com que os alunos-monitorados consigam alcançar estas explicações (Amorim; Silva, 2021; Frison, 2016).

Por último, nos aspectos de Atitudes, melhorias na assiduidade, dedicação às tarefas e iniciativa de autonomia são exemplos de resultados observados do programa (Moura; Viana, 2021). A importância desta dimensão da competência decorre do fato de que:

As estratégias motivacionais contribuem para que o estudante mova esforços para aprender, mas, para isso, precisa definir objetivos e ter motivos para os atingir. A motivação é necessária para que o estudante tenha persistência na realização de suas tarefas e supere os obstáculos que surgirem. As comportamentais são as que auxiliam a controlar o tempo, a organizar o material e o local de estudos, a solicitar ajuda dos mais experientes, quando necessário (Frison, 2016, p. 143).

Portanto, é por meio do fortalecimento desse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, identificados nos monitores, que o processo de monitoria pode ser reconhecido como eficaz. Entende-se, também, que esse reconhecimento possa levar os monitores a se interessarem pela docência, aprimorar o ensino-aprendizagem na graduação e seguir auxiliando o docente em suas atividades acadêmicas de ensino.

METODOLOGIA

Esse tópico busca descrever as escolhas metodológicas utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa. Dessa forma, apresenta a caracterização da pesquisa, o universo da análise, o instrumento e a técnica de coleta dos dados.



Destarte, esse estudo trata-se de uma pesquisa aplicada, classificada por uma abordagem qualitativa, pois trata de aspectos subjetivos das relações sociais, e caracterizada como uma pesquisa descritiva, já que busca descrever os resultados de uma determinada realidade num determinado período.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, onde o universo de pesquisa foi composto por 8 monitores bolsistas e 11 voluntários dos três cursos noturnos, Administração Pública, Letras e Pedagogia, e um curso vespertino, o de Administração. A escolha pelos cursos foi devido à proximidade das relações entre eles, e por não possuírem laboratórios de aulas práticas (ou os que possuem os utilizam em atividades muito específicas).

O instrumento e a técnica de coleta de dados utilizados para o levantamento dos dados foi um questionário online dividido em cinco blocos: 1. Identificação de cada monitor(a); 2. Conhecimento; 3. Habilidade; 4. Atitude e 5. Avaliação acerca do ponto de vista das experiências dos monitores. Utiliza-se, na maioria das questões, a Escala Likert com variações que variam entre 1 (nada/nunca/nenhum/péssimo), 2 (quase nada/quase nunca/pouco/ruim), 3 (mais ou menos/ às vezes /mediano/regular), 4 (quase muito/quase sempre/bastante/bom) e 5 (muito/sempre/demais/ótimo). Houve, ainda, algumas questões abertas que permitiram aos respondentes dissertarem acerca de pontos específicos da monitoria; e outras questões de múltipla escolha.

A elaboração do questionário baseou-se em conteúdos relevantes, direcionados ao processo de desenvolvimento das funções e responsabilidades dos monitores. Para tanto, utilizaram-se conceitos destacados de estudos que abordam práticas e experiências da monitoria acadêmica, conforme a bibliografia consultada.

Diante disso, o formulário ficou disponível por cerca de um mês para respostas, dos quais alguns responderam de imediato. Tendo em vista a demora de outros, os professores orientadores desta pesquisa entraram em contato com os professores que, na monitoria, foram orientadores do público-alvo da pesquisa. Ao fim do processo, dos 19 monitores que compunham o universo a ser pesquisado, obtiveram-se 13 respostas ao todo.



Com a devolutiva dos 13 questionários respondidos, foi possível realizar a análise dos resultados e discussões sobre a temática das competências dos monitores, as quais serão abordadas no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como apresentado na metodologia anteriormente, esse tópico apresenta cinco subtópicos, os quais foram necessários para alcançar o objetivo traçado na pesquisa. Os resultados descritos foram analisados e discutidos conforme a literatura.

Identificação dos entrevistados

Entre os que responderam ao questionário, a maioria era formada por pessoas do sexo feminino, somando-se 9, enquanto do sexo masculino foram apenas 4. As faixas etárias deles vão, principalmente, de 21-31 anos, havendo diferença entre as respondentes do sexo feminino, com idades majoritariamente entre 21-31 anos, e do sexo masculino, com idades concentradas entre 21-25 anos. O curso de Letras teve o maior número de respostas, 6 monitores participaram, seguido por Administração Pública, com 3 respostas. Administração e Pedagogia colaboraram com 2 respostas cada. Dos 13 respondentes, 8 foram bolsistas (e 5 deles não participaram do programa pelo intuito da bolsa, pois indicaram gostar da disciplina, e seus interesses foram em obter horas complementares e querer experiência de ensinar. Mas para os outros 3 era um aspecto fundamental). Houve, ainda, 5 voluntários nas respostas.

Do curso de Administração, as disciplinas com monitoria foram Estatística Aplicada e Matemática Fundamental; no curso de Administração Pública, as disciplinas foram Informação Contábil para Gestão e Estatística I; em Letras foi Pesquisa em Estudos da Linguagem, Processos de Leitura e Produção de Textos de Língua Portuguesa, Morfologia de Língua Portuguesa e Sintaxe de Língua Portuguesa; já em Pedagogia a disciplina foi Profissão Docente. Os períodos nos quais essas disciplinas foram ensinadas são: 1º, 2º, 3º, 5º e 6º. Os monitores cursavam os períodos do 3º, 4º, 5º, 8º, 9º e 10º quando exerceram suas atividades no programa de monitoria.



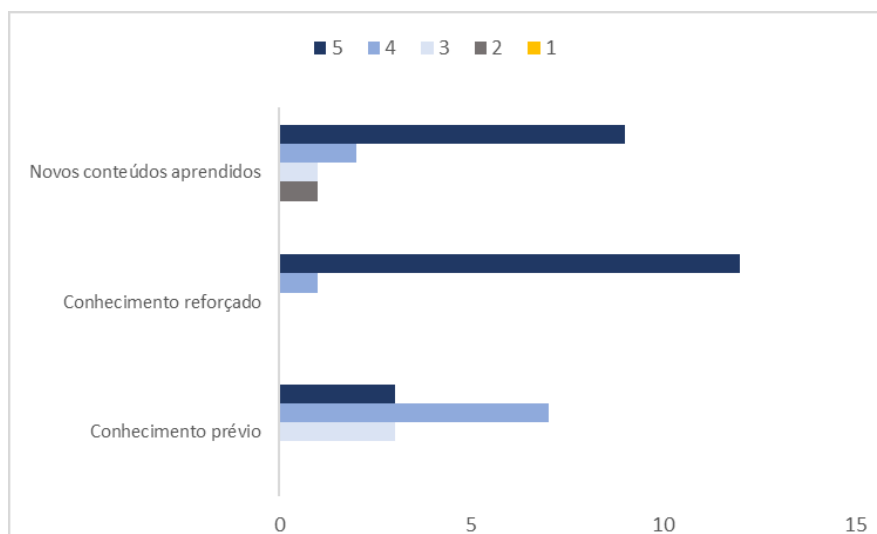
Em relação à participação no programa de monitoria, além do período presente de 2023.2, somente 31% disseram que já participaram anteriormente do programa de monitoria da UFAL.

Dimensão de Conhecimento

No bloco de Conhecimento, avaliaram-se os saberes adquiridos ou consolidados pelos monitores. Em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas em questão, a maioria dos respondentes indicou ter um bom conhecimento do conteúdo previamente a ingressar no programa (algo bastante razoável, enquanto este conhecimento é exigido no processo seletivo). Porém, de maneira enfática, os monitores indicaram que esse conhecimento prévio foi reforçado – 92% indicaram a escala máxima (05) e 8% indicaram um reforço de escala 04.

Contudo, a pesquisa indica que, na visão dos monitores, a experiência não tratou apenas de consolidar um conhecimento já existente. Para 69% das respostas, houve intensidade máxima na aquisição de novos conteúdos sobre as disciplinas, e para outros 15% houve intensidade 04 (quase muito/quase sempre/bastante/bom) nessa nova apropriação. Apesar destes resultados favoráveis, cabe destacar que a aquisição de novos conhecimentos foi a única pergunta, deste conjunto, onde houve baixo desempenho na escala Likert – uma resposta indicou apenas 2 (quase nada/quase nunca/pouco/ruim).

Gráfico 1. Avaliação do conhecimento sobre o conteúdo específico tratado nas disciplinas



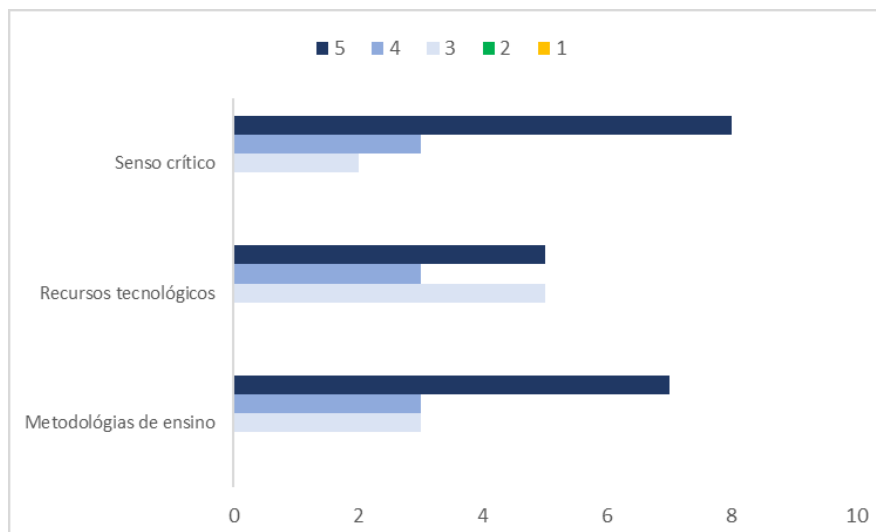
Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Outro aspecto de conhecimento abordado na pesquisa diz respeito aos conhecimentos pedagógicos. Os monitores foram questionados sobre a percepção acerca da melhoria do conhecimento de metodologias de ensino, do uso de tecnologias de ensino ou de aprimoramento do senso crítico.

No tocante às metodologias de ensino, a maioria dos respondentes indicou um grande aprendizado neste sentido. Também indicaram que se obteve muita ampliação do senso crítico por conta do programa de monitoria, o que determina uma propriedade sobre determinado assunto, garantindo maior segurança em discuti-lo.

Sobre os recursos tecnológicos possíveis, houve empate nas respostas, com destaque para um lado que avalia que ampliou demais seus conhecimentos sobre os manuseios da tecnologia, e outro lado que entende que esse conhecimento foi medianamente conquistado. Os monitores dissertaram acerca dos recursos tecnológicos que utilizaram, e foram na maioria meios de salas de aula virtuais, como o *Google Meet*; aplicativos de produção de conteúdo, como a inteligência artificial e o *Padlet*; os aplicativos de edição também se fizeram presentes; além do *Google Drive* e do *YouTube*. Nas atividades presenciais, houve uso de projetor de slides e, para a comunicação com os alunos, foi bastante disseminado o uso do *WhatsApp*.

Gráfico 2. Avaliação do conhecimento sobre metodologias e recursos pedagógicos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

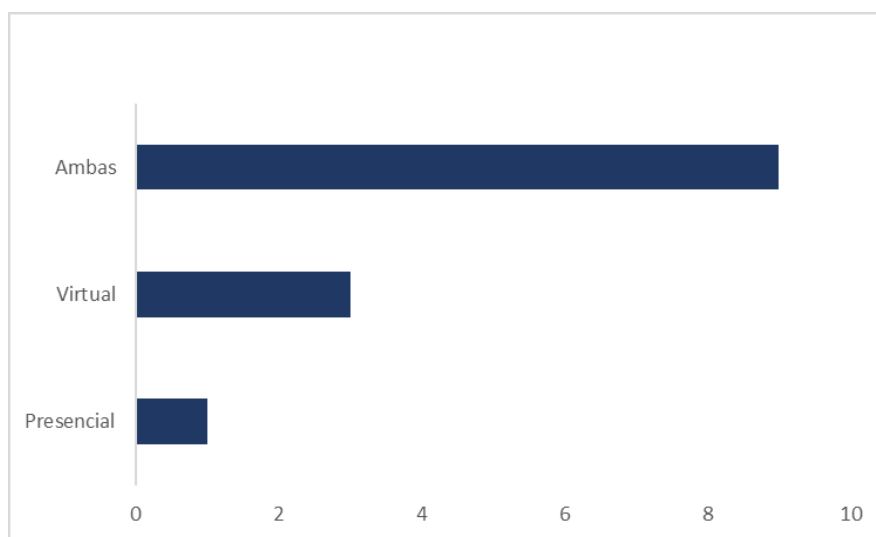


No tocante a estes conhecimentos de caráter mais pedagógico, observamos uma menor frequência de respostas nas faixas mais elevadas da escala Likert. Mesmo o aprimoramento do senso crítico, que obteve as maiores notas, ficou abaixo do desempenho observado no tocante aos conhecimentos específicos das disciplinas.

Dimensão Habilidades

No bloco de Habilidade, os monitores responderam às perguntas referentes às ações desenvolvidas na monitoria. Inicialmente, cabe destacar que a maioria das atividades de monitorias ocorreu na modalidade presencial e virtual ao mesmo tempo (69% do total). Monitorias exclusivamente virtuais foram observadas em 23% das respostas; e apenas uma resposta (7,7%) se referiu a uma monitoria exclusivamente presencial.

Gráfico 3. Modalidades das monitorias ofertadas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

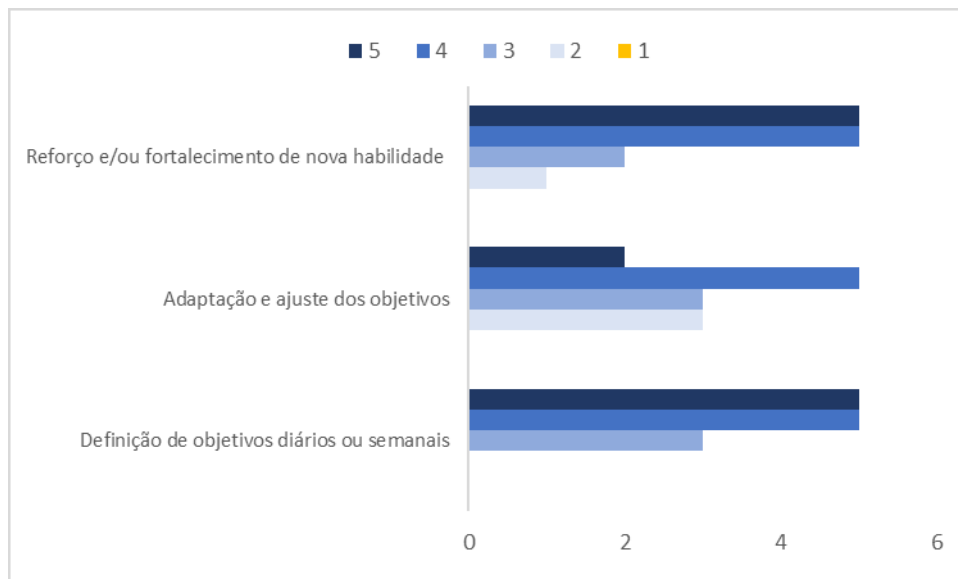
Os monitores determinavam os objetivos das atividades de monitoria diariamente ou por semana, concentrando suas respostas entre bastante (04) e sempre (05). A maioria deles deixa evidente que, diante do que planejavam para os objetivos, caso não saísse como o esperado, estes faziam quase sempre (nível 04 na escala utilizada) uma avaliação, readaptando e ajustando a meta.



Houve bons resultados quando perguntados se a monitoria possibilitou o desenvolvimento de alguma habilidade que não era tão segura ou se favoreceu o desenvolvimento de uma nova, inferindo-se que a monitoria trabalhou para aptidão e normalização rotineira de algumas tarefas.

Para prestar a monitoria, é sabido que há a necessidade de se usar métodos/estratégias para transmissão do conteúdo. Para tanto, os resultados mostram que os monitores tiveram ideias parecidas ou necessariamente seguiram um padrão que, na prática pode ser visto como eficiente, já que provoca variação nas formas de aprendizagem. Dessa forma, os respondentes basearam-se em exercícios e vídeos sobre o conteúdo; documentos de estudo, como os materiais da internet; e lançamento de enquetes sobre as dúvidas dos alunos-monitorados.

Gráfico 4. Avaliação das habilidades mais fortalecidas durante a monitoria



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Dimensão Atitudes

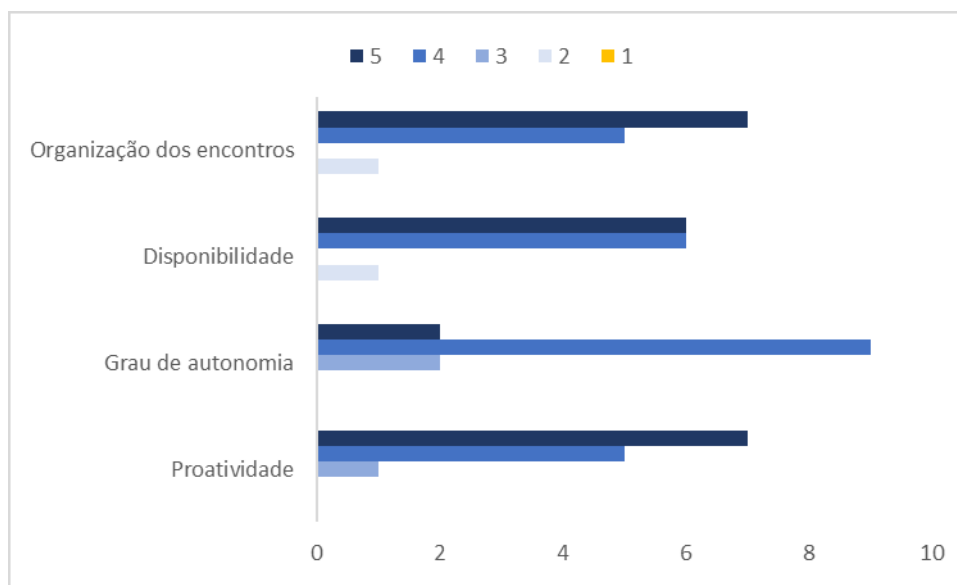
No que diz respeito ao bloco de Atitude, referente à maneira de se comportar, de agir ou de reagir, o questionário inquiriu os monitores a respeito de atitudes sobre proatividade, autonomia, disponibilidade aos alunos e a organização dos encontros.

De maneira geral, as respostas concentram-se entre as assertivas mais positivas - 4 (quase sempre/bastante) e 5 (sempre/muito). Entretanto, além desta percepção, a princípio, tanto positiva quanto em outros levantamentos, existem



diferenças que precisam ser destacadas. Primeiramente, os percentuais de avaliação no aspecto máximo (05) são menores no geral observado nas avaliações da dimensão Conhecimento, com exceção da avaliação sobre conhecimento prévio do conteúdo específico das disciplinas; do mesmo modo, as habilidades seguem esse mesmo modelo, exceto quando se fala de ajustes dos objetivos. Um segundo aspecto a ser destacado é que, nas atitudes, a diferença na frequência entre as avaliações 05 e 04 são também menores do que nas outras dimensões, mantida a mesma exceção citada na frase anterior.

Gráfico 5. Avaliação das atitudes individuais exercitadas durante a monitoria



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Três outras atitudes foram questionadas aos respondentes. Refere-se à disposição dos monitores em buscar apoio dos docentes-orientadores; de buscar feedbacks de discentes monitorados sobre as atividades e de se esforçar para entender quais as dificuldades dos alunos no processo de aprendizado.

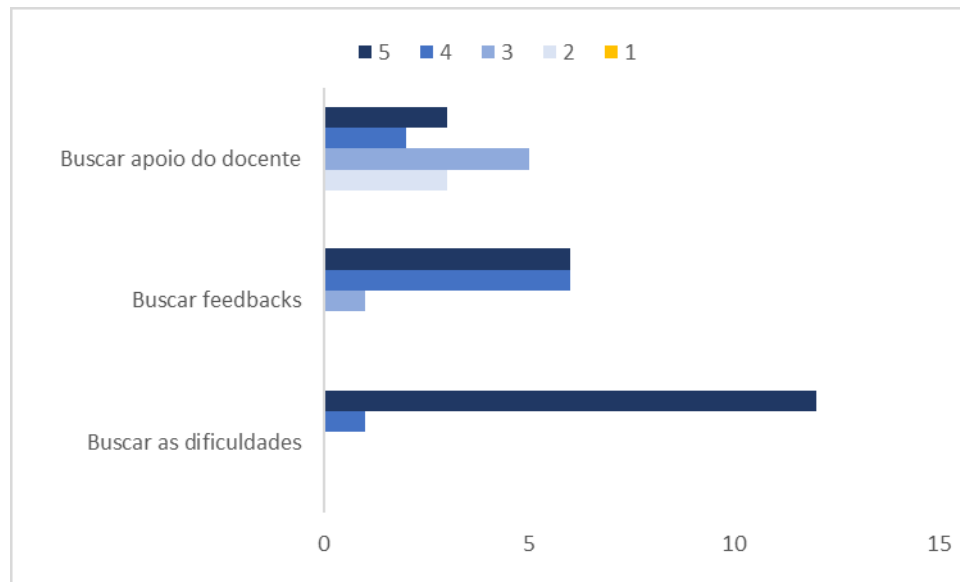
Neste grupo, temos três tipos de avaliações distintas por parte dos alunos. A primeira é a percepção dos monitores com relação à sua disponibilidade para entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Neste caso, a avaliação dos respondentes alcança o seu ponto mais positivo, igual à avaliação do reforço de conhecimentos prévios do Gráfico 1.

A segunda diz respeito à atitude de buscar feedback sobre as atividades junto aos alunos. Aqui temos uma situação de avaliação positiva, com um em-



pate entre os extratos mais altos. Por fim, a atitude de solicitar apoio do docente-orientador apresentou uma situação inédita em nosso levantamento. Apesar de inexistir a menor avaliação (01), todas as outras escalas são apontadas com uma frequência muito próxima.

Gráfico 6. Avaliação de atitudes nas quais se exige uma relação com outros envolvidos na monitoria



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Um ponto que salta aos olhos é que a avaliação das atitudes individuais dos monitores (proatividade, disponibilidade, organização) é bem mais positiva do que quando os monitores avaliam suas atitudes que implicam na interação com os outros (docentes ou discentes), exceto no caso de estar aberto para entender a dificuldade dos discentes.

CONCLUSÃO

O programa de monitoria da UFAL abarca uma série de objetivos, dentre os quais ressaltamos a melhora no processo de aprendizagem dos alunos-monitorados, despertar no discente-monitor o interesse pela docência e auxiliar o docente em suas atividades acadêmicas de ensino. Um programa no qual todos os segmentos envolvidos se beneficiam.

Nesta pesquisa, o foco recaiu sobre a atuação dos discentes-monitores, que desenvolvem competências específicas durante a participação no progra-



ma. A competência é entendida a partir da interrelação entre três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes. O objetivo da pesquisa foi levantar uma autoavaliação dos discentes-monitores em relação a estes aspectos de sua conduta acadêmica para, com isso, pensar em propostas de aprimoramento do Programa de Monitoria da UFAL.

Os resultados apresentados neste capítulo indicam que os alunos-monitores avaliaram como muito positivos os ganhos com relação aos conhecimentos específicos das disciplinas envolvidas no programa. Tanto os alunos já tinham uma boa gama de conhecimentos prévios, quanto eles consideraram que fixaram ainda mais esses conhecimentos e incorporaram novos durante o semestre. Porém, quando se trata de conhecimentos de práticas ou recursos pedagógicos, as avaliações foram um pouco menos positivas, o que nos leva a concluir que os alunos consideram que sabem mais sobre a docência após a participação no programa, porém o ganho de conhecimento é menor do que o observado no caso dos conteúdos trabalhados pelas disciplinas.

No caso das habilidades, a avaliação dos monitores traz maiores variações de nível. Os alunos consideram que, nos níveis mais altos, conseguiram apreender novas habilidades ou reforçar as que já tinham. Porém, um conjunto pequeno, mas expressivo, considerou esses ganhos como regulares ou, mesmo, pequeno. Pensando na habilidade de realizar um planejamento e conduzi-los fazendo os ajustes necessários, observou-se pelas respostas que os discentes-monitores avaliam que, em patamares elevados, conseguiram realizar um planejamento de suas atividades. Entretanto, a habilidade de avaliar o trabalho realizado e proceder a ajustes ou reorientações nesse planejamento foi consideravelmente mais baixa.

Com relação às atitudes, os respondentes avaliaram de forma bastante positiva as mesmas em questões nas quais não havia, necessariamente, uma relação com outros atores. Quando chamados a avaliar a sua proatividade, a sua disponibilidade ou outra atitude deste tipo, as notas foram muito positivas. Entretanto, quando se tratou de avaliar aquelas que implicavam num relacionamento com outros, como buscar apoio do docente responsável pela disciplina para lidar com alguma dificuldade, ou mesmo buscar feedback junto aos alunos, a avaliação cai consideravelmente.



Essas avaliações a respeito da evolução das competências dos monitores trazem alguns *insights* que podem ser utilizados no aprimoramento do programa. Percebe-se que alguns aspectos pedagógicos importantes são menos priorizados na monitoria. Seja metodologias de ensino, utilização de recursos tecnológicos de ensino ou, mesmo, a capacidade de reavaliar e refazer o planejamento das atividades enquanto o semestre avança – estes tópicos apareceram com avaliações razoáveis ou boas, porém claramente abaixo das avaliações a respeito de ganhos individuais (como a capacidade de auto-organização) ou relacionadas ao conteúdo ministrado nas disciplinas. Considerando que um dos objetivos do programa é despertar no discente-monitor o interesse pela docência, talvez fosse interessante repensar esse aspecto.

A necessidade de aprimoramento no aspecto pedagógico, porém, está longe de desqualificar o programa, que traz uma ampla gama de benefícios para os alunos-monitores no tocante ao desenvolvimento geral das três dimensões de suas competências. Neste sentido, o fortalecimento do programa é necessário e desejável e, para isso, pesquisas que aprofundem o impacto do mesmo sobre o trabalho docente e o aprendizado dos alunos seriam de grande contribuição.

REFERÊNCIAS

BROCH, S. C.; JACOBI, L. F. Monitorias: Espaços de Aprendizagens no Ensino Superior. **Revista Práticas de Administração Pública**. Vol. 5, Nº 1. jan./abr. 2021, p. 52-74.

DURAND, Thomas. L' alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, Paris, n.127, p. 84-102, jan./fév. 2000.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial 2001: p.183-196.

FRISON, L. M. B. Monitoria: Uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pró-Posições**, Campinas, SP, 2016, V.27, n.1, p.133-153.

INSTITUTO FLORENCE. **Instituto Florence**, 2020. O que é monitoria acadêmica e por que fazer? Disponível em: [<https://www.florence.edu.br/blog/monitoria-academica/>]. Acesso em: 20 de agosto de 2024.



MOURA, E. C. M.; VIANA, M. A. P. A monitoria acadêmica: contribuições e desafios na formação docente. **Monitoria UFAL: Experiências no ensino remoto**. Arapiraca, AL, 2021, p.113-119.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training Magazine**, Minneapolis, v. 33, n.7, p. 48- 54, Jul, 1996.

SANTOS, J. A. G.; AMORIM, H. T. S.; SILVA, S. A. Contribuições da monitoria de geografia urbana na formação acadêmica do professor de geografia. **Monitoria UFAL: Experiências no ensino remoto**. Arapiraca, AL, 2021, p.136-140.

UFAL. **Universidade Federal de Alagoas**, 2024. Sobre o programa. Disponível em: [<https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/monitoria/sobre-o-programa>]. Acesso em: 20 de agosto de 2024.



DA ROTA DA ÁGUA À INICIAÇÃO CIENTÍFICA: O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹⁰

Leandro Matias dos Santos⁽¹⁾

Maria Clara da Fonsêca Silva⁽²⁾

Maria Eduarda Vitalino Gomes⁽³⁾

Rafaela do Nascimento Araújo⁽⁴⁾

⁽¹⁾0000-0001-5270-6070; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), licenciado em Geografia e cursando Bacharel em Geografia pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), mestrando e bolsista FAPEAL pelo Programa de Pós-Graduação Dinâmica do Espaço Habitado (DEHA) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Brasil, E-mail: leandro.santos@igdema.ufal.br.

⁽²⁾0009-0000-9011-8990; Colégio Dom Bosco Maceió – Rede Única Educação, estudante do ensino médio, Brasil, E-mail: clarafonsecaasilva@gmail.com.

⁽³⁾0009-0008-6404-3559; Colégio Dom Bosco Maceió – Rede Única Educação, estudante do ensino médio, Brasil, E-mail: eduardagomesvitalino2017@gmail.com.

⁽⁴⁾0009-0002-2188-3124; Colégio Dom Bosco Maceió – Rede Única Educação, estudante do ensino médio, Brasil, E-mail: rafaelaaraujo8354@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge das experiências vivenciadas durante as aulas no Itinerário Formativo intitulado “A rota da água”, nas quais foi possível trabalhar utilizando-se de diversas metodologias e ferramentas, tendo sempre o estudante como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem frente a necessidade de alcançar uma educação significativa, pois “torna-se premente assumir, definitivamente, que a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob orientação do professor” (Demo, 2002, p. 85).

¹⁰DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap8>

Cabe salientar que o itinerário formativo no ensino médio é parte da reestruturação promovida pelo Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017 no Brasil. Ele permite que os estudantes escolham trajetórias de aprendizado mais alinhadas aos seus interesses, talentos e projetos de vida, oferecendo uma formação mais flexível e personalizada. Sobre os desafios a implementação destacamos: garantir infraestrutura adequada para a oferta de diferentes itinerários; preparar professores para atuar em práticas interdisciplinares e inovadoras; adequar a oferta às demandas locais e aos interesses reais dos estudantes, esses aspectos serão desenvolvidos no decorrer desse capítulo.

O referido Itinerário “A rota da água” foi desenvolvido numa escola da rede privada, vinculado aos componentes Projetos e Práticas Interdisciplinares, desenvolvendo atividades que promoveram a integração entre áreas do conhecimento e incentivam o aprendizado na prática, este interligou as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com Ciências da Natureza e suas tecnologias e teve como eixo estruturante o de Investigação Científica, que tem como objetivo não só o aprofundamento de conceitos, mas também a busca por uma leitura e interpretação da realidade na qual o estudante estivesse inserido com o anseio de se alcançar possíveis intervenções sociais.

Dentre os objetivos aqui pretendidos, busca-se discutir os desafios e possibilidades da inserção da iniciação científica no Ensino Médio. Haja vista que fazer ciência é antes de qualquer coisa um ato de coragem, pois muito diz sobre a visão de mundo do pesquisador. Fazer pesquisa é mostrar-se ao mundo, é por vezes encarar o mundo, é sonhar e lutar por transformações em diferentes escalas.

O presente texto foi estruturado em três momentos. O primeiro versa sobre a importância da iniciação científica no Ensino Médio, entendendo ser um dos caminhos possíveis para a formação de estudantes protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual o discente aprende o rigor, a importância e a contribuição que seus estudos podem ter para a transformação social.

O segundo momento apresenta de maneira introdutória uma discussão sobre geotecnologias, sua importância e possibilidades de usos na educação básica, tendo como recorte o Ensino Médio. No terceiro, é explicitado o mapea-



mento desenvolvido tendo como tema central os conflitos por água no Brasil a partir do recorte temporal dos anos de 2012-2022.

Com uma abordagem quali-quantitativa que se traduz em um método de pesquisa que combina aspectos qualitativos e quantitativos, buscando integrar a profundidade interpretativa dos estudos qualitativos com a precisão e mensurabilidade dos estudos quantitativos. Essa abordagem pretende ampliar a compreensão de um fenômeno, abordando-o sob diferentes perspectivas. A presente pesquisa teve como fonte de dados os Cadernos de Conflitos no Campo no Brasil, disponíveis no Centro de documentação Dom Tomás Balduino, da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Já para a realização da espacialização do tema pesquisado, foi adotado o *software Philcarto*, programa que permite a produção de inúmeros mapas temáticos e que foi desenvolvido por Philippe Waniez, geógrafo francês. Cabe apontar que o referencial teórico está respaldado em Demo (2002; 2011), Freire (1996), Alves (2003), Rosa (2005), entre outros.

A escolha do *software* se deu principalmente: por ser de acesso livre, o que por sua vez torna-o acessível sem impor nenhum investimento financeiro por parte dos usuários; por ser de fácil entendimento, intuitivo; além de ter também uma gama de tutoriais disponíveis na *internet* que orientam as possibilidades de usos da citada ferramenta.

REFLEXÕES SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DO DOCENTE E DO DISCENTE

Assim como fazer pesquisa em uma instituição de ensino superior apresenta seus desafios, fazer pesquisa com rigor científico na última etapa da educação básica se mostra ainda mais desafiador, seja para os discentes, seja para os docentes, pois este último se depara com inúmeras variáveis que por vezes estão longe do seu campo de resolução. Produzir conhecimento sem se tornar algo pesado e desestimulante impõe ao profissional da educação básica a necessidade de se reinventar diariamente.

Além disso, é importante destacar que as variáveis que interferem nesse cenário apresentam natureza diversa e perpassam desde questões estruturais, como falta de equipamentos em condições adequadas e tempo específico para



o desenvolvimento da pesquisa, até o comprometimento dos estudantes que estão experimentando descobertas outras compatíveis com a sua idade.

Além destes, outros desafios se fazem presentes nesse processo, como, por exemplo, o despertar do interesse do aluno pela pesquisa. Tornar atrativo o tema a ser trabalhado está na ordem do dia dos professores que se propõem a este tipo de atividade. Na verdade, o despertar do interesse é o grande desafio docente em qualquer etapa de ensino. Tornar significativa a pesquisa é um caminho para promover estudantes-pesquisadores.

Nutrir a curiosidade e o desejo pela possibilidade de mudança social são importantes elementos nesse processo de construção de conhecimento, pois “[...] Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2011, p. 85). Além disso, não se pode perder de vista que o que está em questão é a construção da autonomia do pensamento, uma vez que a “[...] autonomia é o que enobrece o ser humano emancipado” (Demo, 2002, p. 53).

Diante disso, a inserção da iniciação científica ainda no Ensino Médio contribui para a construção de um público discente cada vez mais ciente da sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Caminhando assim no sentido contrário do formato que ainda se faz presente em muitas escolas no Brasil, em que o professor se apresenta como a figura central e detentora de todo o conhecimento e o aluno é tido como um ser passivo e receptor desse conhecimento. (Demo, 2011).

Inserir a iniciação científica no Ensino Médio está para além de um processo formador, pois “[...] É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro 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, 1996, p. 23). Sendo assim, ensinar não se trata de um processo de transferência de conteúdo, principalmente quando se tem o compromisso com a formação plena dos estudantes. É possível educar pela pesquisa (Demo, 2011), é possível promover uma educação emancipatória, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-
-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino
continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque



indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 29).

É preciso construir juntos aos educandos a concepção de que pesquisar é também sonhar. Entretanto, “[...] os sonhos não bastam. Eles precisam da ajuda da Inteligência. Acontece que a Inteligência tem ideias próprias: só funciona quando um Sonho (ainda que bem pequeno) lhe dá ordens” (Alves, 2014, p. 9). Além disso, “[...] é inútil obrigar a Inteligência a aprender mil coisas que não estão ligadas aos Sonhos. A Inteligência esquece logo (porque é inteligente!)” (Alves, 2014, p. 9). A educação precisa apresentar respostas aos sonhos dos educandos e, com isso, promover sentido ao que está sendo estudado. A pesquisa pode promover essa intersecção entre Sonho e Inteligência a partir do momento em que permite o sonhar por um mundo transformado.

Foi a partir desse fazer sentido que estudantes do Ensino Médio da escola em questão deram início ao processo de pesquisa, refletindo sobre a problemática da água a partir do recorte do estado de Alagoas. As discussões voltadas para o acesso, distribuição e qualidade da água seguiram caminhos outros e resultaram num primeiro mapeamento dessa temática, tendo como fruto ainda no 1º ano a produção e publicação de um primeiro trabalho científico. Agora, como estudantes no 2º ano e com um amadurecimento da pesquisa, promoveram a ampliação do mapeamento tendo como recorte espacial o território nacional. Antes de expor o processo do mapeamento e o produto final, cabe apresentar brevemente uma discussão sobre o uso de geotecnologias na educação básica, é o que se pretende a seguir.

O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CAMINHO POSSÍVEL

Na atualidade, as geotecnologias estão presentes no nosso dia a dia. Mas afinal, o que são as geotecnologias? De que forma o seu uso pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? Por que o domínio e uso dessas ferramentas têm se mostrado importante atualmente? Para este último questionamento, é possível encontrar indicativos de respostas a partir da seguinte afirmação:



As crianças estão iniciando as atividades escolares com uma vasta carga de informações advindas de meios digitais e tecnológicos, ou seja, os métodos tradicionais de ensino não são suficientes para suprir a necessidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, cabe aos professores buscar novos meios para acompanhar esses avanços tecnológicos e assim, aprimorar sua prática em sala de aula. (Martins; Castanho, 2012, p. 2).

Ou seja, é preciso ocorrer uma atualização tanto da formação dos profissionais da educação quanto da ideia de escola para alcançar esse público que, a cada dia que passa, já nasce inserido no contexto digital. É importante considerar os saberes dos discentes e transformar o ambiente escolar em local de construção de conhecimento por meio da troca de saberes. Entretanto, é sabido que “[...] Ainda hoje, diante de toda essa tecnologia, as aulas tradicionais são muito presentes no cotidiano das escolas” (Martins; Castanho, 2012, p. 2).

Cabe destacar que não se trata de uma negação da sala de aula e de metodologias tradicionais, o que se defende aqui é a necessidade de repensar estas e buscar outras metodologias mais ativas. Haja vista que a promoção de uma educação crítica precisa considerar os saberes discentes e a realidade na qual os educandos estão inseridos.

Afinal “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos” (Freire, 1996, p. 69), existência essa que não se configura apenas pela presença do corpo em sala, mas sim pelo respeito aos corpos, histórias de vida, conhecimento e suas singularidades. Foi por considerar os indivíduos que surgiu a proposta de se trabalhar a temática da água mediada pelas geotecnologias nas aulas do já citado Itinerário Formativo, uma vez que se observou que no grupo de estudantes existia uma aptidão por atividades mediadas por tecnologias.

As Geotecnologias são o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informação com referência geográfica. As Geotecnologias são compostas por soluções em *hardware*, *software* e *peopleware* que juntas constituem poderosas ferramentas para tomada de decisão. Dentre as Geotecnologias podemos destacar: sistemas de informação geográfica, Cartografia Digital, Sensoriamento Remoto, sistema de posicionamento global e a topografia georreferenciada. (Rosa, 2005, p. 81).



Além disso, é sabido que as geotecnologias acompanham os avanços tecnológicos e cada vez mais se tornam precisas e indispensáveis para pensar diversos processos como uso e ocupação do solo, questões climáticas, dinâmicas populacionais, etc. Ademais, quando usadas de maneira correta e bem orientada pode tornar-se uma ferramenta indispensável aos estudantes, pois estes ao dominarem essas ferramentas podem fazer o uso em diferentes aulas e aplicar o conhecimento trabalhado em outros componentes curriculares, o que acaba por revelar a sua transdisciplinaridade.

É importante destacar que, independente da ferramenta tecnológica adotada, se faz necessário estruturar os objetivos do uso para que a atividade não seja realizada de forma mecanizada e a construção da criticidade acabe sendo comprometida. Para além de se construir um mapa, é necessário que o estudante compreenda a importância do que está sendo feito e principalmente entenda o que está sendo espacializado. O produto final precisa promover reflexões em quem o fez e também no público que irá acessá-lo posteriormente.

DO LEVANTAMENTO À ESPACIALIZAÇÃO DE DADOS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Para a produção dos cartogramas, várias etapas foram percorridas, como o levantamento de dados na base dos cadernos de conflitos no campo no Brasil, do Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Para isso, foi necessário acessar todos os Cadernos de Conflitos no Campo datados de 2012-2022. Os dados encontrados em tabelas nos referidos Cadernos foram organizados numa planilha no Excel vinculando aos códigos das Unidades da Federação que consta nas tabelas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), considerando que para a operacionalização do Philcarto, é necessário a utilização do Excel e do código do IBGE para as Unidades da Federação (estados e municípios).

Posteriormente, a planilha constando as Unidades da Federação foi preenchida com os dados obtidos nos já citados Cadernos. Para as Unidades da Federação que não apresentaram conflitos em determinados anos, foi adicionado um X nas respectivas células. Esse procedimento pode ser observado na figura 1 que segue.



Figura 1. Modelo de planilha preenchida com os dados de conflitos por água no Brasil

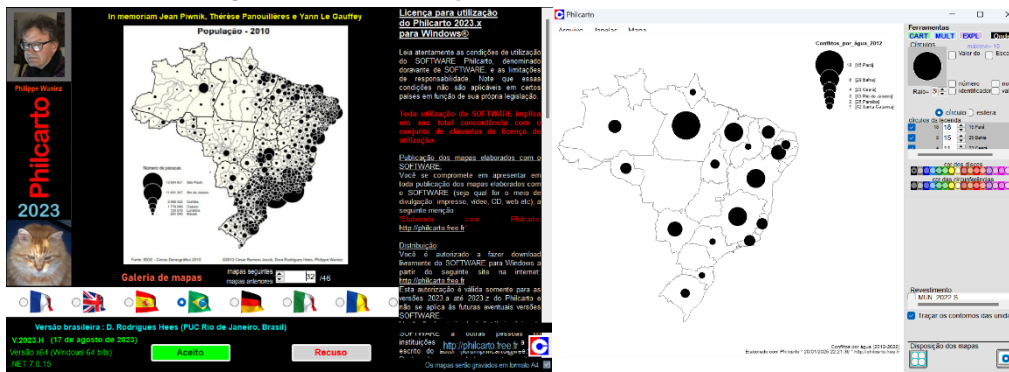
1	UF	NOM	Conflitos_por_água_2012
2	11	Rondônia	3
3	12	Acre	x
4	13	Amazonas	4
5	14	Roraima	x
6	15	Pará	18
7	16	Amapá	1
8	17	Tocantins	2
9	21	Maranhão	8
10	22	Piauí	1
11	23	Ceará	4
12	24	Rio Grande do Norte	x
13	25	Paraíba	2
14	26	Pernambuco	5
15	27	Alagoas	x
16	28	Sergipe	x
17	29	Bahia	8
18	31	Minas Gerais	8
19	32	Espírito Santo	3
20	33	Rio de Janeiro	3
21	35	São Paulo	1
22	41	Paraná	x
23	42	Santa Catarina	1
24	43	Rio Grande do Sul	2
25	50	Mato Grosso do Sul	5
26	51	Mato Grosso	x
27	52	Goiás	x
28	53	Distrito Federal	x

Fonte: Centro de documentação Dom Tomás Balduino, Cadernos de conflitos no campo no Brasil, da Comissão Pastoral da Terra - CPT (2012-2022), adaptado pelos autores (2024).

De posse desses dados já organizados, os mesmos foram lançados no software *Phlcarto*, a partir do qual foi possível gerar os cartogramas dos conflitos pela água. Objetivando uma representação cartográfica acessível, adotou-se o modelo de círculos proporcionais. Nesse modelo, “quanto maior é o valor inserido maior será o tamanho do círculo, assim como o contrário, quanto menor o valor inserido menor será o tamanho do círculo” (Gomes et al, 2022, p. 2). Assim, o tamanho dos círculos sobre o território brasileiro facilita o entendimento dos estados e regiões que concentram a maior parte dos conflitos cartografados. Seguem abaixo as figuras 2, na qual é possível observar a interface do programa usado, assim como o cartograma gerado ao final exemplificado na figura 3.

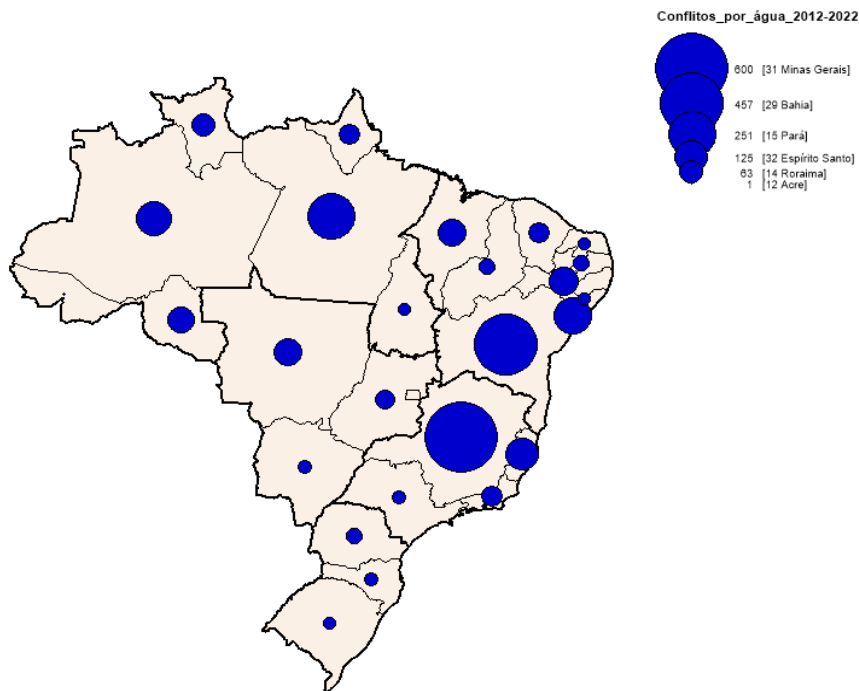


Figura 2. Interface gráfica do software *Philcarto*



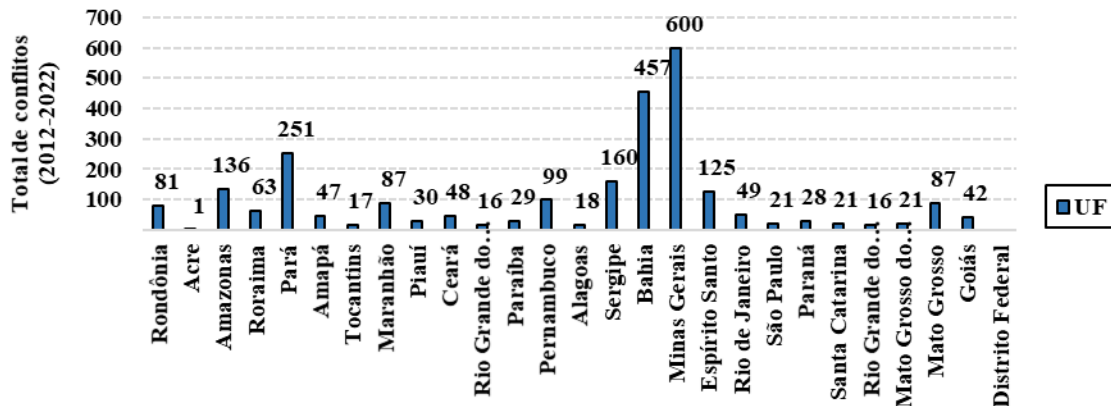
Fonte: *Philcarto*, 2024.

Figura 3. Cartograma da espacialização dos Conflitos por água no Brasil (2012-2022)



Fonte: Centro de documentação Dom Tomás Balduino, Cadernos de conflitos no campo no Brasil, da Comissão Pastoral da Terra - CPT (2012-2022), adaptado pelos autores (2024).

É possível observar que os conflitos por água no Brasil estão concentrados em algumas Unidades da Federação, entretanto, sua existência se dá em quase todo o território (com exceção do Distrito Federal). Outra observação que se pode fazer é a de que existe uma concentração maior nas regiões Nordeste e Sudeste, seguida do Norte, Centro-Oeste e Sul. Abaixo está representado o gráfico 1 com o total de conflitos por estados.

Gráfico 1: Concentração dos conflitos por água no Brasil segundo a Comissão Pastoral da Terra (2012-2022)

Fonte: Centro de documentação Dom Tomás Balduino, Cadernos de conflitos no campo no Brasil, da Comissão Pastoral da Terra - CPT (2012-2022), adaptado pelos autores (2024).

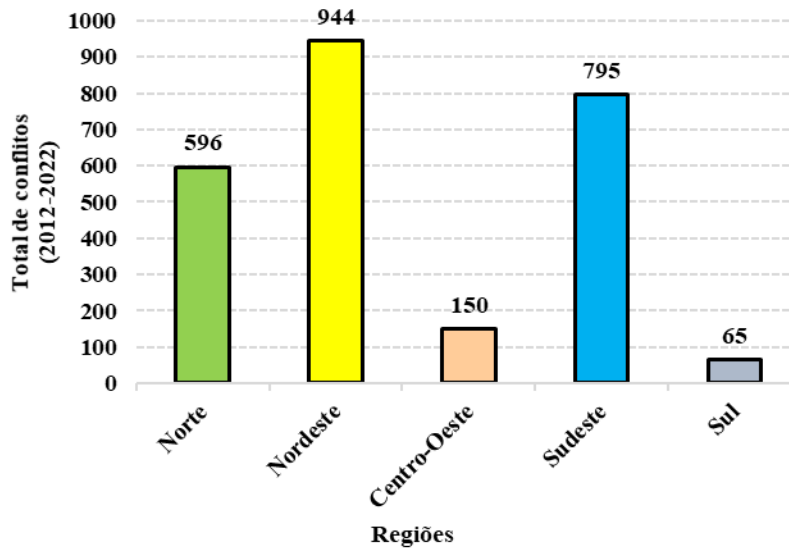
As explicações para o cenário acima apresentado, tanto na figura 3 quanto no gráfico 1, têm suas raízes no modelo de “desenvolvimento econômico” adotado pelo Brasil. Modelo este que visa o máximo de lucro em detrimento da exploração desenfreada dos recursos naturais, especialmente os hídricos.

Sobretudo a partir das últimas duas décadas, a América Latina – especialmente o Brasil – tem aprofundado o emprego de uma matriz econômica que se baseia no extrativismo e na exportação de commodities agrícolas e minerais, e que se associa à superexploração dos bens naturais e à expansão de fronteiras territoriais, principalmente a partir da incorporação de novas terras/áreas à dinâmica de produção intensiva de grãos e de extração mineral. Esse modelo econômico, que reinventa o modelo colonial a partir da lógica capitalista e de acumulação por espoliação, tem como fundamento a violência histórica provocadora de conflitos, acima de tudo aqueles relacionados à justiça socioambiental, nos quais o acesso desigual às terras e aos bens e recursos naturais (como a água) e a expropriação dos territórios dos povos do campo permeiam as disputas por poder. (Centro de documentação Dom Tomás Balduino, 2022, p. 128).

Buscando possibilitar uma leitura direta e objetiva dos conflitos por água no Brasil, foi produzido o gráfico 2. Nele é possível identificar as regiões que concentram a maior parte dos conflitos. Segue gráfico 2.



Gráfico 2: Concentração dos conflitos por água nas regiões brasileiras segundo a Comissão Pastoral da Terra (2012-2022)



Fonte: Centro de documentação Dom Tomás Balduino, Cadernos de conflitos no campo no Brasil, da Comissão Pastoral da Terra - CPT (2012-2022), adaptado pelos autores (2024).

É importante destacar que “[...] água e terra estão juntas e os conflitos, nos quais elas se imbricam, são, ao mesmo tempo, socioambientais e territoriais” (Centro de documentação Dom Tomás Balduino, 2018, p. 147). Dessa forma, os conflitos por água também estão associados a terra. Além disso, é possível evidenciar que existem diversas outras problemáticas que permeiam a vida da população pobre no campo que muitas das vezes acabam não sendo tratadas e/ou veiculadas.

O que só amplia os conflitos e coloca cada vez mais esses grupos em situação de vulnerabilidade. Além disso, é preciso ampliar o debate sobre a água, articular os envolvidos na luta e por fim, enfrentar todas as formas de injustiças (Centro de documentação Dom Tomás Balduino, 2018). Além disso, é importante destacar que as implicações desses conflitos por água não estão restritas ao campo, pois a “escassez de água” tem sido cada vez mais constante nos centros urbanos, e muitas das vezes a população não consegue identificar a relação entre esse fenômeno e o agronegócio e a mineração, por exemplo. Cabe reforçar que:

O deslocamento dos conflitos por água para as regiões Norte e Nordeste, em confluência com a elevação do protagonismo do setor empresarial em 2022, pode nos indicar que nesse ano os



conflitos por água tiveram, além da marca da extração mineral, a presença forte de outros setores empresariais, a exemplo do agronegócio, que se apresenta a partir da sua característica expansionista atingindo as chamadas regiões de fronteira (Centro de documentação Dom Tomás Balduino, 2022, p. 131-132).

CONCLUSÃO

Os caminhos da iniciação científica na educação básica são possíveis de trilhar, respeitando sempre a etapa e momento no qual os estudantes se encontram. É importante compreender que as limitações dos discentes envolvidos não são barreiras intransponíveis. Elas devem ser entendidas como pontos que precisam de atenção num primeiro momento para posteriormente serem superadas.

Como evidenciado, os conflitos por água estão longe de serem superados tendo em vista os atores promotores destes, mineração e o agronegócio, em destaque. A exploração dos recursos hídricos lança sobre todos, mas principalmente sobre a população pobre no campo, o ônus da ação do capitalismo predatório.

Cabe apontar também que o envolvimento dos discentes com a pesquisa potencializa a aprendizagem, promove a autonomia, o protagonismo e a emancipação do pensamento. Por fim, não se pode deixar de destacar que fazer pesquisa na educação básica é um enorme desafio, pois a baixa valorização do tempo dedicado para este fim, assim como a cultura dos resultados instantâneos, consolidada a partir das redes sociais, acabam impondo um ritmo de cobrança que não é compatível com o fazer pesquisa de qualidade, com criticidade e responsabilidade social e educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei



no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2012**. Goiânia: CPT Nacional, 2013. ISBN 978-85-7743-222-6. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downloads?task=download.send&id=316&catid=41&m=0>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2013**. Goiânia: CPT Nacional, 2013. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/344-conflitos-no-campo-brasil-2013>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2014**. Goiânia: CPT Nacional, 2014. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/2392-conflitos-no-campo-brasil-2014>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2015. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14019-conflitos-no-campo-brasil-2015>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional, 2016. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14061-conflitos-no-campo-brasil-2016>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2017**. Goiânia: CPT Nacional, 2017. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14110-conflitos-no-campo-brasil-2017-web>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2018**. Goiânia: CPT Nacional, 2018. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/summary/41-con>



flitos-no-campo-brasil-publicacao/14154-conflitos-no-campo-brasil-2018. Acesso em: 10 jun. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional, 2019. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14195-conflitos-no-campo-brasil-2019-web>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2020**. Goiânia: CPT Nacional, 2020. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14242-conflitos-no-campo-brasil-2020>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2021**. Goiânia: CPT Nacional, 2021. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14271-conflitos-no-campo-brasil-2021>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no Campo: Brasil 2022**. Goiânia: CPT Nacional, 2022. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14302-livro-2022-v21-web>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. **Saber Pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, M. E. V. et al. Repensando a educação ambiental por meio da iniciação científica e do ensino de geografia: analisando a problemática da água em lagoas. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br//visualizar/89940>. Acesso em: 20 ago. 2024

MARTINS, B. de O; CASTANHO, R. B. Geotecnologias e o Ensino de Geografia. **Signos Geográficos**. v. 3, 2021.

ROSA, R. Geotecnologias na Geografia aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**. v. 16. 2005.



ROSA, R. Geotecnologias na Geografia aplicada. **Revista Do Departamento De Geografia**, 16, 81-90, 2005. <https://doi.org/10.7154/RDG.2005.0016.0009>, Acesso em: 01 jul. 2025.

SANTOS, C. J. S. e. O uso de geotecnologias abertas na disciplina Geografia Agrária: experiências na espacialização e diagnóstico da ocorrência da agricultura urbana no bairro Santa Lúcia, Maceió/AL. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 14-31, 2017. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/366. Acesso em: 20 ago. 2024.



VIVÊNCIAS EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹¹

José Ribeiro da Silva⁽¹⁾

Jailson Barros⁽²⁾

Walkíria Maria Bomfim Costa⁽³⁾

Jadson Leite da Silva⁽⁴⁾

⁽¹⁾0000-0003-1625-6433; Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha, professor EBTB de Zootecnia, Brasil, E-mail: jose.ribeiro@ifal.edu.br

⁽²⁾0009-0001-5031-7618; Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha, Técnico em Assuntos Educacionais, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL); Brasil, E-mail: jailson.barros@ifal.edu.br

⁽³⁾0009-0009-6420-7231; Instituto Federal de Alagoas – Campus São Miguel dos Campos, professora EBTB de Biologia, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL), Brasil, E-mail: walkiria.costa@ifal.edu.br

⁽⁴⁾0009-0002-1695-2201; Universidade Estadual de Alagoas – Campus Arapiraca, Estudante de História, Brasil, E-mail: jadson2343@gmail.com



INTRODUÇÃO

No início do século XXI, diversas mobilizações e iniciativas contra a institucionalidade do capitalismo neoliberal geraram um novo ímpeto nos fóruns sociais mundiais. Ativistas sociais, pesquisadores, cidadãos e organizações sociais de diversos países compartilharam críticas relacionadas ao sistema econômico dominante, reivindicando novos princípios de organização econômica, através do fortalecimento de iniciativas da sociedade civil (Wanderley, 2015).

Esse debate fortaleceu a Economia Social e Solidária (ESS) a qual busca potencializar práticas econômicas alternativas e coletivas, como aquelas reali-

¹¹DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap9>

zadas por associações, cooperativas e outras organizações da sociedade civil, buscando modificar as relações capitalistas mediante a luta por justiça, democracia econômica e sustentabilidade ambiental (Ávila-Romero, 2018).

Gadotti (2009) destaca que a economia solidária é, sobretudo, a adoção de um conceito, pois essa visão da economia respeita o meio ambiente, produz corretamente sem utilizar mão de obra infantil, respeita a cultura local, luta pela cidadania e pela igualdade. O autor destaca, ainda que a economia solidária implica comércio justo, cooperação, segurança no trabalho, trabalho comunitário, equilíbrio de gênero e consumo sustentável (produzido sem o sofrimento de pessoas ou de animais). Além disso, a margem de lucro é discutida coletivamente entre o produtor e o vendedor e o que cada um ganha é discutido coletivamente. A economia solidária envolve pessoas comprometidas com um mundo mais solidário, ético e sustentável, e, justamente por isso, está estreitamente ligada à educação transformadora e à democracia econômica.

As práticas de economia solidária envolvem uma mudança cultural que só a formação pode estabelecer. Trata-se de uma mudança profunda de valores e princípios que orientam o comportamento humano em relação ao que é e ao que não é sustentável. A eficiência econômica está ligada não só a valores econômicos, mas também a valores culturais das práticas solidárias (Gadotti, 2009).

De acordo com Singer (2005), a prática da economia solidária exige que as pessoas formadas no capitalismo sejam reeducadas. Essa reeducação representa um desafio pedagógico, pois trata de passar a cada membro do grupo, uma visão de como a economia de mercado pode funcionar e do relacionamento cooperativo entre as pessoas, para que a economia solidária dê os resultados almejados. Essa visão não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, apenas em linhas gerais e abstratas.

Para Badue (2005, p. 21), a economia solidária, buscando formar para o consumo responsável, deveria ser matéria obrigatória de todos os cursos desde a infância. De acordo com a autora, por consumo responsável entende-se a capacidade de cada pessoa de “escolher bens e serviços, de maneira ética, para melhorar a qualidade de vida de cada um, da sociedade e do ambiente”.

Nesse sentido, a formação de educadores populares e de agentes de desenvolvimento local, social e solidário tornou-se um campo socialmente rele-



vante de atuação da educação, especialmente quando relacionada a formação de jovens e adultos. Nesses aspectos, sua ação vai além do âmbito de um simples projeto para se constituir uma política mais abrangente (Gadotti, 2009).

Nessa perspectiva, o surgimento de cursos profissionalizantes, como aqueles ofertados pelos Institutos Federais (IFs) tem potencial para atender às demandas da formação de agentes multiplicadores e executores da ESS. Estas instituições surgem com a finalidade de oferecer educação profissional e tecnológica, formando e qualificando cidadãos nos diversos setores da economia com ênfase no desenvolvimento local, regional e estadual, dentro de um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (Brasil, 2008).

Dessa forma, os IFs orientam sua oferta formativa em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Os mesmos devem constituir um centro de excelência na oferta do ensino de ciências em geral e, especialmente das ciências aplicadas, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica, desenvolvendo programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, realizando e estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Além disso, deve promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

Percebe-se aí uma clara tentativa de ruptura nos aspectos inerentes a uma educação profissionalizante marcada pela formação tecnicista e acrítica para a concepção de uma formação integral e cidadã focada na emancipação dos sujeitos como mediadores da transformação da realidade. Este aspecto é sintetizado por Pacheco (2011), quando afirma que a orientação pedagógica dos IFs deve buscar “uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele”. (Pacheco, 2011, p.15).

Cabe destacar que toda organização é influenciada pelo seu contexto e pelas circunstâncias institucionais que definem o seu ambiente. Diante disso



o modelo de desenvolvimento adotado pelo país tem priorizado o sistema econômico capitalista o qual tem proporcionando investimentos em tecnologia e inovação, aspecto que tem fortalecido a concentração de renda e dos meios de produção.

Por estar diretamente ligada as demandas econômicas em cada contexto, a educação profissional tem priorizado as pautas dominantes, deixando em segundo plano as demandas populares das classes menos privilegiadas, assim como segmentos sociais excluídos dos benefícios que a ciência, tecnologia e o desenvolvimento têm proporcionado.

Percebe-se que os debates sobre questões sociais e políticas da formação profissional são, muitas vezes, suprimidas pela tecnicidade que tem sido priorizada nos cursos técnicos e tecnológicos, proporcionando a formação de uma cultura que direciona seus processos formativos para a preparação de jovens para um mercado de trabalho que muitas vezes, fortalecem as desigualdades, desmobilizando as iniciativas populares e alternativas e superdimensionado os aspectos tecnológicos em favor do capitalismo e da concentração de renda.

Diante disso, Gadotti (2009) sugere ser necessário a construção de uma nova pedagogia pois, as pedagogias clássicas não dão conta da riqueza da realidade socioeconômica que surge no século XXI, esse autor utiliza as ideias de Singer (2005) para destacar que a economia solidária em si é um ato pedagógico e baseia-se em Paulo Freire para afirmar que ninguém ensina nada a ninguém e que aprendemos juntos, em comunhão.

Nesse sentido, a qualificação profissional deveria ser oferecida a partir de uma visão emancipadora, uma cultura de solidariedade, de paz e de sustentabilidade. Isso vai além da atualização dos conhecimentos tecnológicos e gerenciais. O mundo do trabalho hoje está exigindo cada vez mais uma formação geral dos trabalhadores e, por isso, toda qualificação profissional deverá ser, também, uma qualificação social (Gadotti, 2009).

Nesse sentido, o projeto de ensino que aqui se descreve em seu desenvolvimento e práticas decorrentes, teve como principal objetivo fortalecer os processos de ensino-aprendizagem na educação profissional proporcionando aos alunos, momentos de reflexão e vivências relacionadas a identificação,



construção e mobilização social de empreendimentos de ESS no contexto dos grupos e comunidades do território da Bacia Leiteira do estado de Alagoas.

Como objetivos específicos o projeto buscou: a) contribuir para que os participantes tivessem acesso a conteúdo teóricos e práticos relacionados a ESS como uma alternativa ao modelo predominantemente capitalista; b) possibilitar aos participantes vivências sobre ESS a partir da observação e análise de experiências reais já consolidadas; c) contribuir para que os participantes vivenciassem processos de articulação, mobilização e animação de grupos em torno da ESS; e, d) contribuir para que os participantes pudessem exercitar a gestão social a partir da definição e condução de um empreendimento pedagógico de ESS.

METODOLOGIA

Gadotti (2009) apresenta alguns princípios metodológicos que devem direcionar os processos formativos em economia social solidária. Tais princípios lastreiam a abordagem da participativa e autogestionária, que parte da problematização das necessidades dos grupos beneficiados. Esses princípios são: a) a transparência e a sinceridade nas relações com os grupos; b) o estímulo à autonomia e o respeito às decisões do grupo; c) a formação e a capacitação enquanto processo permanente; d) a superação da cultura de reuniões; e) o acompanhamento permanente; f) o exercício da democracia interna e direta; e, g) o amadurecimento com a superação de situações de conflito.

A metodologia embasada na autogestão estabelece a participação radical de todos os envolvidos nos processos decisórios de planejamento, execução e avaliação das atividades de economia solidária. Além disso, deve garantir a integração entre a produção coletiva do conhecimento e as mudanças de condutas desejadas (produção, classe, tecnologia, gênero, raça, etnia, geração e consumo) como ferramenta de superação da fragmentação da sociedade capitalista, se apropriando de todo o processo socioprodutivo (Senaes/MTE, 2006, *apud* Gadotti, 2009).

Outro aspecto que Gadotti (2009) determina como essencial para a formação socioprofissional em economia social e solidária é a pedagogia da alternância. Essa abordagem pedagógica vem cada vez mais sendo experimentada e tem



trazido grandes contribuições para a formação, pois associa estudo e trabalho, espaços educativos presenciais e não presenciais, formais e informais, reflexão sobre a prática e sistematização da experiência.

Tal sistema pedagógico ressalta o papel da descentralização, da participação (construir juntos conteúdos e metodologia) e da concertação (consenso), princípios muito caros à economia solidária. Além disso, respeita e favorece a autonomia dos educandos, reconhece seus saberes e, com isso, compreende melhor o que eles sabem e o que podem aprender (Gadotti, 2009).

Nesse projeto, a autogestão esteve presente em todas as etapas. Para isso, a função do coordenador foi substituída pela de mediador ou animador, contribuindo com o envolvimento, participação e equilíbrio das relações no grupo. O papel de mediador/animador foi mais intensivo nos primeiros momentos, isso foi importante para que o grupo pudesse se apropriar da dinâmica do projeto, assim como possibilitar um nivelamento de ideias inerentes a ESS.

A medida em que o grupo foi aprofundado no debate, o papel do mediador assumiu o papel de animador, pois os membros do grupo foram aos poucos se apropriando da dinâmica da autogestão até o ponto do próprio grupo deliberar a parti dos consensos gerados dos debates.

A primeira medida de incentivo a autogestão aconteceu na oficina de apresentação da dinâmica do projeto, onde os objetivos, metodologia e etapas do projeto foram apresentadas, refletidas e aprimoradas, sem perder de vista o que se pretendia com o projeto.

O instrumento mais importante nesse projeto foi estabelecer vivências em autogestão de grupos ou empreendimentos de economia social e solidária. Para isso, o grupo foi estimulado a vivenciar durante o projeto a criação e gestão de um banco social e de uma moeda social, ambas de cunho pedagógico. A definição desse empreendimento partiu das discussões do próprio grupo, onde as dinâmicas foram discutidas, a definição de tarefas e o funcionamento do banco e da moeda.

No que diz respeito a pedagogia da alternância, o processo formativo foi constituído por dois processos intercalados e interconectados denominados tempo escola e tempo comunidade. No tempo escola, os participantes foram estimulados a refletir sobre temas ligados a ESS. Esses momentos foram espa-



ços onde os resultados das atividades do tempo comunidade foram refletidos e sistematizados como aspecto de aprendizagem coletiva.

No que diz respeito ao tempo comunitário, foram realizadas visitas a organizações que desenvolvem ou fomentam a ESS. Nessas, os alunos puderam interagir com membros das organizações e assim questionar e observar como se articulam e identificar os princípios da ESS evidentes.

Diante disso, o projeto foi realizado considerando três ciclos, conforme apresentado no Quadro 1, onde cada um deles levou em consideração o momento de estudo, vivência, reflexão e sistematização, conforme sugerido por Gadotti (2009).

Quadro 1. Síntese do processo metodológico proposto para o projeto de ensino.

CICLO 1			
Aspectos históricos, teóricos, políticos, sociais e ideológicos da ESS			
Estudo	Vivência	Reflexão	Sistematização
Encontro presencial para discussão das principais teorias relacionadas com a temática.	Vista de observação a uma organização que atua em ESS.	Encontro para refletir sobre a experiência vivenciada.	Elaboração de material audiovisual sobre os principais aprendizados.
CICLO 2			
Identificando e caracterizando experiências de ESS			
Estudo	Vivência	Reflexão	Sistematização
Encontro presencial para discussão das principais teorias relacionadas com a temática.	Vista de observação a uma organização que promove a ESS.	Encontro para refletir sobre a experiência vivenciada.	Elaboração de material audiovisual sobre os principais aprendizados.
CICLO 3			
Construção, mobilização e condução em ESS			
Estudo	Vivência	Reflexão	Sistematização
Encontro presencial para discussão das principais metodologias de construção, mobilização e condução de experiências de ESS.	Simular a construção e condução de uma experiência de ESS dentro do Campus ou em suas proximidades.	Encontro para refletir sobre a experiência vivenciada.	Elaboração de material audiovisual sobre os principais aprendizados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

As atividades do projeto foram iniciadas no dia 03 de julho de 2023 com a realização do planejamento junto ao aluno bolsista. Nessa reunião, foram defi-



nidas as estratégias de seleção dos participantes, a dinâmica de funcionamento do projeto e as atividades que deveriam ser realizadas.

No projeto, havia sido definida a seleção de 20 participantes. No entanto, 22 estudantes se inscreveram no projeto, não sendo necessário realizar seleção. Desses alunos, 13 eram do 1º ano do curso técnico em agroindústria, 06 do 1º ano do curso técnico em biotecnologia, 02 do 2º ano do curso de biotecnologia e 01 do 3º ano de biotecnologia. No primeiro dia do encontro, que aconteceu no dia 17 de julho, apenas 14 alunos compareceram.

O primeiro encontro foi utilizado como um momento de acolhida dos participantes, aproveitando-se da oportunidade para apresentar os objetivos e a dinâmica do projeto. Na acolhida, foi realizada uma dinâmica de apresentação onde os participantes puderam se identificar e falar de suas expectativas em relação ao projeto.

Nesse primeiro encontro, foi realizado um acordo de convivência coletiva, estabelecendo-se o que poderia e o que não poderia ser feito para o bom andamento e para que as expectativas fossem atendidas ao final do projeto.

Além do acordo de convivência, foram criadas comissões, como uma forma de estimular o grupo e exercitar a participação na execução e gestão do projeto. As comissões foram as seguintes: organização, comunicação, lanche, animação e fiscalização. Cada uma delas formada por 3 participantes. A partir do 2º encontro, as atividades aconteceram levando-se em consideração os três ciclos do projeto, como apresentado a seguir.

CICLO 1 - ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS E IDEOLÓGICOS DA ESS

Neste primeiro ciclo, as ações foram direcionadas no sentido de permitir aos participantes do projeto conhecerem os principais conceitos, o processo histórico, assim como os princípios da ESS. Em uma abordagem crítica, foram apresentados os problemas gerados pela economia de base capitalista e sua função de sustentação e preservação de uma sociedade dividida entre exploradores e explorados. Diante disso, as atividades desse ciclo foram divididas em três etapas: tempo escola, tempo comunidade, reflexão e sistematização, como detalhados a seguir.



Tempo escola

Para o tempo escola foi necessário a realização de cinco encontros, tendo em vista que o tema era novo para a maioria dos participantes, aspecto que demandou mais encontros para que as ideias sobre ESS fossem compreendidas. Sempre, no início do encontro seguinte, era realizada uma retrospectiva de tudo que foi visto no encontro anterior.

No segundo encontro, foi assinado o acordo de convivência pelos membros do grupo para garantir o bom funcionamento do mesmo. Nesse mesmo encontro, foi consultado o que eles entendiam por economia e por solidariedade para que, a partir daí, pudessemos discutir a economia social solidária. Com os conceitos abordados e apresentados pelo grupo, foi possível dar início às discussões sobre economia social solidária dentro do contexto da economia capitalista.

Os encontros se seguiram, e dentre eles pudemos abordar mais a fundo a economia capitalista e o modo como ela atua na sociedade. Esse momento foi importante para estimular nos participantes sobre as dinâmicas e os estratos da pirâmide social. Ao abordar a ESS, foi discutido o modo como ela atua na sociedade, sempre pensando no coletivo. Abordamos também os seus princípios da ESS como: democracia, autogestão, sustentabilidade, divisão de trabalho, gestão de bens comuns, entre outros.

Ao discutir a economia social solidária, o grupo pôde compreender o que era associativismo, cooperativismo, grupos solidários informais, fundos rotativos, dentre outros. Ao observar tais conceitos e a forma como eles foram constituídos, o grupo pode ver que a economia social solidária não era algo difícil, mas sim uma economia feita a partir da participação popular e que se expressava em nossas comunidades.

Em todas as etapas formativas e de encontros, o grupo era organizado em círculo, isso foi importante para estimular as reflexões sobre as relações de igualdade, facilitando a participação e o diálogo. Na figura 1 é possível observar a realização de um dos momentos presenciais no Tempo Escola.



Figura 1. Atividade ligada ao Tempo Escola para discussão sobre ESS na Etapa 1 do projeto.



Fonte: Obtida pelos autores durante a realização do projeto (2023).

Tempo Comunidade

No dia 06 de setembro de 2023, o grupo realizou a sua primeira visita de observação em uma organização de ESS. A organização escolhida foi o grupo de mulheres que trabalhava com beneficiamento de umbu, apoiado pelo Centro de Apoio Comunitário de Tapera e Senador (CACTUS) no povoado Candunda, município de Senador Rui Palmeira –AL. Essa associação de mulheres, a partir do umbu, fruto típico da região que só tem uma safra por ano, realiza processos tecnológicos nos frutos, criando produtos como geleias, conservas, doces, dentre outros. Ao conversar com o grupo de mulheres, os participantes do projeto observaram os princípios da economia solidária e como aquele grupo de mulheres atuava na sociedade e no coletivo.

O tempo comunidade foi importante para que os alunos pudessem perceber, na perspectiva real, aspectos discutidos nos momentos do tempo escola e refletir sobre as contribuições dos princípios da ESS para a geração de ocupação e renda nos grupos, gerando impactos na comunidade. As figuras 2 e 3 mostram a participação do grupo em diferentes momentos do tempo comunidade.



Figura 2. Roda de conversa com o grupo de mulheres que produzem derivados de umbu, no povoado Candunda, Senador Rui Palmeira-AL.



Fonte: Obtida pelos autores durante a realização do projeto (2023).

Figura 3. Participantes do projeto e grupo de mulheres visitando a unidade coletiva de processamento de umbu.



Fonte: Acervo do projeto de ensino “Vivências em Economia Social Solidária” (2023).

Reflexão

No encontro, após o tempo comunidade foi realizado um debate entre o grupo a respeito do que havia sido observado na associação CACTUS. Nesse encontro, foi realizada uma dinâmica para que os membros do projeto falassem das impressões que tiveram a respeito da experiência e como eles identificaram os princípios da economia solidária. O grupo, já apropriado dos conceitos básicos da ESS, discutiu sobre a atuação dessas mulheres dentro da própria comunidade como uma grande força que movimentava a economia no povoado, uma vez que as ações do grupo de mulheres sempre se voltavam para a sua própria comunidade.

A partir da vivência, o grupo demonstrou maior compreensão do que representava a ESS e como ela se articula nos grupos e na sociedade. Assim,



os participantes do projeto passaram a perceber a importância da economia popular, onde a participação nas tomadas de decisões, leva ao crescimento e fortalecimento da coletividade.

Os participantes do projeto, resgataram depoimentos das mulheres relacionados às conquistas que as mesmas haviam tido após o trabalho coletivo no beneficiamento do umbu, como, por exemplo, a cura da depressão, a autonomia financeira, a diminuição dos conflitos familiares, dentre outros.

CICLO 2 - IDENTIFICANDO E CARACTERIZANDO GRUPOS DE ESS

O segundo ciclo do projeto partiu da ideia de que, de uma forma geral, para que existam os empreendimentos de ESS deve haver uma estrutura que lhe faça surgir e que lhe dê suporte, especialmente nas primeiras fases da vida organizacional. Da mesma forma que no ciclo anterior, o segundo ciclo foi conduzido considerando as etapas tempo escola, tempo comunidade e reflexão.

Tempo Escola

A segunda fase teve dois encontros nos quais os participantes tiveram a oportunidade de conhecer sobre a diversidade de formas como a ESS se expressa. Para isso, foram apresentadas como expressões os clubes de trocas, as empresas recuperadas pelos trabalhadores, as associações, as cooperativas, os grupos de produção, os fundos rotativos, os bancos comunitários e as moedas sociais.

Além da apresentação das características de cada uma dessas organizações, o grupo foi estimulado a identificar em cada uma dessas organizações princípios como solidariedade, democracia, adesão livre e voluntária, produção coletiva e gestão de bens comuns.

Tempo Comunidade

Para a realização do tempo comunidade havia sido articulada uma visita, com os participantes do projeto, a Associação de Agricultores Alternativos (AAGRA), organização localizada no município de Igaci (AL) que desenvolve atividades que estimulam o desenvolvimento de grupos de produção ligados a agricultura familiar e agroecologia.



Devido à indisponibilidade de transporte, a visita à AAGRA com todos os participantes ficou inviabilizada. Nesse sentido, a viagem aconteceu com a participação de quatro membros do grupo, apenas.

Em visita a AAGRA o grupo conheceu a história, os grupos produtivos que a organização acompanha como: grupo de criadores de cabras de leite, grupo de criadores de aves em sistema caipira, grupo de mulheres que atuam na cozinha do campo localizada no Campus da UFAL – Arapiraca e o Banco Comunitário Olhos d'Água.

Outra atividade que contemplou essa etapa foi a participação de dois membros e do bolsista do projeto na 2ª Feira da Agricultura Familiar e 1º Encontro dos núcleos de Economia Solidária do IFAL que aconteceu no Campus Satuba, conforme apresentado na figura 4. Além de participarem como ouvintes de mesas redondas sobre a temática, os participantes puderam acompanhar os bastidores da feira camponesa que estava acontecendo dentro do evento.

Figura 4. Participação na 2ª Feira da Agricultura Familiar e 1º Encontro dos Núcleos de Economia Solidária do IFAL, realizado no Campus Satuba



Fonte: Acervo do projeto de ensino “Vivências em Economia Social Solidária” (2023).

Reflexão

Nos encontros que aconteceram posteriormente a cada uma dessas visitas, os participantes fizeram um relato da experiência para os membros do grupo que não haviam participado das visitas. Após a apresentação, abria-se um espaço para que os participantes que não foram visitar as experiências pudessem compreender as organizações visitadas. O aspecto que mais chamou a atenção do grupo foi a dinâmica de funcionamento do banco comunitário e da circulação da moeda social terra.



Além disso, o grupo pode compreender que a economia social solidária pode estar em qualquer área e ramos produtivo ou segmento econômico. Portanto, para que uma organização desenvolva a ESS é necessário haver uma sensibilização dos membros beneficiários para que estes percebam a importância e os princípios que direcionam essa forma alternativa de se promover economia.

Os momentos de reflexão realizados após cada visita aos grupos, organizações e eventos ligados à ESS eram momentos nos quais os alunos se mostravam surpresos com os depoimentos das pessoas e a história de luta para organizar o grupo e ao implantar os empreendimentos.

CICLO 3 - CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE ESS

O terceiro e último ciclo foi direcionado ao atendimento dos dois últimos objetivos específicos do projeto que era o de contribuir para que os participantes vivenciem processos de articulação, mobilização e animação de grupos em torno da ESS e com isso, vivenciar a autogestão a partir da definição e condução de um empreendimento pedagógico de ESS. Da mesma forma que nos ciclos anteriores, contou com as etapas de tempo escola, tempo comunidade e reflexões.

Tempo Escola

As discussões e as experiências da etapa anterior contribuíram para que os participantes sentissem interesse sobre banco comunitário e moeda social. Isso coincidiu com a submissão de propostas de trabalho a ser apresentado na VIII Mostra de Ações Interdisciplinares do Campus. Daí surgiu a ideia de propor como tema “Moedas sociais em circulação no estado de Alagoas”, que foi apresentado em forma de sala temática no evento.

Com base nesse tema, os grupos passaram a pesquisar mais sobre o assunto e discutir a melhor forma de apresentação do conteúdo. Como o tema envolvia moeda social e que geralmente estas moedas estão articuladas a um banco comunitário dentro das várias expressões da economia solidária, o grupo decidiu que a apresentação da temática deveria ser o mais real possível, na qual as pessoas que fossem visitar a sala temática tivessem a oportunidade de vivenciar aspectos da ESS.



Tempo Comunidade

A partir dos estudos sobre bancos comunitários e moedas sociais, o grupo resolveu criar o Banco Social Pedagógico “Luar do Sertão” e a Moeda Social “Lua”, ambos apresentados na figura 5. Esse banco e essa moeda foram utilizados como instrumento para dinamizar uma feira de livros usados dentro da VIII Mostra de Ações Interdisciplinares, na qual as pessoas levaram seus livros usados, trocaram pela moeda social Lua e com as moedas adquiriram outros livros de seu interesse.

Figura 5. Cartaz de divulgação da feira de livros usados promovido pelo Banco Social Pedagógico Luar do Sertão e a Moeda Social Lua.



Legenda: A – Cartaz utilizado pelo Banco Social Pedagógico “Luar do Sertão”; B – Modelo de cédula da Moeda Social “Terra” utilizada nas transações da feira de livros usados.

Fonte: Elaborada pelos participantes do projeto de ensino “Vivência em Economia Social Solidária” (2023).

No evento, os participantes fizeram uma contextualização sobre os bancos comunitários e as moedas sociais na economia solidária, destacando a circulação das moedas sociais em três experiências no estado de Alagoas como: a moeda social Terra dos agricultores familiares de Igaci-AL; a moeda social Bertholet utilizada pelos colonos da cooperativa Pindorama; e, a moeda Sururote utilizada pelos pescadores do Vergel do Lago, em Maceió.

As figuras 6, 7 e 8 mostram diferentes momentos de organização da feira de livro, a apresentação ao público sobre bancos comunitários e moedas sociais e a troca de livros conduzida pelos participantes do grupo durante o evento.

Figura 6. Participantes do projeto organizando o espaço da feira de livros e do Banco Luar do Sertão durante a VIII Mostra de Ações Interdisciplinares.



Fonte: Acervo do projeto de ensino “Vivências em Economia Social Solidária” (2023).

Figura 7. Apresentação sobre Bancos Comunitários e Moedas Sociais de Alagoas na VIII Mostra de Ações Interdisciplinares.



Fonte: Acervo do projeto de ensino “Vivências em Economia Social Solidária” (2023).

Figura 8. Troca de livros usados durante a feira.



Fonte: Acervo do projeto de ensino “Vivências em Economia Social Solidária” (2023)



Em menos de quatro horas de funcionamento (tempo definido pela comissão organizadora da VIII Mostra de Ações Interdisciplinares), o Banco Luar do Sertão chegou a articular entre 150 e 200 visitantes, sendo estes servidores do campus, estudantes dos cursos técnicos e alunos e servidores de escolas visitantes. Houve a troca de pelo menos 150 livros usados a um valor médio de R\$ 25,00 cada um deles.

Reflexão

Em um encontro realizado após a experiência, houve uma discussão sobre as impressões, sentimentos, aprendizagens e perspectivas que o grupo obteve após a experiência vivenciada. Os mesmos refletiram e afirmaram estar satisfeitos com o sucesso da feira. Segundo alguns participantes, foi muito cansativo e trabalhoso, mas haviam aprendido bastante com a experiência. No entanto, analisaram como desafios a insuficiência dos conhecimentos relacionados às finanças solidárias e moedas sociais, assim como o pouco engajamento de alguns membros da equipe na apresentação do conteúdo durante o evento.

Mesmo diante dos desafios, tanto os participantes do projeto como a comunidade (interna e externa) que frequentou a feira de livros, requisitou a realização de outras feiras de trocas de livros, tendo em vista a positividade da atividade.

CONCLUSÃO

O projeto iniciou com 14 alunos do *Campus Batalha*, ao longo dos encontros a permanência dos mesmos no projeto foi um grande obstáculo. Isso devido ao desinteresse pelo assunto, aspecto que fez com que houvesse algumas desistências. Os alunos que permaneceram no projeto convidaram amigos que se interessaram e passaram a participar do projeto, chegando a 18 participantes ao final.

O grupo era bastante heterogêneo, apresentando características, pensamentos, ideias, ideologias e opiniões diferentes. Esse foi um dos maiores desafios do grupo na fase inicial, pois a compreensão do tema foi mais fácil para uns, enquanto para outros foram necessárias mais discussões e apresentação de conteúdo.



A heterogeneidade foi responsável pelo maior desafio do projeto: a dificuldade de cooperação e de diálogo do grupo. Apesar de a maioria ser da mesma série e do mesmo turno, ficou evidente a resistência para uma aproximação maior entre eles, aspecto que dificultou a execução de tarefas coletivas, de aceitação e de diálogo. Parecia haver uma indisposição em falar, em inserir-se nos debates, em dar opiniões. Isso só passou a ser superado na última etapa do projeto, mesmo considerando que alguns participantes não participaram ativamente.

Outra dificuldade, que tem relação com a dificuldade anterior, foi a sistematização do processo, aspecto que deveria ter sido trabalhado ao final de cada uma das etapas do projeto. No início do projeto, foi definida uma comissão para comunicação, sendo uma das atribuições dessa comissão a sistematização, que deveria conduzir o processo participativo de produção e divulgação de material audiovisual. O máximo que se conseguiu com essa comissão foi a criação de uma página no Instagram para divulgar as atividades, o que atendeu de forma parcial. No entanto, a maior parte das atividades não foi sistematizada e nem publicadas.

A falta de transporte para as atividades do tempo comunidade comprometeu a observação de outras experiências de ESS pela maioria dos participantes. Mesmo havendo o compartilhamento através dos relatos dos que puderam participar, a visualização e as sensações pelo contato com as experiências não são possíveis de serem transmitidas a partir da verbalização, apenas.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-ROMERO, A. Hacia un diálogo de alternativas entre la economía solidaria y la economía social: el buen vivir como horizonte descolonial. **Revista Cooperativismo & Desarrollo**, Vol. 25, n. 112. pp. 78-108. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/2033>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BADUE, A. F. B. et al. **Manual pedagógico: entender para intervir. Por uma educação para o consumo responsável e o comércio justo**. São Paulo: Instituto Kairós, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892/2008**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: MEC, 2008.

GADOTTI, M. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009, 138 p.



PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna. 2011.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. In: Kruppa, S. M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos.** Brasília: Inep/MEC, 2005, p. 15-20.

WANDERLEY, F. **Desafíos teóricos y políticos de la economía social y solidaria: lecturas desde América Latina.** La Paz, Bolívia: Plural Editores. 2015.





PARTE 2

Geografia e Ciências Humanas: Práticas de Pesquisa

DA CIDADE COMPACTA À CIDADE FRAGMENTADA: NOVOS PADRÕES DE LOCALIZAÇÃO PERIFÉRICA EM ARAPIRACA - AL¹²

Tiago Sandes Costa⁽¹⁾

Liliane Oliveira de Brito⁽²⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1772-7225>; docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, licenciado em Geografia, Mestre em Energia da Biomassa pela Universidade Federal de Alagoas (PPGEB/CECA/UFAL), Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, Brasil. E-mail: tiago.costa@ifma.edu.br

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1436-2814>; Universidade Federal de Alagoas- UFAL, Técnica Em Assuntos Educacionais, Pedagoga, graduanda em Ciências Biológicas- IFAL, Mestre e doutora em Educação pela UFAL, Brasil. E-mail: liliane.ufal@gmail.com.br



INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XX a Escola de Ecologia Social de Chicago contribuiu intensamente para compreensão da estrutura urbana, inicialmente estadunidense, despertando nos anos seguintes a necessidade de métodos e técnicas de estudos que levassem em consideração outras variáveis, a exemplo da sua posição regional e cultural. É intrínseco que o processo de urbanização, em suas diferentes escalas, está em constante evolução e compreendê-lo traz a premissa de rompimento com outros paradigmas.

Nos últimos anos, os estudos apontaram para uma nova tendência espacial da urbanização no Cone Sul, com uma forte influência do meio técnico-científico informacional e de uma economia global. Borsdorf, Bähr, Janoschka (2002) delineiam que na urbanização das cidades latino americanas e destaca-

¹² DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap10>

ram-se alguns princípios da estruturação espacial: (1500- 1820) centro-periferia, (1820-1920) linearidade, (1920-1970) polarização e que a partir de 1970 até os dias atuais a urbanização é marcada pela fragmentação. A partir de um novo modelo de reestruturação produtiva, Mattos (2016) elenca algumas tendências dessa urbanização, com novas estruturas produtivas, desregulamentação dos mercados de trabalho, negócios imobiliários e novos créditos urbanísticos, explosão da mobilidade e nova morfologia urbana.

Compreender as tendências e especificidades em cidades médias brasileiras, tendo como escopo a segregação socioespacial, suas feições e refletindo sobre suas transformações ao longo do tempo, traz novas perspectivas para os estudos urbanos e regionais, contribuindo assim, para a apropriação do espaço. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é analisar as tendências da produção do espaço urbano na cidade de Arapiraca, suas feições e diferenciações e seus padrões de segregação socioespacial.

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi realizado um vasto levantamento bibliográfico na literatura nacional e internacional, principalmente no que concerne à segregação e às cidades médias, contribuindo, assim, para as discussões que nortearão os estudos urbanos. Os dados estatísticos disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do censo demográfico de 2010, constituirão as bases quantitativas da pesquisa. Algumas variáveis definidas para análises foram: valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis por domicílios particulares permanentes (com e sem rendimento) e cor ou raça.

Para elaboração dos mapas, criou-se um banco de dados geográficos georreferenciados recorrendo-se ao Sistema de Informações Geográficas (SIG) e ao *Software Q GIS*, 3.16.7, por meio do qual foram produzidos mapas a partir de base Cartográfica do IBGE.

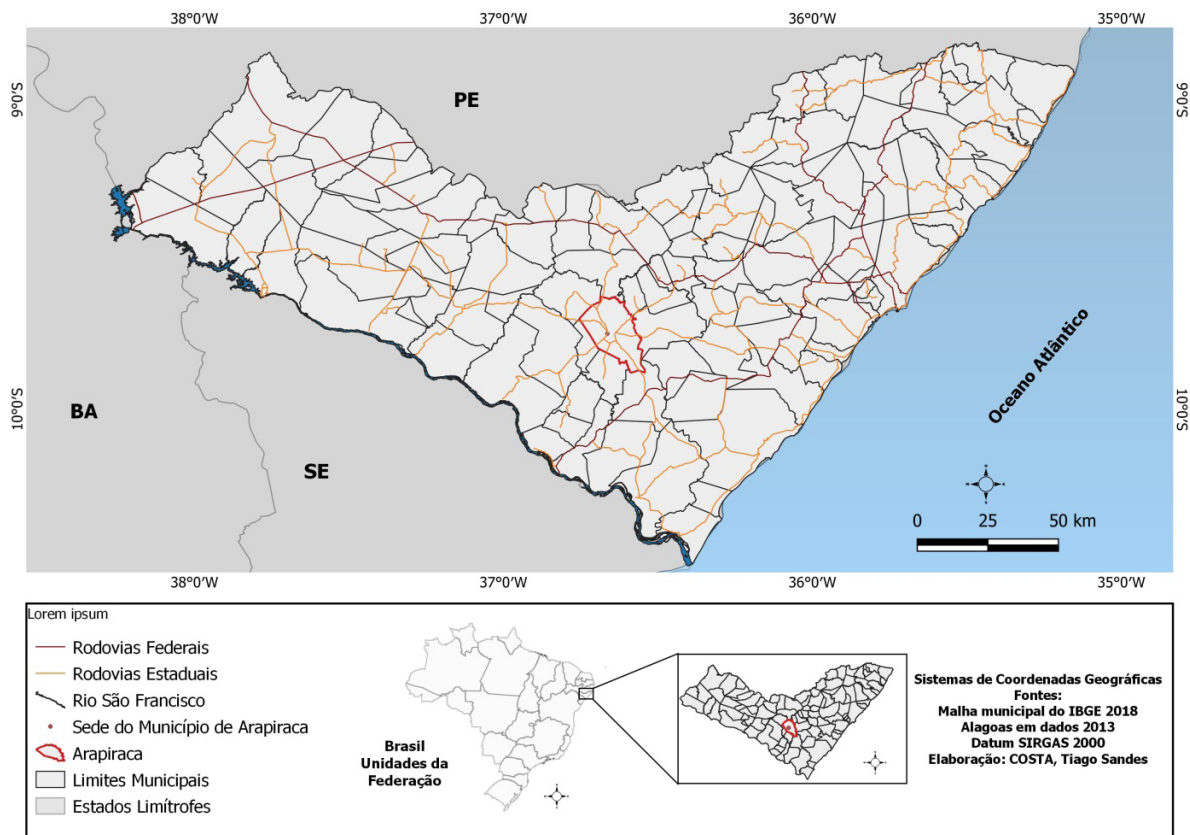
ARAPIRACA EM UM CONTEXTO REGIONAL

Localizado na região agreste do estado de Alagoas, o município de Arapiraca desponta como uma das maiores economias estaduais e regionais e, segundo o IBGE (2022), concentra uma população de 234.696 habitantes. Sua posição no território é um fator importante ao tratarmos de ligação com o litoral e o



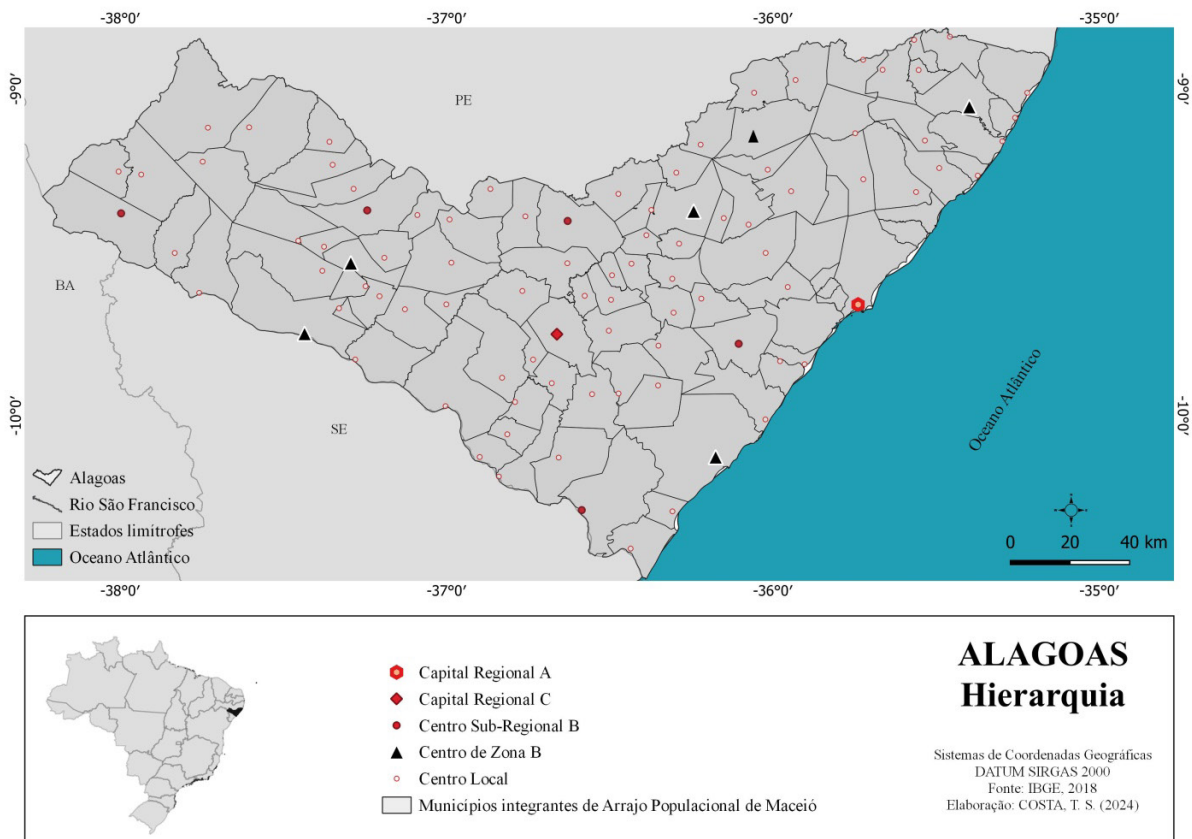
sertão alagoano, além de estar em uma localização estratégica para desempenhar funções com os estados de Pernambuco e Sergipe. A figura 1 mostra sua localização e seus principais eixos viários.

Figura 1 - Localização do município de Arapiraca



Publicada em 2018, a Região de Influência das Cidades (REGIC) fornece subsídios para os estudos sobre cidades e suas áreas de influência, possibilitando um entendimento sobre seus níveis hierárquicos, sua centralidade e relevância na rede urbana. Nesse ínterim, Arapiraca está classificada como capital regional C, sendo Maceió capital regional A conforme explicitado na figura 2.

Figura 2 – Hierarquia urbana de Alagoas



A centralidade exercida pela cidade de Arapiraca em sua hinterlândia e a disposição de seus equipamentos públicos e privados evidenciaram a instituição de aglomeração urbana não-metropolitana¹³. De porte médio ou intermediário, o município vem exercendo um papel de protagonismo no dinamismo econômico do agreste do estado. Diante das funções exercidas, Arapiraca recebe o *status* de cidade média pela incorporação de uma população acima da média regional, polarizadora na disponibilidade de serviços em suas diversas escalas e que suas interações sejam capazes de exercer influência na rede urbana. Enquanto método de pesquisa, Amorim Filho e Serra (2001) atribuem algumas análises enunciadas a seguir:

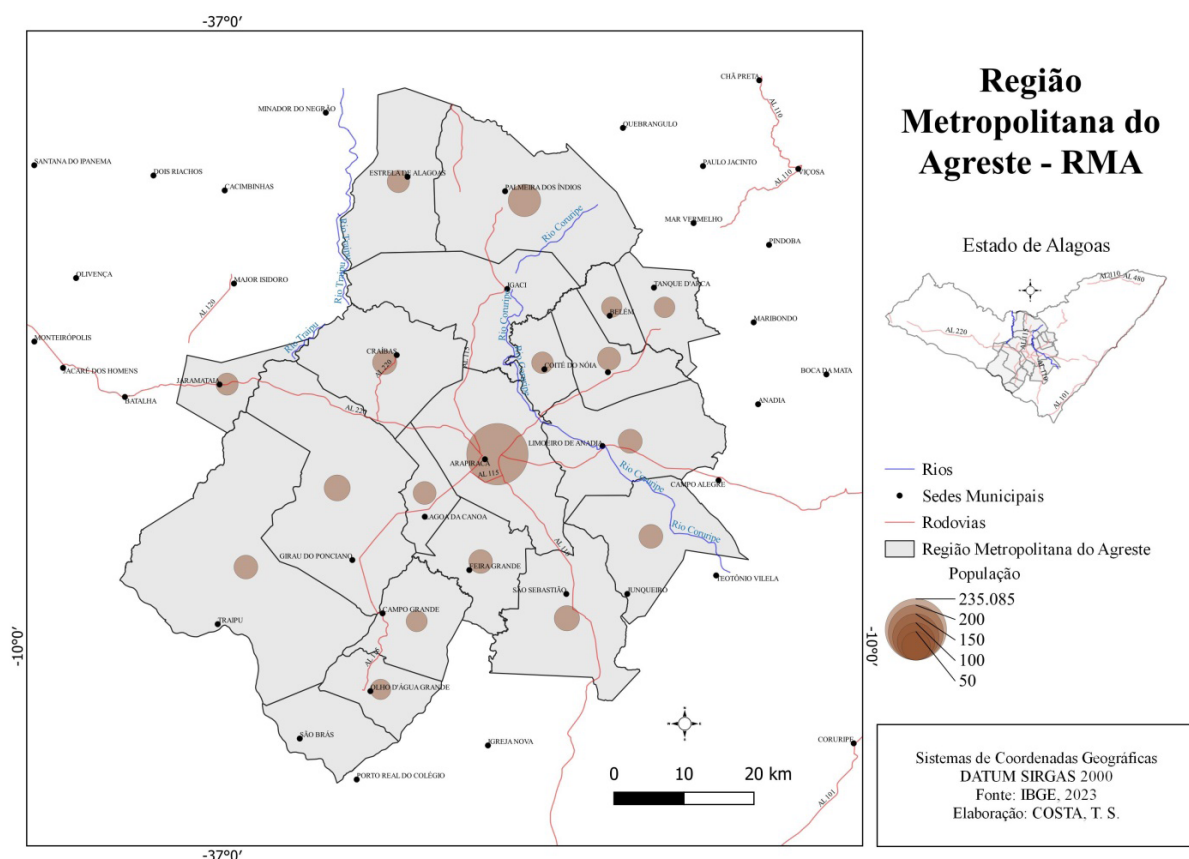
Interações constantes e duradouras com seu espaço regional subordinado quanto com aglomerações urbanas de hierarquia superior; Tamanho demográfico e funcional suficiente para que

¹³ População do conjunto dos municípios entre 200 mil e 1 milhão de habitantes que foram agregadas em três ordens, de acordo com a participação da PEA nas atividades administrativas. No interior de cada ordem, a hierarquia obedeceu à posição que cada uma dessas aglomerações ocupa no que se refere à sua região de influência (centralidade).

possam oferecer um leque bastante largo de bens e serviços ao espaço microrregional a elas ligado; Capacidade de receber e fixar os migrantes de cidades menores ou da zona rural, por meio de oferecimento de trabalho, funcionando, assim, como pontos de interrupção do movimento migratório na direção das grandes cidades, já saturadas; Condições necessárias ao estabelecimento de relações de dinamização como o espaço rural microrregional que o envolve; Diferenciação do espaço intraurbano, como centro funcional já bem individualizado e uma periferia dinâmica, evoluindo segundo um modelo bem parecido com a das grandes cidades, isto é, por intermédio da multiplicação de novos núcleos habitacionais periféricos (Amorim Filho e Serra, 2001, p. 09).

Ainda com base em Amorim Filho e Serra (2001), a definição de cidades intermediárias e cidades médias não se devem definir apenas pelo critério populacional, apesar de não serem negligenciáveis, deve-se observar suas relações, estrutura interna e problemas sociais. Na rede urbana, hierarquicamente, a cidade de Arapiraca exerce forte influência, tornando-se central nesse processo. Através da lei complementar n.º 27/2009 foi instituída a Região Metropolitana do Agreste (RMA), composta por 20 municípios conforme figura 3.

Figura 3 – Região Metropolitana do Agreste



Na economia, Arapiraca ocupa a segunda posição no ranking do Produto Interno Bruto (PIB), tornando-se um polo de atração de investimentos, tendo em vista seu grau de desenvolvimento dos últimos anos. O setor de comércio, bens e serviços está em ascendência ligada a setores produtivos com grande notabilidade. A tabela 1 disponibiliza alguns dados.

Tabela 1 - Economia do município de Arapiraca

PIB por municípios (R\$)			Participação no PIB alagoano (%)			
Município	PIB	Ranking	Total	Agropecuário	Industrial	Serviços
Arapiraca	5.915.938	2º	7,76	6,89	4,95	8,59

Fonte: Alagoas em dados, 2021; Elaborada pelos autores, 2024.

Elencados os principais dados e considerando os aspectos que permitem definir o papel da cidade e Arapiraca na rede urbana, cabe destacar a reestruturação do espaço intraurbano, tornando-o socioespacialmente segregado a partir da inserção dos capitais imobiliários.

A EXPANSÃO DOS ESPAÇOS RESIDENCIAIS FECHADOS

A consolidação dos produtos imobiliários tem início na década de 1980 com uma nova reestruturação urbana: a fragmentação.

As cidades brasileiras – fragmentadas, excludentes, segregadas, ineficientes, caras, poluídas, perigosas, injustas e ilegais – são em grande medida o resultado desse fracasso do Estado na reforma da ordem jurídica liberal, já que a lógica especulativa do mercado vê na propriedade tão somente um valor de troca, tão somente uma mercadoria, e não dá conta das questões sociais e ambientais. (Fernandes, 2008, p. 48).

As novas tendências econômicas tendenciaram para uma profunda reestruturação espacial nos grandes centros urbanos, a partir da expansão dos residenciais fechados produzindo espaços segregados e privados. Os enclaves fortificados “são propriedades privadas para uso coletivo e enfatizam o valor do privado ao mesmo tempo, em que desvalorizam o que é público e aberto na cidade” (Caldeira, 2000, p. 258). Enquanto fenômeno urbano, as cidades médias também apresentam o mesmo dinamismo dos empreendimentos localizados nas grandes metrópoles brasileiras.



Em Arapiraca, observa-se o crescente movimento de inserção de loteamentos de acesso controlado (espaços, residências fechados) que vem transformando a cidade em um espaço mais socioeconomicamente segregado. É importante ressaltar que “a segregação socioespacial é consequência da ação de agentes sociais concretos, históricos, dotados de interesses, estratégias e práticas espaciais próprias, portadores de contradições e geradores de conflitos entre eles mesmos e com outros segmentos da sociedade” (Corrêa, 2011, p. 43).

Castells (1998) aponta que “a segregação se apresenta homogeneizada, evidenciando dois aspectos a serem considerados: a segregação induzida e a autosegregação”. (Castells apud Villaça, 1998, p.148). Os programas habitacionais estatais, a exemplo do Minha Casa Minha Vida, reproduzem o processo de segregação induzida, diferentemente da parcela da população com alto poder aquisitivo que reproduz a autosegregação em residenciais de alto padrão. Dados do uso do solo de Arapiraca determinam o grau de espraiamento desses empreendimentos. A tabela 2 traz alguns dados importantes para análise.

Tabela 2 - Dados do uso do solo da zona rural do Município de Arapiraca, nos anos de 2006 e 2016, calculados a partir do perímetro de 2006.

Usos	2006		2016	
	Área (ha)	(%)	Área (ha)	(%)
Vegetação	3.417,95	12,2	1.087,42	4,54
Lavoura	14.974,9	53,45	9.653,57	40,29
Pastagem	9.179,20	32,76	12.344,75	51,52
Urbano rarefeito	119,28	0,43	345,98	1,44
Área Urbanizada	28,13	0,1	57,6	0,24
Solo exposto	74,86	0,27	125,42	0,52
Corpos d'Água	222,24	0,79	199,95	0,83
Loteamento	-	-	0,34	0,00
Indústria	-	-	9,53	0,04
Capoeira	-	-	135,48	0,57
Campo Sujo	-	-	2,46	0,01
Totais	28.015,5	100,00	23.961,96	100,0

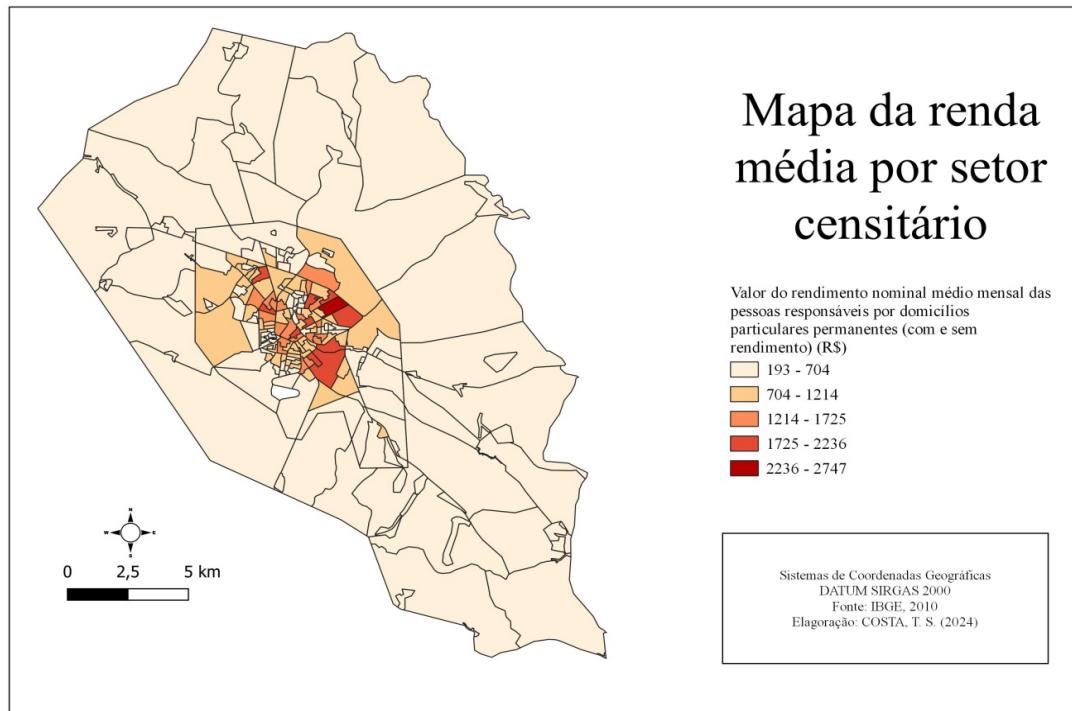
Fonte: Melo, 2019.

É perceptível a redução das áreas de vegetação e lavoura entre os anos de 2006 e 2016, e a crescente área dos espaços urbanos rarefeitos e urbanizada. Com o primeiro residencial construído em 2007, o Ouro Verde, Arapiraca se encontra com 26 espaços residenciais fechados localizados em zonas pericentrais



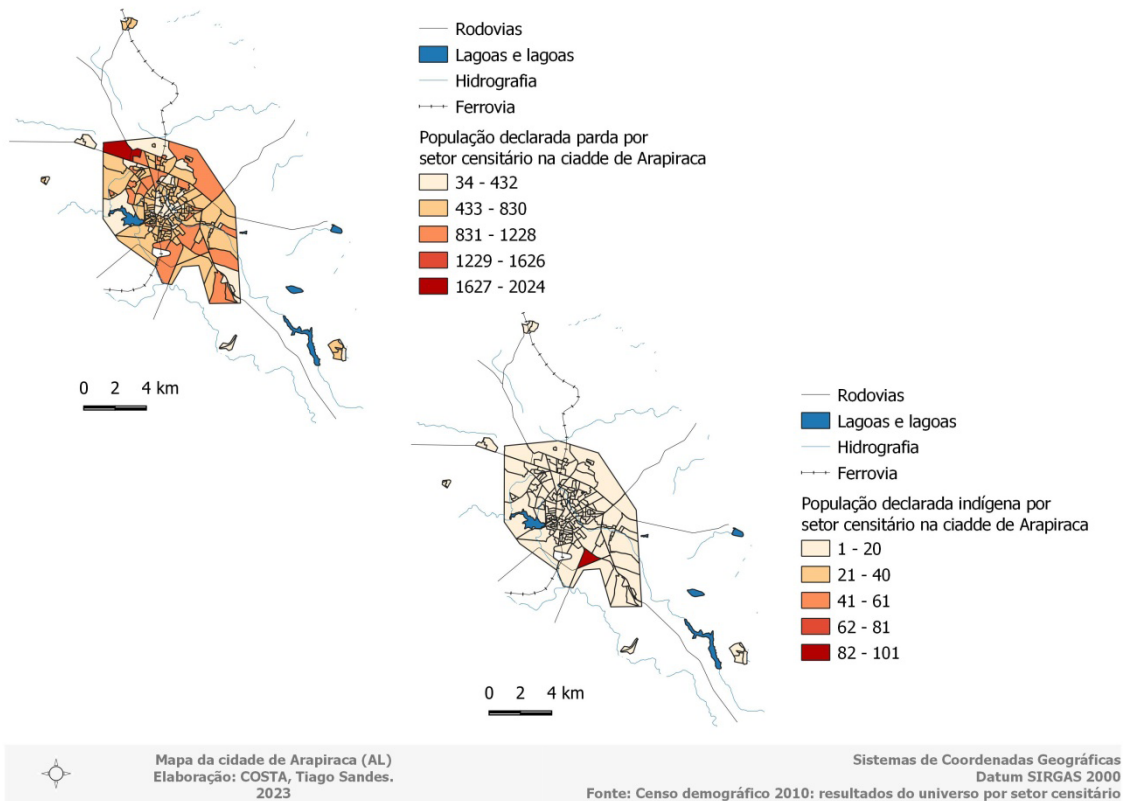
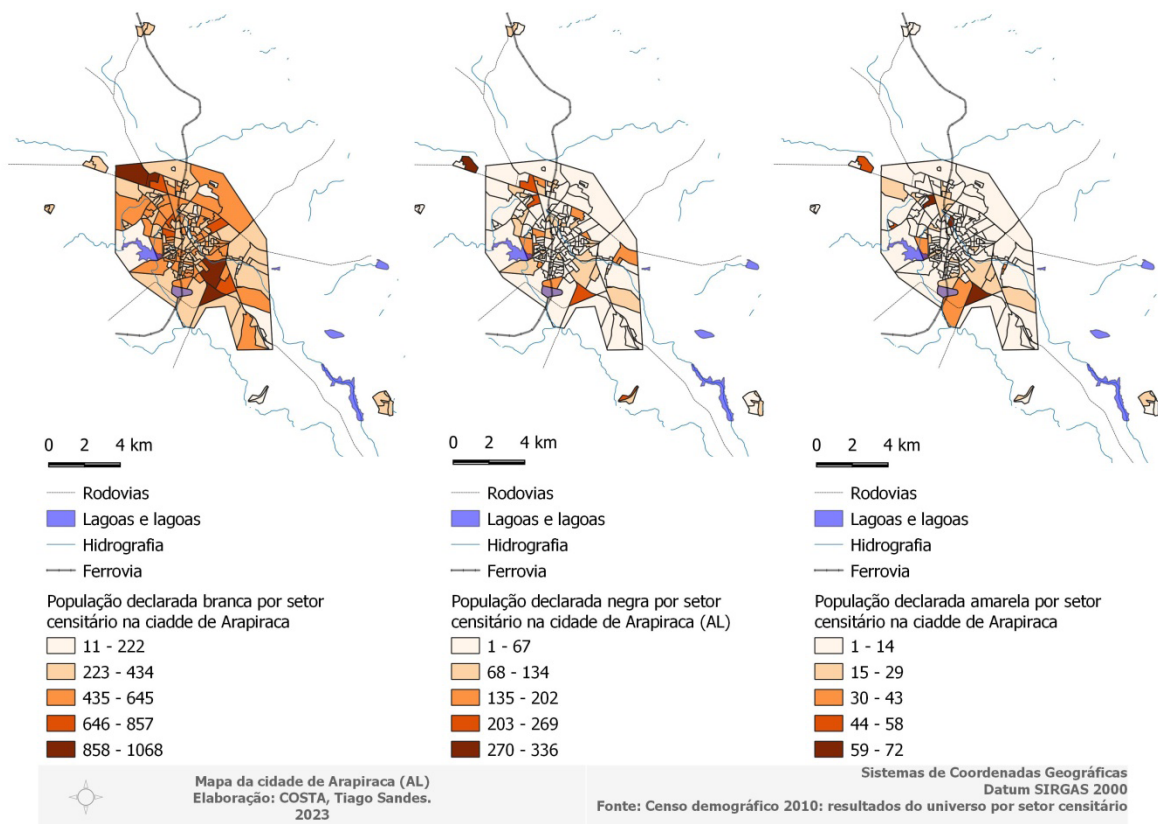
e periurbanas reproduzindo uma segregação residencial e conseqüentemente socioespacial. Ao tratarmos da renda média da população de Arapiraca, segundo dados do universo de 2010, há uma concentração de renda em setores pericentrais com forte tendência de expandir-se pela franja da cidade na última década. Vide figura 4.

Figura 4 - Renda média por setor censitário



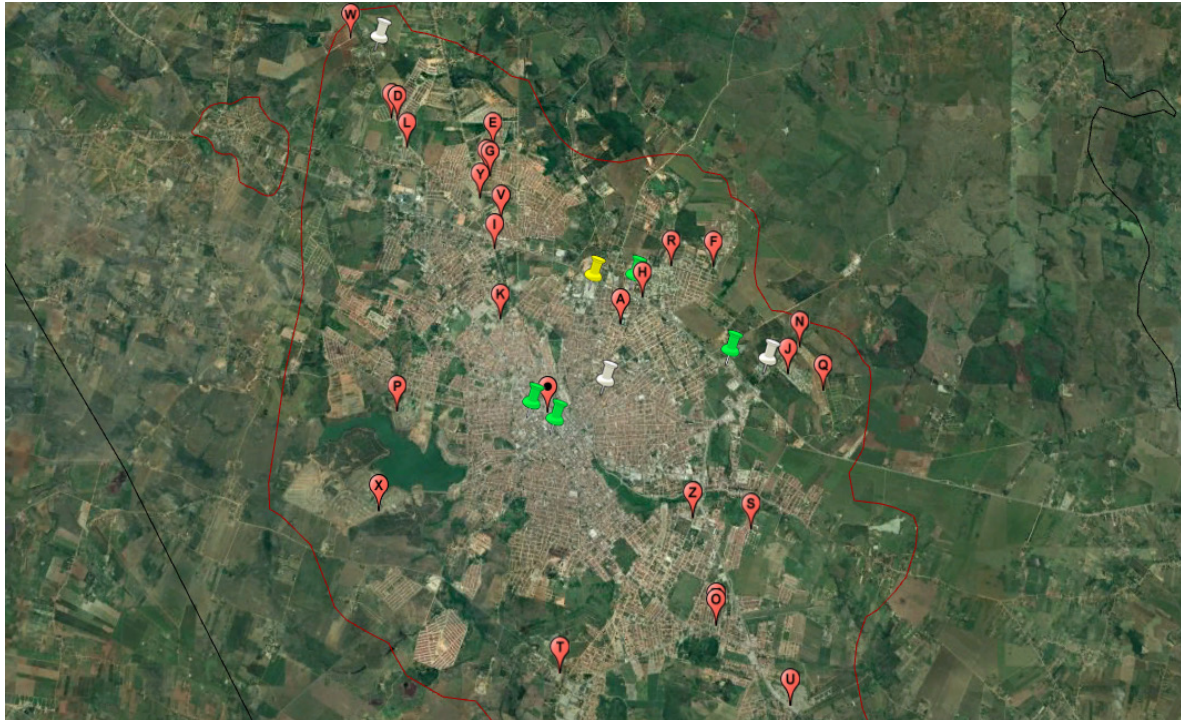
Ao utilizar a variável raça nas análises, verifica-se que a população que se autodeclara branca ou parda hegemoniza as áreas centrais da cidade. Notadamente, ao compararmos a figura 4 e aos mapas da figura 5, é perceptível que a renda concentra-se entre essas duas raças e com forte presença nas áreas de edificação dos espaços residenciais fechados.

Figura 5 - Distribuição da população de Arapiraca por Raça, segundo o IBGE

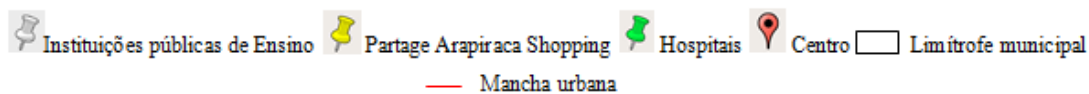


Esse estudo identificou essas infraestruturas imobiliárias em Arapiraca e, por meio do Google Earth, reproduziu suas localizações identificadas na figura 6.

Figura 6 – Localização dos Espaços Residenciais Fechados de Arapiraca, AL.



Fonte: Google Earth, 2024.



Cabe ressaltar que nos últimos anos há um espraiamento desses empreendimentos pela mancha urbana de Arapiraca. Enquanto tendência contemporânea, resultante da expropriação do espaço urbano, retrata uma reestruturação em curso.

Apesar de a disposição dos grandes empreendimentos imobiliários e dos conjuntos habitacionais de interesse social estarem localizadas em áreas periféricas, o acesso aos serviços e equipamentos públicos torna-se prejudicado devido ao deficitário transporte público. Fernandes (2008) explica esse fenômeno urbano da seguinte forma:

Tão importante quanto aprovar novas leis e criar novos instrumentos urbanísticos é consolidar o paradigma proposto pela Constituição de 1988, de modo a reformar de vez a tradição civi-

lista que está na base de muito da resistência ideológica às políticas urbanas progressistas que desconsidera o papel central da lei – e da ilegalidade – no processo de desenvolvimento urbano e de gestão urbana. (Fernandes, 2008, p. 48).

Para o mercado, Padua (2015, p. 148) afirma que esses novos empreendimentos imobiliários proporcionam um amplo processo de revitalização dessas áreas atreladas a uma proposta de reurbanização, negando a cidade e o lugar. Na percepção dos agentes imobiliários, os bairros se tornaram abstratos: negação dos espaços públicos; relações de pertencimento dos moradores; bairro enquanto espaço produtivo; aprofundamento da segregação. Esses novíssimos produtos surgem na perspectiva de atender a uma demanda de mercado, capitalizando a cidade e promovendo a desorganização dos territórios. Na contemporaneidade, é importante destacar a rentabilidade desses condomínios-cidades, que agrega valor à medida que são incorporados outros setores da construção civil.

A urbanização proposta por esse movimento de expansão do setor imobiliário esvazia o conceito de urbanização, pois revela mais um conceito desurbanizante, que se utiliza dos elementos do urbano para se realizar, do que uma efetiva concretização dos elementos do urbano (Pádua, 2015, p. 152). A cidade, além dos muros, se tornou hostil. Naturalizou que a forma de apropriação da cidade está intrinsecamente ligada ao poder aquisitivo.

Pádua (2015) ainda aponta algumas inquietudes a partir da proposta de desenvolvimento imobiliário imposta pelo capital privado. Esses apontamentos nos levam a considerar uma dimensão socioespacial cada vez mais segregada a partir da atuação de agentes imobiliários que perpetuam a lógica da “urbanização reversa”, privatizando o espaço urbano e aprofundando os problemas urbanos.

CONCLUSÃO

Devido à sua influência na dinâmica regional, as cidades médias ganharam protagonismo na rede urbana à medida que reorganizam e possibilitam o desenvolvimento da região, ampliando cada vez mais sua área de influência. Corrêa (2007, p.23) afirma que as cidades médias são importantes nós da rede urbana e passaram a se destacar em suas conexões por seu forte papel econô-



mico e social, atraindo investimentos que a malha urbana metropolitana não poderia mais abrigar.

A proposição de um modelo morfológico-funcional adotado por Amorim Filho (1976) para delinear os estudos sobre cidades médias foi fundamental para compreendermos a funcionalidade numa perspectiva regional. Amorim Filho (2014, p. 15) explicita a posição, suas relações externas e sua morfologia como a tríade para a identificação e hierarquização dessas cidades que se estabelecem em etapas. Essas etapas apresentam uma sequência em que se observa um encaminhamento de classificações gerais, para classificações baseadas em aspectos do espaço regional e, finalmente, para aquelas em que os elementos da análise são as características do próprio espaço urbano. (Amorim Filho, 1976, p. 10).

O que propõe Amorim Filho é uma análise sistemática da função da cidade dentro da região e posterior zoneamento morfológico do tecido intraurbano. Ao considerarmos Arapiraca uma cidade e município dinâmico com profundas transformações na primeiradécada do século XXI, nota-se que sua capacidade de interação espacial a partir da disposição dos seus equipamentos urbanos com forte influência do setor privado tem sido ampliada. O desenvolvimento econômico impulsionou o crescimento da mancha urbana para além da sua franja, proporcionando o espraiamento e impactando diretamente no modelo de cidade compacta. Em 1984, o perímetro urbano compreendia 39,2 km² consolidando continuamente a cidade, ampliado em 2006 para 65,18 km² (Lei municipal n.º. 2.470/2006), em 2011 para 94,08 km² e em 2016 para 98,17 km² (Lei municipal n.º. 3.238/2016).

A dinâmica empreendida nas cidades médias e sua organização socioespacial são relevantes, dado que o modelo de urbanização das metrópoles tem sido replicado neste nível hierárquico de cidade. Este modelo expõe as contradições socioespaciais e podem ser notados com a análise das características da população e dos domicílios, inclusive na cidade em estudo. É perceptível que Arapiraca mantém um potencial de crescimento contínuo, de expansão horizontal, fragmentada e complexa que potencializa processos segregatícios, reproduzindo transformações sociais e espaciais ao longo do tempo.



REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, O. B. Um esquema metodológico para o estudo das cidades médias. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 2, 1976, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: AGB, 1976, p. 6-15.

AMORIM FILHO, O.; SERRA, R. V. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. In: AMORIM FILHO, O. (org.). **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. p. 1-34. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9872>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

ALAGOAS. **Lei Complementar n. 27, de 30 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Região Metropolitana do Agreste e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, AL, 30 de nov. de 2009. Disponível em: <http://www.imprensaoficialal.com.br/>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

ARAPIRACA, **Lei n. 3.238, de 30 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a delimitação dos perímetros das ilhas urbanas isoladas que menciona, definindo-as e adota providências correlatas. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/wpcontent/uploads/2019/02/3238.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

ARAPIRACA. **Lei nº 2.470/2006**. Dispõe sobre as alterações dos perímetros da zona urbana do município de Arapiraca e seus bairros, definindo-os e nomeando-os e adota providências correlatas. Disponível em: <https://web.arapiraca.al.gov.br/arquivos/lei-no-2-4702006-dispoe-sobre-as-alteracoes-dos-perimetros-da-zona-urbana-do-municipio-de-arapiraca-e-seus-bairros-definindo-os-e-nomeando-os-e-adota-providencias-correlatas/>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

BORSODORF, A.; BÄHR, J.; JANOSCHKA, M. (2002) Die Dynamik stadtstrukturellen Wandels im Modell der lateinamerikanischen Stadt, **Geographica Helvetica**, v.57, n.4, 2002, p. 300- 310.

BRASIL. **Censo 2022 IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

CALDEIRA, T. **Cidade de Muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: 3d/Edusp, 2000.

CORRÊA, R. L. Construindo o conceito de cidade média. In: SPÓSITO, M. .E. B. (Org.). **Cidades Médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 23-33.

CORRÊA, R. L. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In: CARLOS, A. F. A. et. al. **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011.



FERNANDES, E. Do Código Civil ao Estatuto da Cidade: algumas notas sobre a trajetória do Direito Urbanístico no Brasil. In: VALENÇA, M. M. (Org.). **Cidade Ilegal**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

Mattos, Carlos A. de. Metropolización y suburbanización. **EURE (Santiago)**, Santiago, v. 27, n. 80, p. 5-8, mayo 2001. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612001008000001&lng=es&nrm=i-so>. Acesso em 05 jul. 2025

PADUA, R. F. de. Produção estratégica do espaço e os “novos produtos imobiliários”. In: CARLOS, A. F. A.; VOLOCHKO, D.; ALVARES, I. P. (orgs.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 145-163.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/Lincoln Institute, 1998.



A POLÍTICA NACIONAL DE AGRICULTURA URBANA E PERIURBANA COMO POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO AO DIREITO À CIDADE EM MACEIÓ, ALAGOAS¹⁴

Leandro Matias dos Santos⁽¹⁾

Cirlene Jeane Santos e Santos⁽²⁾

Débora de Barros Cavalcanti Fonseca⁽³⁾

⁽¹⁾0000-0001-5270-6070; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), licenciado em Geografia e cursando Bacharel em Geografia pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), mestrando e bolsista FAPEAL pelo Programa de Pós-Graduação Dinâmica do Espaço Habitado (DEHA) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Brasil, e-mail: leandro.santos@igdema.ufal.br

⁽²⁾ 0000-0001-5270-6070. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, coordenando o Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO), Brasil, e-mail: cirlene@igdema.ufal.br



INTRODUÇÃO

Partindo do entendimento de que a cidade apresenta múltiplas faces e, junto com elas, diversas possibilidades de abordagens, é válido explicitar que as camadas aqui apreendidas estão intimamente ligadas às experiências de vida e visão de mundo dos presentes pesquisadores. Além disso, a discussão de temas como fome, pobreza, direito à cidade e agricultura urbana se torna ainda mais desafiadora no sistema capitalista, que tem como arma a capacidade de alienação das grandes massas. Sendo assim, não é pretensão dos autores apresentar respostas prontas para questões tão complexas.

Cabe ainda destacar que o presente trabalho resulta de estudos iniciados em 2016 e que estão em constante atualização. De caráter qualitativo, o trabalho

¹⁴ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap11>

em tela busca discutir a importância da Agricultura Urbana como ferramenta de geração de emprego e renda, e de enfrentamento da fome e da pobreza e contou com levantamento bibliográfico, mapeamento, sistematização e caracterização das áreas propícias à referida prática baseado na tipificação de Terrile (2006), a qual explicita as características dos espaços propícios para a prática em questão, como lajes, tetos, quintais, laterais de estradas e avenidas entre tantos outros.

Para isso, foram utilizadas ferramentas e tecnologias de sensoriamento remoto, combinando leitura e interpretação de imagens do *Landsat 8*. Além disso, foram realizados trabalhos técnicos de campo para checagem, validação das áreas mapeadas e coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, buscando evidenciar e se aprofundar nas histórias de vida dos agricultores urbanos.

É válido apontar ainda que a citada prática envolve uma gama de atividades como a criação de animais, o cultivo de hortaliças e frutíferas e que, por sua vez, contribui não só com o sistema econômico, mas também com o sistema ecológico urbano. Para tanto, o recorte aqui considerado engloba a capital alagoana, que, de acordo com o Censo (2022), apresentava uma população de 957.916 habitantes. O que lhe confere uma densidade demográfica de 1.880, 77 h/km², tendo em vista sua extensão territorial (509,320 km²).

Organizacionalmente, o texto está estruturado em três momentos. O primeiro visa discutir os impactos do crescimento das cidades de forma acelerada e desordenada. O segundo objetiva refletir sobre as possíveis contribuições da Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana para a promoção do direito à cidade em Maceió. O terceiro busca apresentar o potencial da Agricultura Urbana no já citado recorte.

SOBRE CRESCIMENTO DAS CIDADES E A PRECARIZAÇÃO DA VIDA

Partindo da escala global para evidenciar esse crescimento da população urbana, cabe destacar que “[...] em meados do século XIX, a população urbana representava apenas 1,7% da população mundial, em 1950 tal porcentagem era de 21% e, em 1960, de 25%” (Santos, 2012, p. 13). Além disso, “[...] entre 1800 e 1950, a população mundial multiplicou-se por 2,5 e a população urbana por vinte [...]” (Idem, 2012, p. 13).



Com isso, é possível evidenciar que a urbanização atingiu grandes proporções em um curto período. Além disso, é sabido que esse processo não ocorreu de maneira uniforme no espaço global, uma vez que “[...] A urbanização dos países subdesenvolvidos foi mais recente e mais rápida, efetuando-se num contexto econômico e político diferente daquele dos países desenvolvidos.” (Santos, 2012, p. 21).

Esse processo de urbanização acelerado que ocorreu nos países em desenvolvimento, em específico o caso brasileiro, atingiu em poucas décadas números que impressionam, pois, segundo as séries históricas e estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população urbana no ano de 1950 que correspondia 18.782.891 alcançou a marca de 203.080.756 em 2024, provocando um salto no índice de urbanização que passou de 36,16% para 87,4% respectivamente.

É importante destacar que a urbanização tem apresentado uma desaceleração, entretanto os problemas já estruturados nos espaços urbanos se solidificam a cada dia, e com isso “A vida urbana, para todos, mas sob formas diversas, coloca desafios mais globais” (Rochefort, 2008, p. 20). Desafios que vão desde a mobilidade, o acesso ao saneamento básico, ao emprego, à moradia, à alimentação, entre tantos outros.

À medida que o sistema capitalista vem se mostrando cada vez mais perverso, novos olhares são lançados para as questões sociais sob a bandeira da promoção da igualdade, dos direitos humanos e da preservação dos recursos naturais. É importante destacar que nem sempre um direito conquistado é um direito efetivado.

Haja vista que “[...] as políticas públicas para a democratização dos espaços urbanos, em muitos casos, se constituem enquanto espaços neoliberais de fins estéticos, não levando a fundo o modo de produção do espaço urbano como grande responsável pela manutenção das desigualdades” (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 14).

Na tentativa de superação dessas desigualdades, é que políticas públicas são estruturadas e implantadas. É o caso da Lei n.º 14.935 de 26 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana, que será abordada a seguir.



POLÍTICA NACIONAL DE AGRICULTURA URBANA E PERIURBANA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DA POBREZA

É sabido que a pobreza não é tema exclusivo desse ou daquele país. Todos os países são acometidos por essa questão, “[...] embora em particular aflija mais duramente os países subdesenvolvidos” (Santos, 2013, p. 9). Além disso, não se pode perder de vista que “[...] a pobreza não é apenas uma categoria econômica, mas também uma categoria política acima de tudo. Estamos lidando com um problema social” (Santos, 2013, p. 18).

É preciso compreender as bases dessa questão e só assim traçar caminhos para uma possível superação ou ao menos sua redução. Pois falar de superação da pobreza no atual sistema econômico, o capitalismo, é desconsiderar a sua essência, sua marca e sua face perversa.

Nesse sentido, e dialogando diretamente com a questão da pobreza nos espaços das cidades, tem-se a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. Estruturada recentemente, essa política visa a promoção da segurança alimentar e nutricional dos grupos vulneráveis, assim como gerar emprego e renda a partir da utilização de espaços ociosos, promover a educação ambiental, entre tantos outros benefícios relacionados à prática em questão (Brasil, 2024).

Além disso, “[...] a produção urbana de alimentos pode ser definida como uma “estratégia induzida pela crise”, que garante a sobrevivência do segmento mais pobre da população” (Drescher; Jacobi; Amend, 2000, 18). Pois “Embora o interesse pela agricultura praticada nas cidades seja recente, ela já vem sendo praticada há muito tempo. As evidências sugerem que a agricultura urbana complementa a agricultura rural e aumenta a eficiência da provisão nacional de alimentos” (Drescher; Jacobi; Amend, 2000, p. 16).

Dentre as contribuições da Agricultura Urbana, é possível destacar: a produção de alimentos mais saudáveis, livres de agrotóxicos, com qualidade adequada, em quantidade suficiente e acessíveis para a população vulnerável. Superando assim a alienação do espaço do homem, caso contrário, “[...] a cidade torna-se estranha à região, à região fica alienada, já que não produz mais para servir às necessidades reais daqueles que a habitam” (Santos, 2021, p. 29).



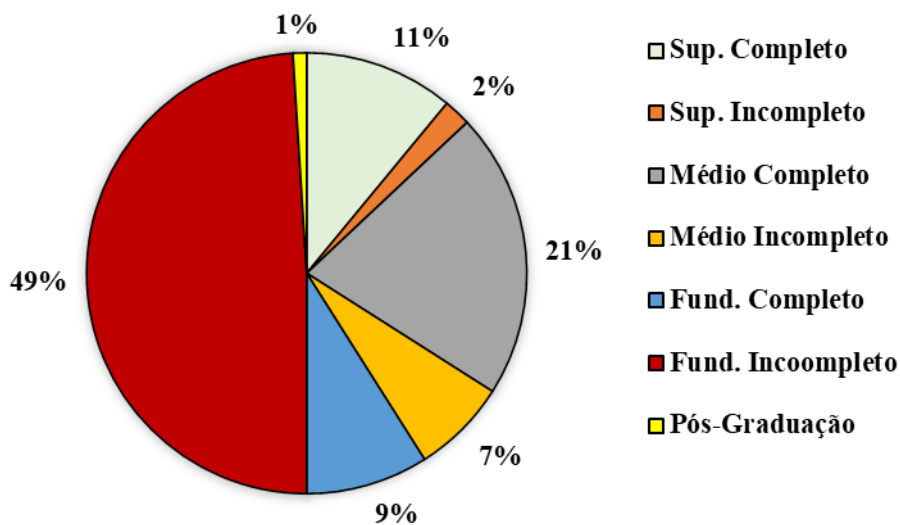
A produção de alimentos na cidade é uma necessidade urgente e encontra respaldo na realidade local, como Maceió, Alagoas. Ao mesmo tempo que o potencial produtivo se revela ao passo que se adentra os bairros, é desvelada também a falta de atuação do poder público no que se refere à promoção/incentivo da prática em questão. A inexistência de uma política voltada para o produtor local acaba por precarizar ainda mais a vida na capital alagoana.

A AGRICULTURA DO POSSÍVEL COMO FORMA DE SOBREVIVÊNCIA DA POPULAÇÃO POBRE EM MACEIÓ, ALAGOAS E A INÉRCIA DO PODER PÚBLICO LOCAL

Como já mencionado anteriormente, a prática da produção de alimentos no espaço urbano não é recente. Entretanto, diante das questões climáticas, da fome e da pobreza, sua incorporação nas políticas públicas tem ganhado urgência e notoriedade nas últimas décadas. Como forma de enfrentamento dessas mazelas que constituem o espaço urbano, a população pobre tem recorrido ao cultivo de alimentos nos mais variados espaços, como verdes urbanos (praças e parques), institucionais (edifícios públicos e privados), não edificáveis (laterais de estradas e avenidas, margens de cursos d'água) ambientes aquáticos (rios e lagoas), unidades de conservação, entre outros espaços (Terrile, 2006).

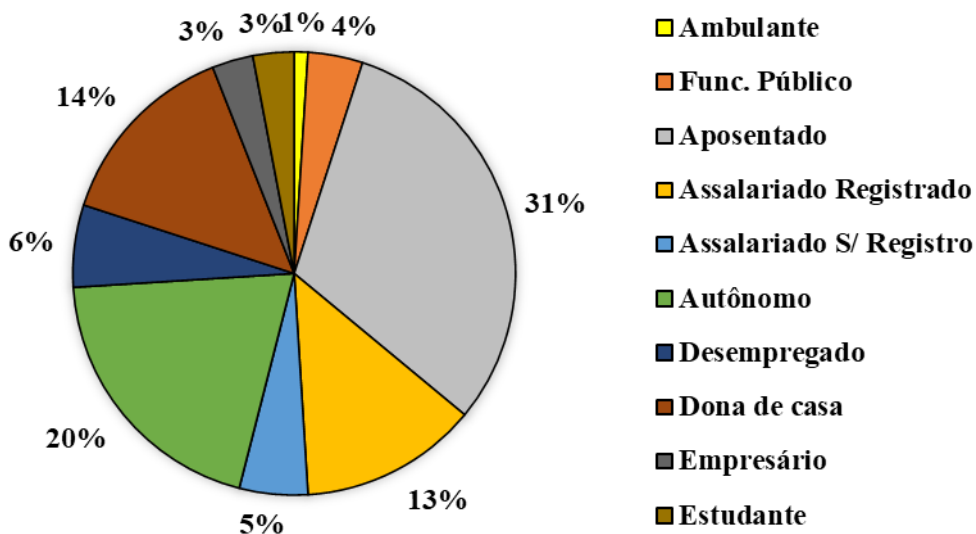
As experiências de agricultura urbana encontradas na capital alagoana, ao mesmo tempo que revelam a resistência e a resiliência dos grupos vulneráveis, explicitam a precarização da vida e a ausência de políticas públicas efetivas de assistência e promoção da produção de alimentos no citado recorte. Abaixo estão representadas algumas das variáveis identificadas durante os trabalhos técnicos de campo que contribuem para o entendimento do cenário socioeconômico no qual os agricultores urbanos produzem seus alimentos. Dentre essas variáveis está a escolaridade, explicitada no gráfico 1 que segue.



Gráfico 1: Escolaridade dos Agricultores urbanos em Maceió, Alagoas

Fonte: NUAGRÁRIO, 2016-2019.

O gráfico 1 revela que a maioria dos agricultores da cidade de Maceió apresenta baixo grau de educação formal, o que acaba por dificultar o acesso a vagas de emprego formal e/ou com boa remuneração. Fazendo com que parte desse grupo tenha que recorrer a atividades sem registro e com remuneração abaixo do necessário para sobreviver de forma digna no espaço urbano. Conforme pode ser observado no gráfico 2, a ocupação foi outra variável considerada na presente pesquisa.

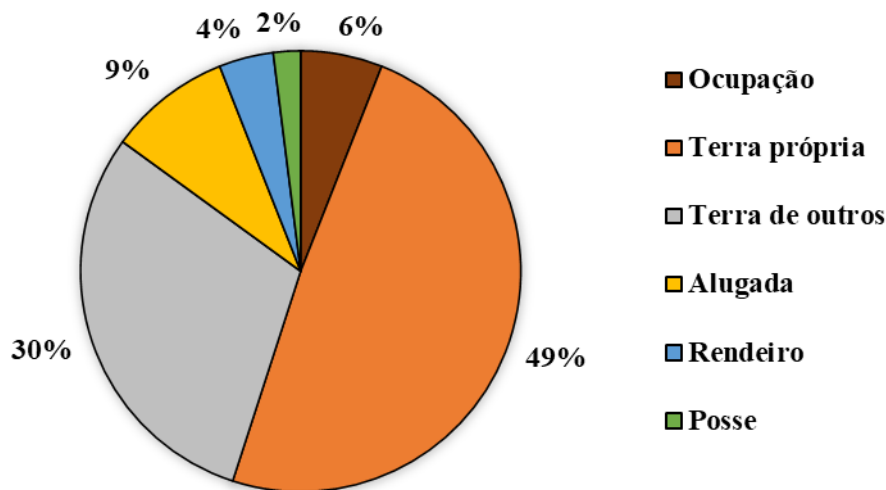
Gráfico 2: Ocupação dos Agricultores urbanos em Maceió, Alagoas

Fonte: NUAGRÁRIO, 2016-2019.



A agricultura urbana se apresenta como um complemento da renda, haja vista o cenário apresentado no gráfico 2 que trata das ocupações. Fica evidente que uma parcela significativa não possui renda segura, é o caso dos estudantes, donas de casa, desempregados, autônomos, assalariados sem registro e Ambulantes, que juntos somam 49% do público participante da pesquisa.

Gráfico 3: Regime de propriedade da Terra dos Agricultores urbanos em Maceió, Alagoas



Fonte: NUAGRÁRIO, 2016-2019.

Outra variável aqui considerada foi o regime de propriedade da terra. Fica evidente no gráfico 3 que a maior parte do que se produz ocorre sob o regime de terra que não garante a continuidade da Agricultura Urbana. Além disso, nos casos em que a terra é própria, o desafio está na extensão do terreno. Em sua maioria, são utilizados os quintais e as laterais das casas para o desenvolvimento do cultivo/criação de animais. Apesar disso, a produção nesses espaços é bastante diversificada. É o que mostra quadro 1, no qual estão explicitadas as experiências encontradas em Maceió.



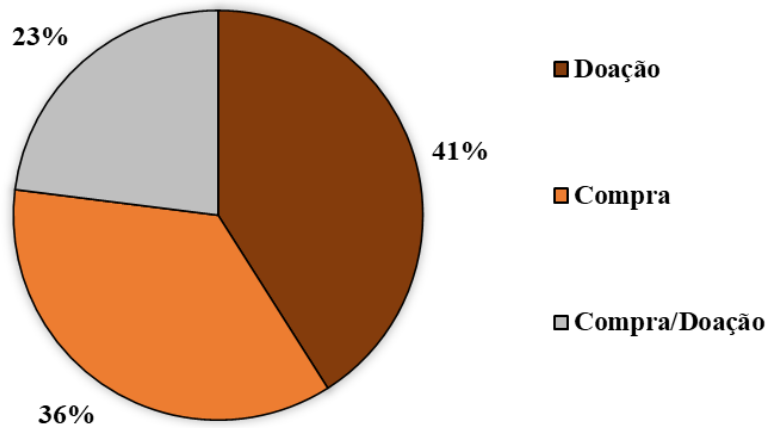
Quadro 1: Experiências de Agricultura Urbana em Maceió, Alagoas

Criação/animais	cavalos, galinhas, patos, gansos, porcos, carneiro, ovelhas, guinés, perus.
Cultivo/frutíferas	acerola, manga, maracujá, caju, abacate, carambola, goiaba, jaca, banana, coco, pitanga, pinha, mamão, fruta-pão, graviola, limão, morango, laranja, ciriguela, jabuticaba, amora, sapoti, umbu, pera, pitomba, uva, romã.
Cultivo/legumes	macaxeira, feijão-de-corda, milho, fava, batata, abóbora, chuchu, maxixe,
Cultivo/ervas/hortaliças/vegetais	hortelã, colônia, boldo, capim santo, erva-cidreira, boldo, mastruz, manjerição, alfavaca, cebolinha, coentro, alecrim, salsa, pimentão, quiabo, alface, couve, couve-flor, repolho, brócolis, quiabo, pimenta,

Fonte: NUAGRÁRIO, 2016-2019.

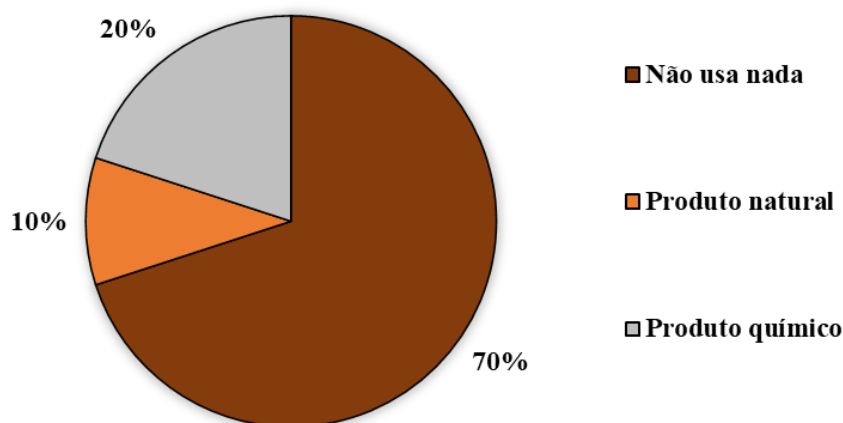
A ausência de políticas públicas voltadas para a Agricultura Urbana na cidade de Maceió precariza ainda mais a vida daqueles que amargam a violação de um direito fundamental à vida, o direito à alimentação. Muitos asseguram o acesso ao alimento, ainda que de forma complementar, por meio do que produzem nos pequenos espaços na cidade. É válido destacar que essa pequena produção está inserida numa outra lógica que não a mercadológica. Geralmente o que se produz é para o consumo da própria família. Além disso, outra variável importante para entender a dinâmica que a prática de Agricultura Urbana imprime na comunidade é a aquisição das mudas/animais.



Gráfico 4: Aquisição das mudas/animais

Fonte: NUAGRÁRIO, 2016-2019.

Fica evidente que a prática de Agricultura Urbana também contribui para a perpetuação de espécies de plantas/animais uma vez que as trocas entre os indivíduos permitem a continuidade de uma dada espécie, assim como promove também a partilha entre os moradores. O que contribui para o fortalecimento das relações sociais e o senso de comunidade. Ainda sobre as contribuições dessa prática, buscou-se também entender como se dá o controle de pragas nos cultivos/criações. Nesse sentido, segue o gráfico 5:

Gráfico 5: Formas de controles de pragas

Fonte: NUAGRÁRIO, 2016-2019.



O não uso de produtos químicos como forma de controle de pragas, por parte da maioria dos produtores urbanos, reforça a qualidade dos alimentos resultantes da Agricultura Urbana. Se somados, são 80% dos agricultores com práticas sustentáveis. É válido destacar que os 20% apresentados no gráfico correspondem aos que fazem uso de produtos para o controle de formigas, ou seja, não são aplicados nas folhagens, por exemplo. Com isso, é possível afirmar que a cidade de Maceió apresenta um enorme potencial para a produção de alimentos de forma sustentável.

Entretanto, para que essa prática se torne mais significativa, é necessária a participação do poder público. Cabe aos gestores a promoção dessa prática, seja através da criação de campanhas de valorização, ou por meio de assistência técnica, de acesso a insumos, de criação de meios de créditos, de acesso à terra, etc.

CONCLUSÃO

A Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana se apresenta como um importante instrumento normativo para a valorização da produção de alimento, a promoção do direito à cidade, uma vez que lança novos olhares e perspectivas a respeito da temática em questão. Além de reforçar que a cidade também é lugar de produção de alimento, essa política reconhece a importância dessa prática na promoção da segurança alimentar e nutricional, para o melhoramento do espaço urbano e preservação de áreas verdes.

Com a referida política nacional, espera-se que o poder público da capital alagoana desperte da inércia que se encontra e implante medidas verdadeiramente efetivas, considerando as especificidades e dinâmica dos bairros. Além disso, é evidente que a cidade de Maceió possui um grande potencial, entretanto, os produtores precisam da efetivação de políticas públicas que lhes permitam potencializar a Agricultura Urbana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 14. 935, de 26 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. **Diário Oficial da União**. Seção 1, na página 1. Brasília, 26 de julho de 2024.



CARVALHO, C.; RODRIGUES, R. **Fundamentos do Direito à Cidade**. João Pessoa, PB: Editora Porta, 2023.

DRESCHER, A. W.; JACOBI, P.; AMEND, J. Segurança alimentar urbana: uma resposta à crise? **Revista de Agricultura Urbana**, n. 1. p. 8-14. jul 2000. Disponível em: https://ruaf.org/assets/2000/10/rau01_total.pdf. Acesso em: 08 Dez. 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico 1940-2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>. Acesso em: 05 de ago. 2024.

ROCEHFORT. M. **O desafio urbano nos países do sul**. Campinas: Editorações Territorial, 2008.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: EDUSP, 2021.

SANTOS, M. **Pobreza Urbana**. São Paulo: EDUSP, 2013.

SANTOS, M. **Manual de Geografia Urbana**. São Paulo: EDUSP, 2012.

TERRILE, R. Planificación urbana, ordenamiento territorial y AU. Texto temático del Curso Taller: “**Diseño e implementación multi-actoral de políticas y acciones estratégicas en Agricultura Urbana**”, IPES, RUAF, Lima. 2006.



DO ESPAÇO À IDENTIDADE: ANÁLISE CONCEITUAL DE TERRITÓRIO, TERRITORIALIZAÇÃO E TERRITORIALIDADE NA PERSPECTIVA DA PNAS¹⁵

Izabela Daniely Ferreira Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6692-7832>; Universidade Estadual de Alagoas/ Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas-FAPEAL, Brasil. E-mail: izabela.silva.prodic2024@alunos.uneal.edu.br



INTRODUÇÃO

A concepção de território, territorialização e territorialidade, se forma para além do que é circunscrito num espaço geograficamente delimitado, trata-se de um espaço permeado por relações sociais repletas de poderes afetivos, identitários, simbólicos, políticos, econômicos, culturais, materiais e imateriais. (Martins, 2022). Com base nesta afirmação norteadora, este capítulo propõe apresentar em linhas gerais uma análise dos conceitos de território, territorialização e territorialidade e traçar um paralelo da importância desses conceitos na Política de Assistência Social, problematizando os desafios que se apresentam a esta política social.

Este capítulo não se esgota em si mesmo, é uma análise desafiadora que visa aproximar reflexões do conhecimento da Geografia e do Serviço Social, usando como recurso metodológico a revisão bibliográfica, que se baseia em um processo de levantamento, análise e organização de informações contidas em obras já publicadas. Pretende-se ser um breve incentivo para clarificar con-

¹⁵ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap12>

ceitos e destacar a importância deles na formulação e implementação de políticas públicas, com ênfase na política de assistência social.

Além da introdução, este capítulo está organizado em duas sessões, na primeira sessão é apresentada a discussão conceitual sobre território, territorialidade e territorialização. Busca-se mostrar o território para além da referência socialmente construída, afirmando que existe um território relacional constituído na complexa relação entre o social e o material. (Martins, 2022). Na segunda sessão, apresenta-se o surgimento da política de Assistência Social, considerando o contexto histórico que particulariza o aparecimento das políticas sociais no Brasil. Expõe como os conceitos de território, territorialidade e territorialização são incorporados na política de Assistência Social e a importância do reconhecimento social através do território como espaço de referência.

TERRITÓRIO, TERRITORIALIZAÇÃO E TERRITORIALIDADE: UMA ANÁLISE CONCEITUAL DESTAS CATEGORIAS.

Quando se trata da expressão “território”, o imaginário frequentemente se reporta à materialidade do chão, da terra e do que pode ser apropriado fisicamente. Este trabalho explora, o significado e a importância dos conceitos de território, territorialização e territorialidade a partir da perspectiva da Geografia e do Serviço Social. É impossível abordar esses conceitos sem considerar suas dimensões social, política, econômica, cultural e simbólica. Para esta primeira sessão, foi feito levantamento dos conceitos através dos autores Souza (1995), Albagli (2004), Martins (2022) e Sposati (2013).

O termo território é definido no texto de Albagli (2004, p. 26) “do latim, *territorium*, que, por sua vez, deriva de terra e significa pedaço de terra apropriado. Na língua francesa, *territorium* deu origem às palavras *terroir* e *territoire*, este último representando o ‘prolongamento do corpo do príncipe’, aquilo sobre o qual o príncipe reina, incluindo a terra e seus habitantes”. Com isto, a autora traz a etimologia da palavra território.

Para Martins (2022) o termo território é definido em duas atribuições, na primeira delas Martins (2022) corrobora com Albagli (2004), correlato à etimologia da palavra. Na segunda atribuição, o território significa “uma dominação jurídica e política do uso da terra. Mas também tem relação com *terreo/terri-*



tor (terror/aterroizar), referindo-se à dominação, imposição, terror, medo, dos agentes hegemônicos sob os hegemônizados no privilégio de usufruir o território por intermédio da apropriação [...]”. (Martins, 2022, p. 317). Partindo dessa afirmação, pode-se pensar no território para além do palpável, haja vista que existem sujeitos e suas relações de dominação dentro do território. Segundo Souza (1995, p. 84) o território:

[...] surge, na tradicional Geografia Política, como um espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social. A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território no sentido de que a identidade sócio cultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio, arquitetônico, “paisagem”).

Sendo assim, o território está circunscrito para além da compreensão da paisagem, do espaço físico-geográfico, delimitado por limites e fronteiras, visto que existem relações e identidade do grupo social pertencente àquele território. Souza (1995, p. 78) menciona que o território é permeado por relações de poder, quando afirma: “o território [...], é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder.”. Essa visão permite identificar o movimento de correlação de forças existente no território, e com isso aparecem os conflitos de interesse. Souza (1995, p. 84) afirma:

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. [...] O poder e a violência se opõem, enquanto um domina o outro está ausente. O território pode ser construído ou desconstruído dentro de uma escala temporal. Podem ter a natureza permanente e uma existência cíclica.

O autor fala sobre a relação temporal de construção e desconstrução do território, menciona a delimitação do território através das fronteiras como é entendida de forma bruta, salienta a existência de identidade no espaço físico. Albagli (2004) menciona Souza (1995) quando trata da diferença do conceito de espaço e o conceito de território, afirmando que:



Cada território é produto da intervenção e do trabalho de um ou mais atores sobre determinado espaço. O território não se reduz então à sua dimensão material ou concreta; ele é, também, “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais” que se projetam no espaço. É construído historicamente, remetendo a diferentes contextos e escalas: a casa, o escritório, o bairro, a cidade, a região, a nação, o planeta. Daí que o território seja objeto de análise sob diferentes perspectivas – geográfica, antropológico-cultural, sociológica, econômica, jurídico-política, bioecológica –, que o percebem, cada qual, segundo suas abordagens específicas. O território assume ainda significados distintos em cada formação socioespacial. (Albagli, 2004, p. 26)

Souza mostra a diferenciação de território e espaço, porque o território sempre está associado ao viés ideológico para além da terra do chão. Essa diferenciação objetiva o território sob suas múltiplas perspectivas de análise. Souza menciona que “nem todo espaço social é território” (1995, p. 97), exemplificando essa afirmativa através das cidades fantasmas. Na visão de Martins (2022), as relações de poder no território são relações sociais em sua essência e são vistas como um “híbrido entre as dimensões materiais e idealistas, envolvendo os aspectos culturais e políticos”. (Martins, 2022, p. 317).

Martins (2022) fala sobre território como um conjunto de múltiplos territórios que se permitem ser analisados com suas conexões espaciais e sociais e com todas as suas relações de conflito entre os agentes que o compõem. Ele retrata o território como palco da relação de poder e identidade. Por fim, Sposati *apud* Raffestin (1993), destaca fortemente a relação de território e poder expressada por escala social e de espaço. (Sposati, 2013). Sendo assim, falar de território sob a égide das relações sociais, considerando os contextos de espaço, tempo, social e histórico, requer um esforço visto que existem particularidades e conexões no território. Com isso, pode-se vislumbrar identidade no território.

Na perspectiva de Souza (1995), abordar a temática da territorialidade de forma mais abrangente e crítica pressupõe:

[...] não propriamente um descolamento entre as dimensões política e cultural da sociedade, mas uma flexibilização da visão do que seja o território. Aqui, o território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou



“comunidade”, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*). (Souza, 1995, p. 86)

Souza faz uma colocação pertinente sobre o território enquanto o campo coletivo de forças, o que pode mediar essa correlação de forças é a necessidade de implementação de políticas públicas para os grupos sociais pertencentes ao território. O autor destaca que é preferível usar o termo territorialidade que o termo territorismo. Souza afirma:

Mais produtivo seria, por conseguinte, encarar a territorialidade à semelhança de outros substantivos como brasilidade, sexualidade e tantos mais. A territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é, de acordo com o que se disse há pouco, relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. As territorialidades, no plural, significam os tipos gerais em que podem ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmica etc.: para exemplificar, territórios contínuos e territórios descontínuos singulares são representantes de duas territorialidades distintas, contínua e descontínua. (Souza, 1995, p. 98-99)

Com isso, se infere que para Souza (1995) territorialidade é um comportamento territorial de um grupo social, reforçando a ideia de interação entre homem e espaço. Além de serem representadas de duas formas: contínuas e descontínuas. Para Souza (1995), expandir a ideia conceitual de território o liberta da ideologia conservadora, da soberania do território nacional. Souza afirma:

Expandir conceitualmente a ideia de território e libertá-la de seu ranço ideológico e conservador é, com efeito, uma tarefa que, do ponto de vista do autor do presente escrito, encontra em uma releitura da problemática do “desenvolvimento” uma aplicação das mais meritórias. Tentar-se-á fazer isto a seguir, esboçando-se uma concepção bastante alternativa de desenvolvimento onde a questão de uma territorialidade autônoma assume importância capital. Com isto estar-se-á, ao se transcender e criticar o economicismo que já há muitos anos decadente Economia do Desenvolvimento, de modo pertinente realçando as dimensões política e espacial do projeto/processo de desenvolvimento. (Souza, 1995, p. 101)

A simbiose brasileira dos conceitos de “território” e “desenvolvimento” consiste no entendimento errôneo de que um território só é desenvolvido se este tiver prestígio econômico. Esse autor tece críticas sobre essa reflexão des-



politicizada acerca do território e menciona a territorialidade como importante para o processo de desenvolvimento. Aponta para além do *capitalístico*, isto é, o desenvolvimento deve contribuir para justiça social.

Não se pode limitar o desenvolvimento apenas ao crescimento econômico, visto que no período do “milagre econômico” brasileiro houve uma diminuição do Índice GINI¹⁶ e aumento das disparidades sociais, acentuando a divisão entre dominantes e dominados. O autor trata sobre coletividade, a importância de gerir o território e autogerir-se para uma gestão socialmente justa dos recursos contidos no território (grupos específicos e as relações entre si) cada um com sua dinâmica específica de funcionalidade. O autor menciona a importância da autonomia no território. A autonomia que pressupõe liberdade para colocar-se a questão do desenvolvimento em direção à justiça social, preservando sua identidade cultural. Para Albagli a territorialidade traz identidade, devido às necessidades de submissão a outras heterogeneidades. Segundo a autora:

Territorialidade foi usualmente entendida como princípio jurídico vinculado à base territorial dos Estados, referindo-se à territorialidade das leis, regras normas, que se aplicam aos habitantes e coisas de um país, e cuja contrapartida é a extraterritorialidade. A territorialidade contempla, no entanto, mais do que um significado jurídico e não diz respeito apenas à territorialidade do Estado. (Albagli, 2004, p. 27)

A autora Albagli (2004) menciona a questão da etologia que difere os animais dos seres humanos e sua relação com território e conceitua territorialidade como uma relação entre “um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência manifestando-se nas várias escalas geográficas - uma localidade, uma região ou um país - e expressando um sentimento de pertencimento e o modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico ponto.” (Albagli 2004, p. 28) Para ela “no nível individual, a territorialidade refere-se ao espaço pessoal imediato, que em muitos contextos culturais é considerado um espaço inviolável. Em nível coletivo, a territorialidade torna-se também um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade.” (Albagli 2004, p. 28) Sposati

16 Coeficiente de Gini, por vezes chamado índice de Gini ou razão de Gini, é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini, e publicada no documento “*Variabilità e mutabilità*” (“*Variabilidade e mutabilidade*” em italiano), em 1912. Pode ser usado para qualquer distribuição embora seja comumente utilizado para medir a desigualdade de distribuição de renda.



(2013) reitera essa concepção quando afirma: “a identidade de cada um é resultante de um processo relacional, pois a identificação da individualidade decorre da conexão com os outros. Assim, é pela realização de conexões que ocorre o reconhecimento da particularidade da identidade.” (Sposati, 2013, p. 8).

Para Albagli (2004), a territorialidade se apresenta como sustento econômico e identidade cultural de um grupo. Partindo do pressuposto de que os sujeitos no território não são isolados, vivem e convivem em grupo, a autora Albagli conceitua comunidade humana, a partir do que se refere à noção de comunidade. Afirma que um grupo unido com interesses em comum, inclusive o território, “ou laços simplesmente jurídicos não são suficientes para definir o pertencimento a uma comunidade; esta supõe adesão voluntária ou consciência desse pertencimento” (Albagli, 2004, p. 28-29).

Albagli (2004, p. 29) menciona a territorialidade como um atributo humano, nota-se a presença do pertencimento àquele determinado território. O viés do pertencimento caracteriza bem a dimensão simbólica do território para os sujeitos que nele convivem. No território existe a formação das identidades coletivas e individuais, através das representações.

A territorialidade não pode ser considerada “raízes territoriais”, a exemplo dos migrantes que se apropriam de outros territórios e modificam as relações sociais e a relação com a natureza. (Albagli, 2004). A autora afirma, ainda, que as diferenças e desigualdades territoriais estão inseridas nas próprias características físicas e sociais do território. No contexto de desigualdade desenhados no território. Albagli (2004, p.30) afirma: “a territorialidade é, assim, elemento de coesão social, fomentando sociabilidade e solidariedade; mas pode ser também fonte ou estímulo de hostilidades, ódios e exclusões”. Cada território tem a sua combinação e a sua variação de forças internas e externas que compreendem toda uma totalidade espacial.

A autora Albagli (2004, p. 27) menciona que a gênese, a dinâmica e a diferenciação dos territórios vinculam-se a sua variedade de dimensões: dimensão física, dimensão econômica, dimensão simbólica e dimensão política. E concernente à dimensão física, menciona que alguns tipos de territorialização, sinalizando um caráter cíclico, referem-se ao uso diferente ao mesmo espaço. Albagli (2004, p. 34) exemplifica essa afirmação através dos territórios “flutuan-



tes” como os camelôs, prostituição e tráfico de drogas, onde durante um dado momento do dia ou da semana as mesmas ruas são tomadas por tipos de atividades diferentes. O que cria uma identidade territorial relativa.

Com isso, vale ressaltar que o processo de territorialização não é neutro devido à presença dos atores sociais, do pertencimento e da identidade. Martins (2022, p. 315) argumenta que: “as relações sociais não são isentas, pelo contrário, elas possuem intencionalidade e, por isso, as configurações espaciais diferenciam-se conforme os grupos sociais que as dominam”. Afirma que o sujeito ocupa um dado espaço, o domina e transforma esse espaço, isto é, exerce dominação territorial. Enquanto espaço da coletividade, o território se constrói e destrói por seus atores sociais devido às relações de poder.

Para Martins (2022, p. 316), os comportamentos sociais podem manter, descartar ou restaurar o território. Segundo o autor, “entender como as (i)materialidades do território influenciam (afetam) os atores sociais, excluindo-os ou permanecendo-os no território”. Sendo assim, os atores sociais ressignificam os espaços atribuindo-lhes identidade e características de pertencimento. Retornando ao pensamento de Albagli (2004), com relação às formas de poder inerentes às relações sociais, para além das dimensões econômicas e políticas, também envolvem laços subjetivos, identitários, afetivos, simbólicos e culturais. Há simbolismo no território.

O processo de territorialização é demarcado por conflitos e contradições que, por meio das forças e poderes presentes no território, podem segregar e dividir mediante diferenciações econômicas, políticas e sociais. Segundo Martins (2022, p. 316), “tem-se como exemplo os processos de higienização e revitalização, que se dão com extrema violência e segregam tudo o que não combina com os interesses hegemônicos [...]”. Existem interesses no território permeados pela dinâmica capitalista de grupos dominantes. E na lógica capitalista há quem domine e há quem seja dominado, diante da relação capital/trabalho. Martins (2022) ilustra isso com exemplos de processos de “higienização” e “revitalização”, que frequentemente ocorrem de maneira violenta, excluindo tudo o que não se alinha aos interesses hegemônicos, que não é belo, o que destoa da paisagem.



Em outras palavras, esses processos tendem a beneficiar grupos mais poderosos enquanto marginalizam ou expulsam os mais vulneráveis, refletindo as dinâmicas de poder e desigualdade presentes na sociedade. A questão das escalas territoriais e as práticas de políticas econômicas e sociais são organizadas no território através das relações de poder. Albagli (2004, p. 35) diz que “para as forças dominantes, a valorização de uma determinada escala se efetua em função da otimização da ação econômica e política, e para as forças dominadas, como base territorial para reivindicações políticas”.

A partir das manifestações políticas, econômicas e sociais que se organizam no território e diante das desigualdades, se estabeleceu investimentos estatais através de políticas públicas, para a manutenção do *status quo* das classes sociais, entre essas políticas sociais cita-se a política de assistência social.

Reflexão conceitual de território, territorialidade e territorialização e a Política de Assistência Social no Brasil.

Trazendo um breve recorte histórico, a partir do final do século XX, foram criadas as primeiras políticas de proteção social, inclusive a política de assistência social, efetivada com a Constituição Federal de 1988. Com a entrada da década de 1990, o Brasil era um país destruído pela inflação, que segundo Behring e Boschetti (2006, p. 140-1), foi

o fermento para a possibilidade histórica da hegemonia neoliberal; paralisando pelo baixo nível de investimento privado e público; sem solução consistente para o problema do endividamento; e com uma questão social gravíssima. Tem-se a mistura explosiva que delinea uma situação de crise.

Em 1980, o Brasil se constituiu Estado democrático de direito, visto que neste período o movimento operário e popular se tornou um integrante decisivo na história do país. Segundo Behring e Boschetti (2006, p. 141) “todos os movimentos da transição democrática ao longo da década foram tencionados por essa presença incômoda para as classes dominantes brasileiras e forâneas”. Mesmo com um protagonismo tão importante, já estavam presentes as expectativas de mudanças para outro sentido, o neoliberalismo.

A partir de 1995, com a implementação do Plano Real, houve a estabilização econômica, criando um novo cenário para a reorganização fiscal e financeira do Estado brasileiro. Contudo, nessa nova fase, ocorreu a liberalização



comercial e financeira da economia brasileira, bem como da diminuição do papel do Estado, o que resultou em uma forte regressão das políticas públicas. Neste período de Redemocratização, surge com o neoliberalismo, o reformismo que buscava “desenhar na Constituição, políticas orientadas pelos princípios de universalização, responsabilidade pública e gestão democrática” (Behring; Boschetti 2006, p. 144).

Behring e Boschetti (2006) afirmam que neste período foram reunidos representantes dos movimentos sociais, representantes de partidos políticos, dentre outras personalidades do compromisso democrático para fazer parte de uma Articulação Nacional de Entidades pela Mobilização Popular na Constituinte, no que culminou na introdução do conceito de seguridade social que articula as políticas de saúde, assistência e previdência social. É advindo deste processo uma série de elementos de cunho democratizantes dentre eles Behring e Boschetti (2006, p. 144) elencam:

O novo estatuto dos municípios como entes federativos autônomos, os conselhos paritários de políticas e de direitos e a instituição de um ciclo orçamentário que passa a comportar um orçamento da seguridade social. Alguns trabalhos mostram o processo de luta, a participação dos sujeitos políticos, profissionais e de usuários, e que foram decisivos para a formatação legal dos direitos sociais no Brasil.

Percebe-se que muitas dessas inovações democráticas perduram até os dias atuais, traçando assim o princípio de descentralização, o que permitia a transferência de atribuições e competências para serem desenvolvidas pelos municípios. Behring e Boschetti (2006) afirmam que para a Política de Assistência Social elevar-se a esta condição de política pública inserida no tripé da seguridade social, foi necessário perpassar as características “do clientelismo, do aleatório e do improvisado”. Pode-se citar como marco histórico da política de assistência social a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social em 1993.

Em dezembro de 1998 foi aprovado, por unanimidade pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS e a primeira Norma Operacional Básica de Descentralização, construída em parceria com estados, municípios e referendada em reunião ampliada do CNAS, em Belém do Pará. Constituiu-se como regulamentação da política de as-



sistência social, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS que é um sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e recursos dos três níveis de governo para a execução e o financiamento PNAS, envolvendo diretamente as estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Além da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS e Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. O Sistema Único de Assistência Social organiza as ações da política de assistência social hierarquicamente.

A Resolução n.º 109 de 11 de novembro de 2009, que aprova a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, organiza o Sistema de Assistência Social em proteção social básica e proteção social especial e seus respectivos níveis de complexidade. A Proteção Social Básica – PSB é destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. São serviços da PSB: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos, executados pelo Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.

Concernente à Proteção Social Especial destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros aspectos. Dentre os serviços oferecidos pela Proteção Social Especial – PSE, há serviços de média e alta complexidade. Sendo serviços de média complexidade: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos – PAEFI; Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida – LA, e de Prestação de Serviços à Comunidade – PSC, Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. A depender do município, estes serviços podem ser executados pelo Centro Especializado de Assistência Social – CREAS e os serviços destinados à população de rua podem ser executados pelo Centro Pop. No tocante aos Serviços de Proteção Social Especial de alta complexidade inclui-se: Serviço de Acolhimento Institucional (nas modalidades: abrigo institucional, Casa-Lar, Casa de Passagem e



Residência Inclusiva), Serviço de Acolhimento em República, Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

A concepção de território aplicada às políticas públicas e sociais brasileiras tornou-se evidente nas décadas de 70 a 90, através da luta dos movimentos sociais que exigiam do Estado o cumprimento de suas responsabilidades em relação aos direitos sociais. As políticas sociais brasileiras são desenhadas de modo vertical, composto pelos três entes federados (União, Estados e municípios/DF) e cada um tem sua competência. O serviço social público deve ser instalado num determinado espaço/território onde se aproxima da população. Na política de Assistência Social, percebe-se o entendimento de territorialidade no artigo 3º da Norma Operacional Básica – NOB/SUAS, que trata dos princípios organizativos do Sistema Único de Assistência Social – SUAS: “são princípios organizativos do SUAS:[...] V – equidade: respeito às diversidades regionais, culturais, socioeconômicas, políticas e territoriais, priorizando aqueles que estiverem em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. (Brasil, 2012). O princípio de equidade remete aos conceitos de territorialidade já mencionados na primeira sessão deste capítulo.

Concernente à territorialização, o termo aparece no artigo 5º da Norma Operacional Básica – NOB/SUAS como diretrizes estruturantes da gestão do SUAS, são:

- I - primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social;
- II - descentralização político-administrativa e comando único das ações em cada esfera de governo;
- III - financiamento partilhado entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- IV - matricialidade sociofamiliar;
- V - territorialização;**
- VI - fortalecimento da relação democrática entre Estado e sociedade civil;
- VII - controle social e participação popular (Brasil, 2012 - grifo nosso)



A territorialização no contexto do SUAS refere-se à adaptação e organização dos serviços e benefícios da assistência social conforme as características e necessidades específicas de cada território. Esse processo envolve o reconhecimento das particularidades locais, incluindo fatores econômicos, sociais, culturais e geográficos, para garantir que a oferta de serviços seja efetiva e atenda às demandas reais da população, promovendo equidade no acesso aos serviços e a potencial redução de desigualdades regionais. Ao considerar as especificidades territoriais, as políticas de assistência social podem ser mais direcionadas e eficazes, respondendo de forma mais adequada às necessidades da população. Vale mencionar que existe uma diferenciação do termo territorialização para o termo regionalização mencionada na – NOB/SUAS, nos seus artigos:

Art.15 - São responsabilidades dos Estados:

[...] IV - organizar, coordenar e prestar serviços **regionalizados** da proteção social especial de média e alta complexidade, de acordo com o diagnóstico socioterritorial e os critérios pactuados na CIB e deliberados pelo CEAS; [...]

E,

Art. 47. Constituem princípios do orçamento público:

[...] XIII - **regionalização**: o orçamento público deve ser elaborado sobre a base territorial com o maior nível de especificação possível, de forma a reduzir as desigualdades inter-regionais, segundo critério populacional. [...] (Brasil, 2012 - grifos nossos)

Na regionalização da proteção social, devem ser entendidas como uma estratégia para universalização do acesso aos serviços e conseqüentemente aos direitos socioassistenciais e as seguranças afiançadas garantidas pela política nacional de assistência social. Na regionalização um equipamento cuja sede atende a outros municípios, é um processo coordenado pela gestão estadual cujo papel principal é a articulação política e técnica da operacionalização da PNAS dando a capacidade de apoio técnico às regiões. O papel da regionalização é assegurar o acesso dos usuários ao conjunto da proteção especial de média e alta complexidade, resguardando a convivência familiar e comunitária.

O território é fundamental para o plano de assistência social como instrumento estratégico de diagnóstico socioterritorial. Com a construção desse



diagnóstico, é possível definir onde é necessário a implantação de um equipamento socioassistencial. Para Sposati:

A concepção de território supõe movimento, isto é, a concepção de território não se confunde com uma área de abrangência, que embute a definição de um dado volume de população ou mesmo o estabelecimento de um espaço geográfico resultante de um dispositivo jurídico estatal. Neste sentido, é preciso ter claro que o território contém uma dimensão histórica, pois se constitui e constrói sua identidade em uma dinâmica de relações. (Sposati, 2013, p. 6)

Vale salientar que o conceito de território não deve ser confundido com a área de abrangência do equipamento social. A área de abrangência é um termo muito utilizado para situar as áreas vulneráveis no entorno do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Estes centros são unidades públicas estatais com base territorial municipal que atendem o público em vulnerabilidade social. A área de abrangência é definida pelo porte do município, isto é, pela quantidade de habitantes. A depender da quantidade de habitantes do município, é definido o porte (I, II, médio, grande e metrópole) do município, e se desenha um raio ao entorno daquele equipamento para atender um quantitativo da população conforme o porte.

Koga (2020, p. 72) diz: “o território, enquanto conceito na política de Assistência Social, é um elemento que carrega um conjunto de sentidos e abordagens, podendo ser usado tanto para favorecer o seu entendimento na ótica da classe dominante, quanto como estratégia de intervenção nas relações sociais na perspectiva de mudança da realidade local.” Já a autora Sposati (2013, p. 8) afirma que “territorialidade é, de certa forma, a ‘face vivida’ e a ‘face agida’ do poder”.

Desta maneira, pode-se inferir que a visão PNAS acerca do território traz um significado vivo para os autores que dele se utilizam. Entretanto, as políticas sociais públicas têm impactos regionais diferentes. Quando são divulgados documentos como o Mapa da Exclusão, que mostram indicadores como o IDHM¹⁷, segundo Monteiro (2017, p. 51): “no que diz respeito aos indicadores de vulnerabilidade social, as regiões Norte e Nordeste aparecem, [...] como aquelas que apresentam resultados menos satisfatórios, o que faz com que se enquadrem na faixa de alta vulnerabilidade social, enquanto a região Sul se apresenta como a de melhor desempenho, situando-se na faixa de baixa vulnerabilidade social”.

¹⁷ Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda.



Esse contraste, evidencia as profundas desigualdades regionais no Brasil, sublinhando a necessidade de políticas públicas direcionadas para o território e promover um desenvolvimento mais equitativo.

Cabe observar o critério para inserção nos programas de transferência de renda que insere num cadastro único uma quantidade de informações acerca da vida do sujeito e sua família, porém a renda *per capita* (recorte econômico), calculada por um algoritmo, é quem define o acesso a direitos sociais. O público-alvo atendido pela política de assistência social tem características bem específicas, marcadas pela vulnerabilidade social, que vai além do critério de renda. Segundo Nascimento (2013, p. 73-4):

Vulnerabilidade relaciona-se, por um lado, com a exposição ao risco, e, por outro, com a capacidade de resposta, material e/ou simbólica, que indivíduos, famílias e comunidades conseguem dar para fazer frente ao risco ou ao choque (que significa a materialização do risco). As políticas e os programas inserem-se nesse campo, como elementos que podem fortalecer a capacidade de resposta das famílias e de seus membros, de modo a reduzir seu grau de vulnerabilidade.

Os grupos sociais existentes nos territórios entendidos como vulneráveis são compostos em sua maioria por indivíduos periféricos, negros/pardos e considerados de risco, visto que muitos destes territórios são permeados por conflitos de interesses, relações de poder e violência. Sposati (2013) fala que dentro da topologia natural existe uma “topografia social”, cita o exemplo dos morros ocupados por “invisíveis” que por vezes são estigmatizados, ou seja, cada um vale conforme o lugar onde está. Com isso, Sposati (2013) afirma que no processo de territorialização existe um processo de desterritorialização em virtude das relações de poder e conhecimento. Sendo assim, a desterritorialização aparece através do não acesso à moradia digna, o que estereotipa o reconhecimento socioterritorial daqueles que estão em vulnerabilidade social.

CONCLUSÃO

Considerando que o Brasil é um país de território com muita diversidade, desde de os seus biomas, devido à extensão territorial, até às questões culturais, históricas e simbólicas. Após ser realizada a análise dos conceitos sobre território, territorialização e territorialidade, a noção de território, no contexto da assistência social, vai além de uma simples delimitação geográfica. As políti-



cas sociais são planejadas a partir das demandas oriundas do espaço/território. Para implementar um serviço no território, é feito um levantamento de demandas da população levando em consideração as características para a execução do serviço a partir de um diagnóstico socioterritorial.

Identifica-se como limites que a relação de território e política social deve considerar aspectos históricos, culturais, simbólicos e de identidade. Apesar de a política de assistência social mesmo sendo formatada em moldes de execução nacional, observa as múltiplas dinâmicas dos territórios. Uma das poucas políticas específicas que busca romper com o caráter de política pública homogeneizadora, entretanto possui uma implementação vertical.

Aponta-se como possibilidade a territorialidade como um componente essencial na construção de pertença e vínculos comunitários. O território não é apenas um espaço físico, mas também um espaço simbólico onde as relações sociais se desenvolvem, se excluem e se fortalecem. Muito se fala acerca de pertença na política de assistência social. No entanto, ao reconhecer-se pertencente a um território considerado de risco ou vulnerável, os indivíduos muitas vezes enfrentam estigmas e desafios. Este reconhecimento pode, por um lado, fortalecer os vínculos comunitários e a solidariedade entre os moradores, mas, por outro lado, perpetuar a exclusão social.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Território e Territorialidade. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Brasília, DF: Sebrae, 2004. p. 23 - 69

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca Básica de Serviço Social, v.2. Cap. 4 e 5.

BRASIL. **Norma Operacional Básica do Suas (NOB/SUAS)** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social, 2012.

KOGA, D. **Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas públicas**. Serv. Soc. Revista, Londrina, v. 16, n. 1, p. 30- 42, jul./dez. 2013.



KOGA, D. PEREIRA, I. de S. M. **A perspectiva territorial no SUAS a partir dos trabalhadores de Niterói, RJ.** *Temporalis*, Brasília, DF, n. 39, p. 70-85, jan./dez., 2020.

MARTINS, M. P.; CHAGAS, P. B. Território, Territorialização e Territorialidade: proposta de avanço de chaves teóricas para a análise da(s) dinâmica(s) das cidades. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2022. p. 314-325. Disponível em: <https://www.rbhdr.net/revista/index.php/rbhdr/article/view/6067>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MONTEIRO NETO, A.; COSTA, M. A.; RESENDE, G. M.; MENDES, C. C.; GALINDO, E. P. Desenvolvimento territorial no Brasil: reflexões sobre políticas e instrumentos no período recente e propostas de aperfeiçoamento. In: MONTEIRO NETO, A.; CASTRO, C. N. de; BRANDÃO, C. A. (Orgs.) **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas.** IPEA: Rio de Janeiro, 2017. p. 37-64.

NASCIMENTO, P. F. do; MELAZZO, E. S. Território: conceito estratégico na assistência social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 66-88, jul./dez. 2013. Acesso em: 25 jun 2024.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77- 116.

SPOSATI, A. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, v. 16, n. 1, p. 05-18, 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/18423>. Acesso em: 25 jun. 2024.



CULTURA, TERRITORIO, IDENTIDAD Y PLAN DE VIDA: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UIEP EN MÉXICO¹⁸

María del Rocío Echeverría González ⁽¹⁾;

Edilma de Jesus Desidério⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: orcid.org/0000-0003-1571-8026; Doctora en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma Chapingo, adscrita al Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional (CIECAS-IPN) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1) del CONACYT, México. E-mail: mecheverriag@ipn.mx.

⁽²⁾ ORCID: orcid.org/0000-0002-1413-4742; Doctora em Geografia por la Universidad Nacional Autónoma de México, adscrita a la Universidade Federal de Alagoas/Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Brasil. E-mail: edilma.desiderio@igdema.ufal.br



In memoriam

A nuestra eterna amiga, gran filóloga, mujer inteligente, tierna y solidaria, Profesora Dra. Liliana Ruiz Velasco Dávalos; por el gran gusto de haberla conocido en este multiverso y por darnos el honor de tenerla como querida colega en la UIEP, Puebla, México.

*!No es un adiós sino un hasta pronto;
Jasa' pam káakwíxtl, lë xoonhi.*

INTRODUCCIÓN

Para comprender a fondo la importancia de la identidad étnica y territorial de los pueblos, a partir de la contextualización de sus distintos períodos históricos, procesos sociales y geográficos de un determinado lugar, la relevancia del reconocimiento de la cultura, identidad y territorio se vuelve un tema investigativo por su amplio contenido que involucra la enseñanza/aprendizaje de los actores sociales.

¹⁸DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap13>

Algunos de los recursos utilizados en las aulas tienen que ver con la percepción, tomando como base de estudio el sistema cultural y sus diferentes formas de existencias, sea materiales y simbólicas que ayuden a explicar la relación entre identidad y territorio como elementos imprescindibles para el estudio de la lengua y cultura.

Es así, en el año 2020 se imparte la asignatura “Cultura, territorio e identidad”, al tercer semestre (o tercer período) de la carrera de Lengua y Cultura, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Los objetivos del curso fueron: a) identificar la identidad étnica a través del análisis de base cultural para reflexionar su complejidad; b) analizar el territorio como espacio de inscripción simbólico-cultural, a partir de contextualizar su desarrollo histórico para relacionar sus significados con el entorno inmediato; c) estudiar el territorio como área de instituciones y prácticas culturales, mediante el sistema de símbolos, fronteras, límites y des-territorialidad, para desentrañar su estructura y funciones.

Las competencias generales propuestas para el periodo que corresponde a las sesiones de aula son que, al final del curso el alumnado pueda: analizar la importancia de la identidad étnico-territorial y ser capaz de distinguir y contextualizar el estudio, a partir de la complejidad de los sistemas culturales y sus diferentes formas de expresión simbólicas, necesarias al ejercicio de la reflexión y ética intercultural de los profesionistas de Lengua y Cultura.

Las competencias específicas fueron delimitadas con el siguiente propósito, que al finalizar del curso el alumnado: i) identifica y reflexiona la identidad étnica y es capaz de discutir las bases culturales de la misma para la comprensión de fenómenos de su entorno inmediato; ii) estudia el territorio como espacio de inscripción simbólico-cultural y es capaz de interpretar y reflexionar su conformación y desarrollo histórico; iii) reconoce el territorio como área de instituciones y prácticas culturales, y es capaz de discutir su complejidad, mediante su ética intercultural vincula estos saberes en su quehacer profesional.

Derivado de lo anterior y considerando la importancia de la asignatura en la matriz curricular de la carrera de Lengua y Cultura, la justificativa para brindar los contenidos temáticos que fueron seleccionados, partiendo de los siguientes supuestos:



A. Sobre la Identidad. La identidad representa un proceso en constante movimiento, no es fija y siempre se modifica por factores sociales, económicos y políticos. Un grupo se identifica a través de rituales de pertenencia y éstos expresan un vínculo con el espacio y el tiempo.

B. Sobre el territorio. El territorio, no es solo una dimensión física sino también representa a la dimensión humana, social que se proyecta en un área de intercambios con fuertes contenidos simbólicos donde las visiones del mundo de una sociedad se realizan. Por lo mismo, la identidad y territorio constituyen un trabajo permanente para dar sentido a los valores y sentimientos de una comunidad.

C. Sobre la Cultura. La cultura siempre se comportará como una pauta ordenadora del sistema organizativo; todos y cada uno de los miembros de un grupo étnico habitan espacios sociales definidos y organizadores por la existencia de formas culturales específicas. Es por lo tanto necesario señalar el papel de esas formas culturales en la conformación de la identidad, porque son los factores que le otorgan la singularidad que constituye su carácter distintivo.

D. Sobre el Medio. La tierra, el territorio, se entiende no solo como medio de producción sino como ámbito de la vida, es decir, el territorio como construcción cultural. Es indudable que para los pueblos originarios el territorio representa un referente fundamental dentro del cual inscribir la identidad colectiva, en la medida en que la ideología social se construye también en relación con un medio ambiente determinado. La vinculación de las sociedades con su espacio no representa solo una adaptación productiva, sino además una compleja articulación simbólica.

E. Sobre el tiempo. En el territorio étnico el tiempo y el espacio se conjugan, ya que ahí ha transcurrido la experiencia vital que da sustento a la memoria histórica de la sociedad. La relación con la tierra es tan íntima que incluso la variación ecológica determina sensibles diferencias en el repertorio cultural de una misma etnia asentada en distintos ecosistemas. En suma, la tierra sigue proporcionando un sustento posible a la identidad, incluso entre los grupos migrantes cuyas tierras ancestrales se transforman en referentes mitificados. (Elaboradas pelas autoras, 2024).

Reconociendo que, cuando construimos un plan de asignatura, a lo mejor se romantiza lo que se propone como contenidos teórico-prácticos, claro está; no obstante, habría que poner a la luz que el docente lleva a la clase su cotidianidad, lo que vive en su entorno, sus relaciones de pertenencia, identidad,



su territorialidad que construye y la reconstruye a cada momento que entra o inicia, sale o termina su jornada de enseñanza.

Esta propuesta de trabajo aborda un ejercicio de reflexión y, a la vez, un experimento pedagógico en el cual hemos considerado como docentes, que en algunos casos lo que se construye en un semestre en una asignatura específica, habría que inmortalizar, sea en un material didáctico, pedagógico o, metodológico por tratarse de un producto con valor histórico y si se logra que fuera transformado en una obra.

Pensándolo bien, encuentra sentido entender que la actitud pedagógica es uno de los aspectos en el quehacer docente que más cobra cuidados, por ser un nido de riquezas en constante creación. Acerca de lo que resulta de una jornada de trabajo donde el quehacer debe estar directamente vinculado con el aprender a hacer en constante interacción, al final de un semestre cumplido todo el plan de asignatura puede no servir para nada o entonces, lo más seguro es que será parte de un archivo documental (muerto) cuyo texto, visto nada más como algo normativo con formato impreso o digital y ya no tendrá sentido. El Plan de asignatura, más específicamente, contiene una forma-contenido y una fecha de caducidad, sin embargo, lo que resulta de ello no es, específicamente, lo que haremos en este trabajo.

Lo que resulta de la praxis, en todos casos, puede transformarse en un insumo bastante valioso, tomando en cuenta el legado de Paulo Freire y el lugar que daba a sus clases como materia de sus escrituras en sus obras, inmortalizando el momento, el instante vivido y quienes participaron de sus prácticas. Para Freire, la educación libertadora se hace con saberes fundamentales del pensar acertadamente, por ello, enseñar-aprendiendo puede lograr caminos acertados.

El objetivo de este trabajo es presentar las percepciones de los y las jóvenes estudiantes universitarias, indígenas de la Sierra Norte y Nororiental construidas a partir de sus perspectivas que, si intituló “plan de vida”, considerado que todos y todas son herederos/as de raíces profundas de la cultura totonaca y náhuatl. Esta tarea fue materia de evaluación en la cual tenían que elaborar dos respuestas principales: a) sobre sus temas de interés y, b) el dominio de alguna técnica vinculada a la carrera de Lengua y Cultura.



La metodología diseñada en esta reflexión se fundamenta en la revitalización del plan de asignatura como material de base primaria, cuyo método pedagógico paulofreireano de la dialogicidad es lo que volverá a dar vida al documento normativo y lo que se convirtió en un parámetro de calificación, que fueron los trabajos de la asignatura.

Acerca del material y método. Trata de un experimento que consiste en dialogar con el material creado como tarea individual y darle tratamiento metodológico, sistematizado con técnicas cualitativas. Se construye un perfil sociodemográfico de los participantes, jóvenes estudiantes y pueblos originarios, indígenas de la Sierra Norte del estado de Puebla y los temas generados con las respuestas dan origen a lo que llamaremos “palabras generadoras acerca de la comprensión crítica de su contexto”; todo ello enfocando lo que significa la “Cultura, identidad y territorio” en su plan de vida. Trátase, pues, de una perspectiva epistemológica dialógica y dialéctica paulofreireana.

Esta experiencia ha originado inquietud a quienes somos y creemos en una pedagogía de la diversidad y de los saberes construidos e interpretados por los pueblos originarios; es, igualmente una reivindicación y un reconocimiento a quienes nos dieron la dicha de darles voz y luz que se desarrolla en los siguientes apartados.

CONVERSIVIDAD EN LA PLURIVERSIDAD: DIÁLOGOS TEÓRICOS CON PAULO FREIRE

En la concepción de Paulo Freire (1979) los procesos de enseñanza-aprendizaje cobran una significativa importancia al señalar incluso que, “sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido (...)” (p.11), razón por la cual los contenidos curriculares cobran importancia en el diseño de los planes de estudio que al incorporar en sus matrices curriculares determinados temas o conceptos novedosos provocan intervenciones didácticas importantes y, por ello, tendrían que estar en constante revisión, sobre todo lo que implica la enseñanza en el desempeño profesional de los egresados originarios de lugares con altos índices de marginación y rezagos educativos significativos.



El actual momento de la política pedagógica global ha exigido posturas integradoras de reconocimiento de saberes, conocimientos tradicionales e incluso de actores sociales que en escala comunitaria representan las máximas autoridades. Pero ¿de qué forma la enseñanza y el aprendizaje puesto en práctica pueden conducir a un camino de diálogo entre lo que se conoce y lo que reconocen las doctrinas curriculares cuando entra en escena prácticas cotidianas reconocidas por sus usos y costumbres?

En ese ámbito de debate, otra interrogante identificada es cuando el tema se encuentra en una dimensión técnica y que en la vida cotidiana de algunos pueblos originarios no se define por el mismo significado reconocido por los padrones internacionales, nacionales, o locales; ejemplo de ello es la palabra interculturalidad que se vuelve un término difícil de ser reconocido como tal en la cotidianidad de las poblaciones de lengua indígena, que construye una interpretación de palabras de acuerdo con su cultura y saber tradicional. Huerta (2021) sostiene que, al no existir traducción directa ni en el totonaco ni en náhuatl, el término interculturalidad no resulta de fácil comprensión para las comunidades indígenas de la serranía poblana; mientras que, el sentido que le otorgan los mestizos de la región equivale a “pueblos indígenas” que relacionan con los pueblos originarios como un problema qué atender; un asunto desvinculado a ellos al referirse como “cosa de indígenas”.

Habría pues, en algunos casos la imposición de determinadas técnicas en la enseñanza que implica desde luego, un cambio en la obligación de ciertos conocimientos hacia la necesidad de conocer otros significados y reinterpretarlos a partir de un diálogo de saberes para llegar, como señala Freire (1979, p. 51) al “verdadero saber”, aun cuando éste se revele en diferentes niveles, como en la *doxa*, la magia o el *logos* formal o dialéctico.

La introducción de nuevas palabras, al volverse disciplinas en las políticas educativas, conllevan a una lógica semántica y pedagógica que desde luego requiere una profunda reflexión crítica y entendimiento puntual ya que, como lo señala Paulo Freire (1979), “las palabras desde un punto de vista semántico tienen un ‘sentido de base’ y un ‘sentido contextual’ y es precisamente “el contexto, en que se encuentra la palabra, quien delimita uno de sus sentidos ‘potenciales o virtuales’ (p.17).



En este sentido, puede haber estado, en su naciente semántica, apegada a una doxa o a un logos o lógica, que termina jerarquizando todo lo que se construya como conocimiento generado por el Modelo de Educación Intercultural; pero ¿cuál sería el lugar de la pedagogía y la política? ¿Estaría la conversividad, puesta como forma-contenido que llega para apoyar a este diálogo como nueva epistemología dialógica y crítica de educación e investigación y que, a su vez, abre posibilidades de incorporar los diferentes sujetos socioculturales, reconociéndose como múltiples y movimientos sociales, como sujetos productores e interlocutores del conocimiento científico? (Fleuri, 2019).

Retdeomando a Bernfeld (1975), los fines tanto de la pedagogía como de la política “no los determina ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de la validez general sino la clase determinante en consecuencia con los fines de su poder” (p.32), razón por la cual habría que revisar la creación de planes y programas de estudio en educación intercultural, no solamente en México sino en América Latina, así como las intervenciones de los nuevos modelos educativos por competencias que provienen de estándares europeos.

Lo anterior, conduce a un otro supuesto entendido como un componente más allá de lo educativo y lo formativo, que se encuentra en el ámbito de la política pedagógica de los programas educativos que, desde luego implica la determinación sobre qué tipo de plan o lógica educativa y qué orden político estará condicionado la enseñanza y el aprendizaje a quienes serán egresados; además, lo que resulta en el perfil formativo es lo que conduce a cierta postura y manejo de las cosas y saberes científicos o tecnológicos.

Es así como surge en el sistema global educativo la política de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) que transita desde sus orígenes entre dos lógicas: una de atención a la diversidad cultural, recomendada por las Naciones Unidas y la otra de inclusión lingüística que, en México, como señala Bensasson, (2013), surge de una política con intencionalidad de inclusión lingüística. La EIB ha perseguido una incidencia en la inclusión de sujetos y derechos que permita generar espacios formativos de recursos humanos representativos de su cultura y todo lo que implica el respeto a su diversidad cultural.

Desde el punto de vista pedagógico y diferenciado geográficamente, aunque ha habido esfuerzos para la imposición de una educación competitiva en



Latinoamérica, por sus características especiales, habría que recordar siempre que esta institución ha servido para transmitir las ideologías dominantes, sin tomar en cuenta que la clase supuestamente dominada también cuenta con la suya cuyas fuerzas se encuentra, precisamente, en la resistencia de los de abajo.

Guardadas las debidas proporciones, el reto ha sido precisamente alcanzar la posibilidad de una equidad de acceso a la educación con independencia de la clase social e impulsar una educación concientizadora y libertadora, que rebase los muros del aula y dialogue con los actuales cambios sociales estructurales para alcanzar la dimensión transformadora, desde y hacia lo comunitario, configurándose, de ese modo en un espacio de Pluriversidad, más allá de la Universidad.

APRENDER A APRENDER EN EL EJERCICIO DE EDUCAR EN ESPACIOS DE INTERCULTURALIDAD

Lo anterior, exige retomar algunas bases teóricas importantes para entender los actuales cambios educativos estructurales sobre todo en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dado que habría ciertos contextos geográficos que pueden intervenir de manera positiva o negativa en el proceso de transformación e impacto en el entorno educativo. Paulo Freire, desde la década de los años de 1970, ha dejado una significativa aportación teórica sobre la pedagogía del oprimido y que está más actual que nunca.

Lo mencionado suscita el interrogante sobre la palabra que ha sido pasada en la práctica educativa del docente, al docente con el cambio basado en competencias; es decir, ¿qué palabra está siendo construida bajo un modelo de competencias? ¿estaría esta palabra tomando en cuenta la autenticidad en su forma y contenido? Retomando al teórico en la búsqueda de respuestas, Freire llama la atención que:

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que



no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción (Freire, 2000, p.100).

La educación como práctica de la libertad en la cual encuentra sentido en la dialogicidad está, como señala el autor, “no en el encuentro del educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos” (FREIRE,2000, p.107).

Cabría pues, dentro de la lógica del modelo educativo por competencias realinear los propósitos de los contenidos programáticos de una educación basada en parámetros formales, dado el peligro eminente de volverse antidialogicista cuando el contenido del diálogo es inexistente. Según la reflexión de Freire, el educador-educando que estimula el diálogo problematizador no podría admitir o sencillamente aceptar que el fin de una práctica está en la entrega de resultados, cuando éstos se reducen a “un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos” (FREIRE,2000, p.107).

El ser y el deber ser exige un paso hacia otra estrategia que es el deber actuar como un educador humanista, un revolucionario auténtico en el cual “la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres entre sí” (FREIRE,2000, p. 109). La dialogicidad no puede subsistir dentro de un programa educativo de naturaleza meramente pragmática y mucho menos cuando estos modelos se acercan a las masas campesinas con proyectos que estarían respondiendo, a lo mejor, a sus visiones de mundo, pero no a las aspiraciones del pueblo.

La enseñanza de la interculturalidad, tomando como fundamento las reflexiones de Freire, adolece de una forma de educar verbalista donde el educador “disertador de un conocimiento memorizado, y no buscado o trabajado” termina por adiestrar educandos de manera “asistencialista” en el cual implica, tanto material como intelectualmente, un impedimento a los “asistidos” que “vean, clara y críticamente, la realidad” (Freire, 1979, p.92). En ese sentido, señala el teórico que “la educación que renuncia a ser una situación gnoseológica auténtica, para ser narrativa verbalista, no posibilita la superación del dominio de la mera “doxa”, y el acceso al “logos” (1979, p.93).



Pensar para actuar, formarse para tomar decisión sobre las situaciones y condiciones comunitarias. Esta sería la premisa de un modelo transformador en la enseñanza de la interculturalidad que muchos autores han estado reivindicando.

En ese sentido, muchas otras reflexiones en el diálogo sobre la educación con enfoque intercultural y la oferta educativa que ha sido creada en contextos comunitarios de pueblos originarios en México. Desde luego que amerita siempre una lectura crítica respecto a cómo ha sido el desarrollo de planes que se crean en el seno de una ideología propia como es el caso de los programas educativos de las Universidades Interculturales y el reto de crear un proyecto integrador que realmente funcionara (De Jesus, *et al.*, 2018)

México como uno de los países pluriculturales en Latinoamérica ha requerido por parte de los sectores gubernamentales educativos acciones a favor del desarrollo y fortalecimiento de la educación intercultural. Este enfoque desde luego constituye un mecanismo de apertura y ampliación de espacios de representación lingüística, de inclusión de la población joven de origen indígena y fomento a la investigación científica relacionada con la educación intercultural, como señala el Programa Especial de Educación Intercultural (Peei, 2014-2018) en su diagnóstico.

Pensar en la educación desagregada por la variable diversidad cultural es también buscar explicaciones sobre las asimetrías en la oferta educativa. La concepción de la interculturalidad indica, además entender el lugar de la Otridad, como “sostén filosófico del proyecto utópico de la educación y una sociedad nacional más humana e incluyente”, como señala Trapaga (2014, p.49).

Los antecedentes históricos sobre la decisión de la oferta educativa en áreas y regiones de altos índices de pobreza evidencian que, desde luego la inclusión o la ideología de un México incluyente, ha sido un tema de poder y de política local, razón por la cual la expansión de instituciones de educación superior en estos contextos ha sido manejada en función de acuerdos gubernamentales, en las diferentes escalas de intervención.

La interculturalidad, como eje que fundamenta la educación de tipo superior se trata de una categoría metodológica y sobre todo epistemológica, que contempla tanto incidir en el ámbito formativo de las y los estudiantes como en sus trabajos recepcionales y proyecto formativo profesional al propiciar el



acercamiento de experiencia vivida con la práctica, a través de la vinculación universitaria, con los diversos actores de la sociedad.

LENGUA Y CULTURA: UNIVERSO DE LA CARRERA, PLURIVERSO DE LOS PERFILES EN EL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Un breve recuento acerca de la carrera Licenciatura en Lengua y Cultura en el Modelo de Educación Intercultural implementado en México desde el año 2004, cuando se conjuntaron esfuerzos para impulsar una educación superior de calidad, con pertinencia cultural y lingüística.

Así fue la creación de un Subsistema de Universidades Interculturales (UI) que, además de constituirse como un avance en materia de descolonizar un sistema universitario que no tomaba en cuenta una población lingüísticamente diversa, ni tampoco la intención que llegara a regiones y comunidades con altos grados de pobreza, marginación y vulnerabilidad la posibilidades de tener cerca una universidad pública, gratuita y de calidad para la gente joven; un hecho que, desde luego, representó un esfuerzo histórico de inclusión para los hablantes de lenguas indígenas. La lengua al representar una herramienta por excelencia para la construcción de los conocimientos en el aula se requiere que la primera lengua se siga desarrollando como objeto de reflexión (Pérez y Castillo, 2000).

Fruto de una amplia recopilación de información justificada a través de un diagnóstico, uno de los primeros Programas Especial de Educación Intercultural (PEEI), en 2014 indicaba que de las 364 variantes lingüísticas que se hablan en el país, 64 estaban en muy alto riesgo de desaparición, 43 en alto riesgo de desaparición y había otras más (251 restantes) con menores grados de riesgo. Ello significaría definir como prioridad una política de atención a las lenguas con grados muy altos y altos de riesgo de desaparición; significaría, además, la urgencia en establecer mecanismos de revitalización y fortalecimiento lingüístico, en colaboración con los sectores educativos.

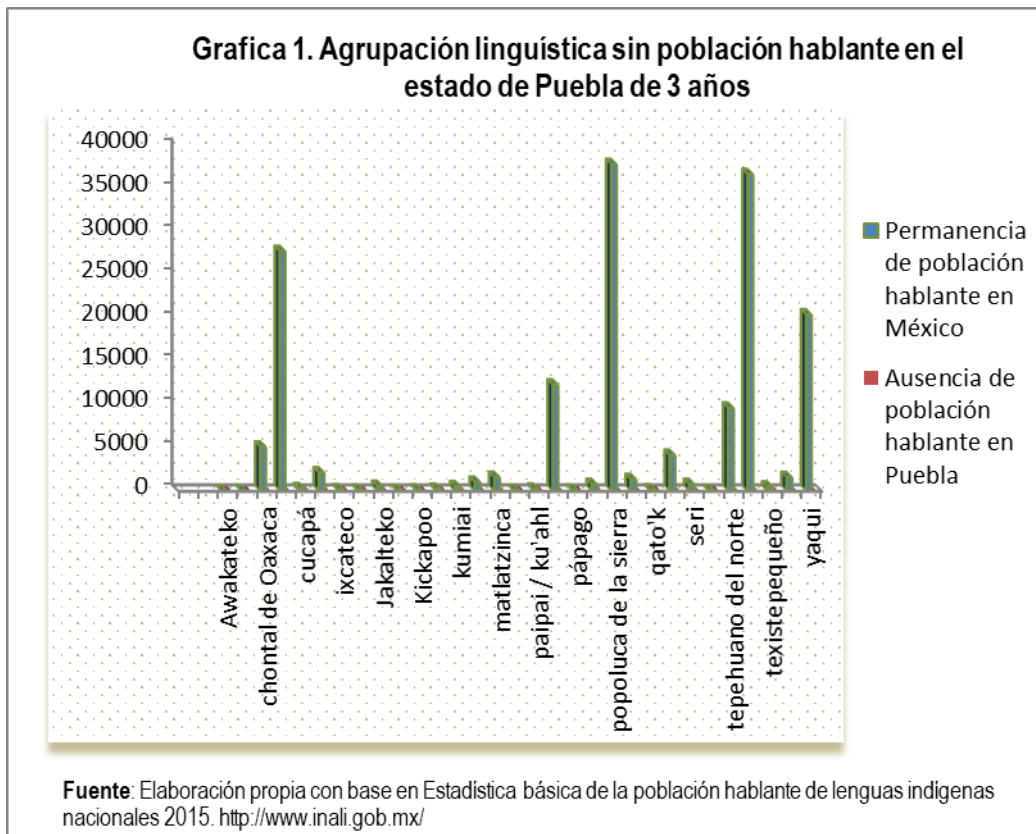
El Censo de Población y Vivienda (2010) indicaba que México contaba con una población total de 7.382.785 hablantes de lenguas y sus respectivas agrupaciones lingüísticas, de las cuales tres categorías se encuentran en los pri-



meros lugares de las familias lingüísticas que son el Yuto-nahua, el Maya y el Oto-mangue.

A escala estatal, Puebla se caracteriza por tener una composición pluricultural y multilingüística sustentada en sus comunidades indígenas. Náhuas, Totonacas o Tutunakuj, Mixtecas o Ñuu Savi, Tepehuas o Hamaispini, Otomíes o Hñähñü, Popolocas o N’guiva y Mazatecas o Ha shuta enima, las cuales se asentaron en el territorio que actualmente ocupa la Entidad desde la época anterior a la llegada de los españoles y conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (Constitución Política del Estado de Puebla, 2023).

La población en el estado de Puebla, por ejemplo, lugar del perfil que será analizado en este artículo, mayormente habla alguna lengua indígena y por familia lingüística corresponde al 8,9 por ciento (656,400) del total de hablantes que están distribuidos lo largo de todo el territorio mexicano. No obstante, muchas agrupaciones lingüísticas ya no cuentan con población hablante, según estadísticas básicas de la población hablante de lenguas indígenas nacionales, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (gráfica1).



Por otra parte, es la agrupación lingüística náhuatl de la familia Yuto-nahua, que también es la más extensa en el país con 1,725,620 hablantes, distribuidos en los territorios de ubicación y que mayor presencia se capta en las estadísticas y Puebla representa el 27 por ciento de esta población y es, como se aprecia en la gráfica, la más numerosa en el estado.

El segundo lugar está la agrupación totonaca que pertenece a la familia lingüística Totonaco-tepehua cuya población se ubicada precisamente en los estados de Puebla y Veracruz; del total de hablantes distribuidos en el territorio mexicano que son 267,635 hablantes, en el estado de Puebla se encuentra el 41,2 por ciento. Es también, la población con mayor presencia en la región sierra norte y nororiental del estado de Puebla y en su colindancia con el estado de Veracruz que comparten en territorio y todo lo que implica sociodemográfica y cultural-identitariamente esta conformación poblacional.

La tercera más grande agrupación lingüística, que es el mazateco, de la familia lingüística Oto-mangue, representa un total de 239,078 hablantes distribuidos en los territorios de ubicación que son los estados de Puebla, Oaxaca y Veracruz, según los datos capturados en las estadísticas, de los cuales el 8 por ciento de ellos se encuentran en el estado de Puebla.

La agrupación popoloca, igualmente de la familia lingüística Oto-mangue, que incluye las lenguas 1. ngiwa del norte, 2. ngiba del centro, 3. ngiwa de oriente y 4. ngiba del poniente, sus poblaciones hablantes de estas lenguas se encuentran distribuidos en diferentes regiones del estado de Puebla; del total de la población a nivel nacional que son 18,206 hablantes a nivel estatal corresponde el 92,4 por ciento de estos hablantes.

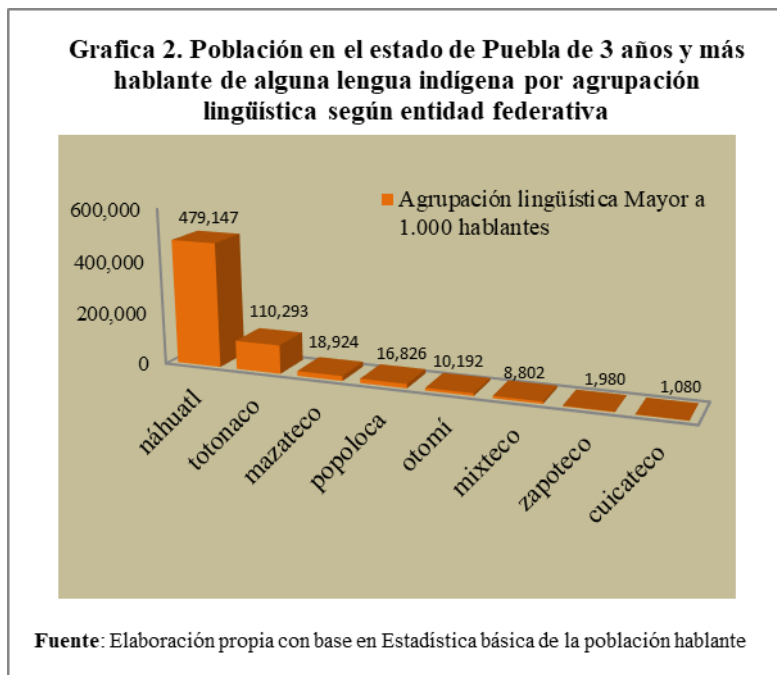
Otro con presencia de la misma familia lingüística Oto-mangue es la agrupación otomí, que además del estado de Puebla, se habla las lenguas en los estados de: Hidalgo, Estado de México, Querétaro de Arteaga, Michoacán de Ocampo, Tlaxcala, y Guanajuato; sin embargo, es la lengua ñuju / yühu (otomí de la Sierra) que se habla en territorio poblano.

La presencia de la agrupación mixteco, igualmente de la familia Oto-mangue, está ubicada en mayor proporción en los estados de Guerrero, Oaxaca y del total de la distribución de esta agrupación que es de 517,665 hablantes, en el estado de Puebla representa el 1,7 por ciento (8.802) de hablantes y están ubi-



cados en la región suroeste, con variante denominada mixteco de la frontera Puebla-Oaxaca y mixteco del sureste (de Tlaltēpan), (de Zapotitlán).

La agrupación lingüística zapoteco y cuicateco que se habla mayormente en el estado de Oaxaca, su presencia en territorio poblano representa el 0.4 por ciento de los 479.474 hablantes del zapoteco y 8.1 por ciento de los 13.318 hablantes de las lenguas otomanguanas que se encuentran, en ambos casos, distribuida la población en localidades colindantes con la frontera del estado de Oaxaca.



Como se aprecia en el cuadro 1, que contiene la distribución de población hablante de lengua indígena mayor entre 999 a 150 y menos de 100 hablantes, agrupadas por lenguas existentes en el estado de Puebla, de las poblaciones distribuidas a lo largo del territorio estatal, algunas aunque muestra una cantidad baja o muy baja de hablantes, que significaría estar en un alto riesgo de extinción, representa un elemento positivo dado que a partir de ellos se podría generar mecanismos de fortalecimiento y revitalización de la lengua.



Cuadro 1. Distribución de la Población en el estado de Puebla de 3 años y más hablante de lengua indígena por agrupación lingüística

Agrupación lingüística	Pob. absoluta
	Entre 999 a 150 hablantes
chinanteco	588
maya	583
tlapaneco	573
mazahua	287
mixe	268
tepehua	237
tsotsil	227
tseltal	145
huasteco	138
ch'ol	138

Fuente: Estadística básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales. Inali, 2015

Cuadro 2. Distribución de población en el estado de Puebla de 3 años y más hablante de alguna lengua indígena por agrupación lingüística

Agrupación lingüística	Pob. absoluta
	Menos de 100 hablantes
tarasco	77
Popolucá insuficientemente especificado	74
huichol	51
chatino	44
triqui	36
tojolabal	34
huave	34
amuzgo	33
Chontal insuficientemente especificado	33
Q'anjob'al	32
chocholteco	31
zoque	19
Mam	15
chichimeco jonaz	8
mayo	6
tarahumara	4
cora	3
K'iche'	2
Akateko	1
Chuj	1

Fuente: Estadística básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales. Inali, 2015

En México las universidades interculturales (UI) aunque son instituciones adscritas a gobiernos estatales o que nacen vinculadas a instituciones educativas autónomas, son producto de varios procesos sociales, así como de políticas educativas específicas, tanto nacionales como internacionales (CAMPO, 2019). En esta tesitura Echeverría, et al. (2019) mencionan que, con la decisión del Estado mexicano de fundar las universidades interculturales se ha buscado dar cumplimiento a mandatos constitucionales y convenios internacionales en el sentido de extender la cobertura de la educación superior tomando en cuenta



a las comunidades indígenas, de manera que estas tengan acceso a una educación superior donde se considere su cultura, sus saberes y sus lenguas (p. 146).

Por tanto, resulta importante señalar que la elección de las carreras ha sido demandada por la misma necesidad de contar con un cuadro profesional que actúe en sus comunidades de pueblos originarias, por esa razón ha sido fruto de decisión colectiva, sobre todo las carreras que se inaugura con la Universidad, como es la Licenciatura en Lengua y Cultura.

El Modelo de Educación Intercultural (MEI), bajo un esquema general, ha sido definido por la Coordinación General de Educación Indígena Bilingüe (CGEIB) como:

Una propuesta traducida en un proyecto de educación superior incluyente de los integrantes de pueblos indígenas que incorpore y comparta su cosmovisión a través de un proyecto de formación, investigación, y difusión cuyo propósito sea revitalizar lengua, cultura y valores acordes con la visión en estos niveles educativos, con el objeto de construir, conjugar y compartir saberes, métodos y procedimientos para que los estudiantes formados en ellos aporten al avance de la ciencia y de la técnica, conozcan con mayor profundidad su entorno y contribuyan a su transformación (Casillas y Santini, 2009, p. 40, Cit. Echeverría et al, 2019 p. 154).

A nuestro juicio, el MEI trae la recomendación puntual de implementar una importante estrategia pedagógica: el “aprender haciendo, tanto para los profesores como para los estudiantes”; ¿qué implicación tiene la estrategia? Una de la más importante sería la que se basa en que “todos somos sujetos generadores de conocimientos”.

La propuesta, por lo tanto, era “erradicar el principio tan arraigado de que el profesor es quien imparte las clases, quien sabe y quien corrige. Ahora todos aprenden haciendo” (Preciado, 2013, p.84).

El proyecto pedagógico de la carrera en Lengua y Cultura es igualmente implementado en todas las Instituciones del Sistema de Universidades Interculturales, que en México ya rebasa a una decena de equipamientos a lo largo de la República. Su creación implicó, de igual modo, establecer un patrón en su mapa curricular en el cual, el profesional de esta licenciatura tendrá que cursar 60 asignaturas en ocho semestres, incluida la formación básica, y contempla



cuatro ejes transversales: el de la lengua, el disciplinario, el metodológico y el de competencias (Preciado, 2013, p.85).

En el caso específico de la carrera impartida en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), el objetivo del Programa es:

Formar profesionales e intelectuales con una visión crítica y analítica de su realidad, fortaleciendo los conocimientos, teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos que, conjugados con los saberes propios del entorno comunitario, permitan colaborar ética y solidariamente en la solución de problemas de comunicación oral y escrita, de educación pertinente y socioculturales coadyuvando al ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios con ello al desarrollo social, político, económico y cultural de sus regiones (UIEP, 2023).

Desde la concepción inicial, el perfil de egreso de un alumno titulado de la licenciatura en Lengua y Cultura es el de un promotor de la cultura propia; es decir, el de alguien que sabe reflexionar su lengua, investigar su cultura, traducir textos escritos de las lenguas indígenas al español y del español a lenguas indígenas.

Se trata de una de las carreras pioneras más importantes y presentes en todas las Universidades Interculturales e igualmente, por sus fortalezas políticas e identitarias también ha sido la que más modificaciones sufre en sus planes y cambios en su matriz curricular. En la secuencia, trataremos de recuperar relatos de los y las estudiantes que, en este momento, del año 2019 a partir de la actualización del mapa curricular se implementa la asignatura “Cultura, Territorio e Identidad”, que anterior a esta fecha no existía, siendo ofrecida en el tercer semestre, siendo parte del eje formativo sociocultural, como se aprecia en la figura 1.



Figura 1. Mapa Curricular de la Licenciatura en lengua y Cultura

The curriculum map is structured as follows:

- SER SEMESTRE:** SEMESTRE I, SEMESTRE II, SEMESTRE III, SEMESTRE IV, SEMESTRE V, SEMESTRE VI.
- SUBSECTORES:**
 - SEMESTRE I: ASIGNATURA (CLASE, CREDITOS)
 - SEMESTRE II: ASIGNATURA (CLASE, CREDITOS)
 - SEMESTRE III: ASIGNATURA (CLASE, CREDITOS)
 - SEMESTRE IV: ASIGNATURA (CLASE, CREDITOS)
 - SEMESTRE V: ASIGNATURA (CLASE, CREDITOS)
 - SEMESTRE VI: ASIGNATURA (CLASE, CREDITOS)
- METODOLOGIA:**
 - SEMESTRE I: VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD
 - SEMESTRE II: ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD
 - SEMESTRE III: ANALISIS Y METODOS PARA LA VINCULACIÓN COMUNITARIA
 - SEMESTRE IV: DIDACTICO COMUNITARIO PARTICIPATIVO
 - SEMESTRE V: FUNDACION PARTICIPATIVA COMUNITARIA
 - SEMESTRE VI: TALLER PARA LA ELABORACION DE PROYECTOS COMUNITARIOS
- DISCIPLINA:**
 - SEMESTRE I: CULTURAL
 - SEMESTRE II: ANTOPOLOGIA SOCIOCULTURAL
 - SEMESTRE III: ETNOGENESIS
 - SEMESTRE IV: CULTURA, TERRITORIO E IDENTIDAD
 - SEMESTRE V: MITO, MAGIA, RELIGION Y SITUACION
 - SEMESTRE VI: DERECHO POSITIVO Y DERECHO INDIGENA
- EDUCATIVO:**
 - SEMESTRE I: TRADUCCION E INTERPRETACION
 - SEMESTRE II: LINGUISTICA
 - SEMESTRE III: LINGUISTICA DESCRIPTIVA
 - SEMESTRE IV: FONETICA Y FONOLOGIA COMPARATIVA
 - SEMESTRE V: MORFOLOGIA COMPARATIVA
 - SEMESTRE VI: SEMANTICA
- INVESTIGACION:**
 - SEMESTRE I: POLITICAS EDUCATIVAS EN MEXICO
 - SEMESTRE II: EPISTEMOLOGIA Y EDUCACION INTERCULTURAL
 - SEMESTRE III: EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS DESDE LA COMUNIDAD
 - SEMESTRE IV: DIDACTICA PARA LA EDUCACION INTERCULTURAL
 - SEMESTRE V: DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA
 - SEMESTRE VI: DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA
- LENGUAS:**
 - SEMESTRE I: TALLER DE LECTURA Y REDACCION EN ESPAÑOL
 - SEMESTRE II: TALLER DE LECTURA Y REDACCION EN ESPAÑOL
 - SEMESTRE III: TALLER DE EXPRESION Y COMUNICACION EN LAS LENGUAS ORIGINARIAS
 - SEMESTRE IV: ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA EN LENGUAS ORIGINARIAS
 - SEMESTRE V: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION
 - SEMESTRE VI: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Fuente: UIEP, 2020

CULTURA, TERRITORIO E IDENTIDAD: ¿CÓMO INFLUYE EN SU PLAN DE VIDA? PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES TONACAS Y NÁHUATL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL EN PUEBLA (UIEP), MÉXICO

El plan de la asignatura, como hemos mencionado anteriormente, contemplaba trabajar a lo largo del semestre cuestiones directamente relacionadas con el ámbito sociocultural en el cual juega un papel destacado la identidad y el territorial. Para ello, entender la percepción cualitativa acerca de la carrera y cómo influye en su plan de vida, tomando en consideración que, los/las estudiantes indígenas dentro de algunos años terminarían sus carreras, regresando a sus pueblos habilitados para desarrollar sus competencias y habilidades.

En este apartado, se toma como fuente de información primaria los relatos contruidos a partir de una actividad de evaluación bimestral, en la cual se les hizo la siguiente pregunta: ¿Cómo influye en su plan de vida cuestiones como cultura, territorio e identidad?

El universo de la actividad fue conformado por dos grupos: el grupo A, con un total de 15 participantes, siendo 9 mujeres y 6 hombres; el grupo B, con un total de 25 participantes, siendo 20 mujeres y 5 hombres.

Con el fin de sistematizar los relatos, destacamos dos variables temáticas para entender qué entienden las/los estudiantes por plan de vida, cuestiones relacionadas con los temas de interés y, vinculados con la cultura, con su territorio o su identidad. Fueron recibidas un aproximado de 80 palabras, de las cuales algunas se agruparon para brindar una misma respuesta; los resultados han sido tratados en una nube de palabras, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Agrupación de temas de interés relacionados con el Plan de Vida



Fuente: Elaboración propia, con uso de la plataforma wordltout.com, 2023.

CONSTRUCCIÓN DE LAS NARRATIVAS: RELATIVAS ACERCA DE SUS PERSPECTIVAS

Temas transversales. El discurso de uno de los estudiantes destaca cuestiones de la globalización y cómo influye en su vida en sus planes presente y futuro, por ejemplo, considerando en su opinión, lo grave que sería para la juventud no poner atención en asuntos como esto:

Cuando hablamos de globalización podemos ver o apreciar los grandes beneficios que éstos traen a la economía, pero sin embargo no nos percatamos de que con la llegada de la globalización ha ido modificando la cultura sustituyéndolas por otras, o se puede ver afectada de manera negativa la identidad nacional

como resultado de que los países desarrollados sobreponen sus culturas sobre las de los países en vías de desarrollo, a través de un gran impulso comercial y de los medios de comunicación.

Más que un plan de vida, con base en temas de interés personal, han reportado cuestiones que sí influyen seriamente en la continuidad de las lenguas originarias, situándolas en el riesgo de ser debilitadas, como podemos apreciar en el siguiente testimonio:

Actuar para que no se pierdan las lenguas minoritarias. A medida que pasa el tiempo, muchas de las tradiciones autóctonas se van modificando al incorporar nuevas costumbres, generalmente, de otros países, así como la desigualdad social ha limitado el acceso y uso de diversos recursos educativos, tecnológicos y económicos en muchos grupos sociales en situación de pobreza.

El Plan de vida incluye, la preservación cultural como resalta un relato de la estudiante que nos comenta lo siguiente:

Además, que al ser egresada de la carrera podría ayudar a los grupos de personas indígenas a el impulso o desarrollo de la comunidad, pues al ser una Lic. en Lengua y Cultura tenemos que aprender a desarrollar habilidades sobre gestiones de apoyos para las comunidades indígenas y así poder contribuir al desarrollo de estas.

En relación a cómo la formación profesional dialoga con su identidad, arraigo y proyección de planes de vida, un relato destaca que:

En lo personal mi tema de interés también es la Lingüística, en este caso en la escritura para ser intérprete o traductor, no con el afán de ser reconocido sino para ayudar a las personas que no hablan el castellano; otro tema es la Identidad, en este caso sería para la elaboración de proyectos culturales con la finalidad de que se conserven las costumbres y tradiciones, ya que forma parte de la identidad de los pueblos originarios.

Al tener que dedicarse a la carrera de Lengua y la Cultura en tiempo integral, sería como perseguir la ilusión de volverse una voz de representación de cada una de las comunidades de origen y todo lo que involucra sus tradiciones y riquezas culturales. Acerca de ello, lo que perciben los y las estudiantes es que, si trata de un compromiso, más allá de solamente ser un alumno a más en la Uni-



versidad, que debe de tomar como prioridad el estudiar para conocer cada vez más, volverse realmente un especialista, como lo relata una joven estudiante:

Me gustaría saber la cosmovisión de cada una de las culturas que se encuentran en el Estado de Puebla ya que en ocasiones es mejor llegar a lo más profundo y preguntando a los habitantes porque ellos son los que viven su cultura, me gustaría ser parte, para conocer más y más la ideología que tienen y cómo la viven.

El perfil del egreso de la Licenciatura en Lengua y Cultura señala una estudiante, “ofrece una amplia demanda en el campo laboral”, una de ellas sería la posibilidad para desempeñarse como profesionista, “debido al grado de excelencia académica que ofrece, puesto que se habla de una educación intercultural”.

Habría, pues, un reconocimiento incluso acerca de lo relevante que es el proceso de preparación académica, pues según un relato:

El estudiante aprende a relacionarse con su entorno comunitario de forma ética y profesional, llevando a cabo un proceso para la resolución de problemas que se encuentren dentro de sus parámetros. Además de que aprende a vincularse a través de su lengua materna estableciendo una comunicación.

Para este alumno, su principal tema de interés serían las expresiones artísticas culturales, ya que, según él, “a través de ellas podemos conocer rasgos importantes de la cultura, pues en cada obra, en cada forma de expresión artística se esconden elementos simbólicos que representan un aspecto importante que la componen”.

La práctica, y promoción de las expresiones artístico-culturales representan para algunos estudiantes una contribución significativa para la revitalización cultural y lingüística, frente al riesgo de debilitamiento.

Finalmente, resaltan algunos relatos, los temas de territorio e identidad que, mayormente, aparecen vinculados con sus intereses, aspiraciones y planes de vida, como se expresa en el siguiente caso:

Territorio, quiero saber y conocer el territorio donde habita cada cultura, así como también los lugares donde se acapararon más, y finalmente saber cuál es la división política de ellos.

Identidad, en este punto me interesa hacer investigaciones como etnógrafo o entrevistador. En este caso realizar investigaciones de temas que forman parte de la identidad cultural de cada pue-



blo, por ejemplo, la medicina tradicional, parteras, indumentaria, cuentos, leyendas, música, fiestas patronales, etc. ya que todo eso forma parte de la identidad de los pueblos.

Lengua, dentro de este tema también me interesa aprender más sobre la escritura de la lengua Totonaca, puesto que las lenguas indígenas se les ha discriminado, cuando en realidad cada lengua tiene su propia forma, escritura, estructura y su sistema fonológico.

En tanto el territorio sostiene la vida social y cultural su análisis representa un campo de estudio en las ciencias sociales para explicarnos qué hacen hombres y mujeres en su entorno, cómo lo usan, apropian, habitan y lo transforman dejando huella en la historia en el presente y en el futuro (Sandoval, et al., 2019). A partir de las percepciones de territorio-identidad, mediante la subjetividad de los actores sociales, ha sido relevante conocer de manera directa su sentir y pensar. La visión de identidad cultural étnica estudiantil sugiere una etapa donde los discursos relacionan la vida personal y profesional consciente en continuo diálogo con la pertenencia lingüística y cultural, a la vez de su revitalización/pertenencia, la prospectiva académica, trabajo social comunitario, entre otros elementos valiosos que sugieren importantes nexos de arraigo, que a la vez nos permiten reflexionar el desempeño docente en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en la actualización curricular del plan de estudios de la licenciatura en Lengua y Cultura.

Con las anteriores narrativas, hemos evidenciado cómo se construye un primer acercamiento a los planes de vida y sus proyecciones a partir de delimitar sus temas de interés, considerando que la cultura, el territorio y la identidad ocupan un lugar de gran influencia en la vida de los y las jóvenes universitarios que en su mayoría fueron totonaco-hablantes.

CONCLUSIÓN

En el desarrollo del acercamiento a los diálogos en busca de entender cuál sería el plan de vida de las y los jóvenes de la carrera de Licenciatura en Lengua y Cultura muchos aspectos entran en la dinámica y se vuelven importantes para interpretar sus percepciones acerca de temáticas específicas como de la asignatura. Asimismo, resulta relevante hacerlos partícipes de la construcción de los contenidos temáticos que orienten los mapas curriculares a planeaciones



más acordes con la realidad y cosmovisión étnica de la región; este ejercicio de observación, por tanto, nos permitió acercarnos a esta posibilidad de manera amena y armoniosa.

La dialoguicidad que se aplica como didáctica sociocultural ha permitido comprender, además, las aspiraciones y una mirada hacia el futuro, tomando en cuenta que, en la actualidad, algunos o muchos de los que contestaron la actividad a la fecha ya finalizaron su licenciatura. Construir esta reflexión como base es traerlos, una y otra vez a la praxis transformadora del aprender haciendo, principios que requiere, más que seguir un paradigma o modelo educativo, creatividad y pasión para continuar y conducir a las y los jóvenes hacia una educación intercultural verdaderamente libertadora, por su belleza y sencillez, como este relato que acompaña estas conclusiones:

Soy una joven de pocas amistades, me encantan los girasoles, me gusta poner tiempo solo para estudiar, la verdad me gusta esta licenciatura. Me gustaría ser Docente de Media Superior y trabajar aquí en mi comunidad más que nada para poder impartirles clases de nuestra lengua materna que es el totonaco ya que aquí se ha perdido la costumbre de hablar nuestra lengua materna. (Alumna, lengua materna, Totonaco, origen Veracruz, 14 de sept. 2020).

El aprender-participando en el proceso de construcción de la comunidad de práctica, que involucra tanto a docentes, estudiantes como a los actores sociales que nos reciben en sus lugares y hogares, es el medio por el cual se explora y se enamora de un aprendizaje en que cada uno aporta a su proyecto.

El aula, es también el momento transformador, el que se manifiesta la afiliación o el rechazo, la incorporación de una identidad, el compromiso, la acción y reacción dado que las prácticas se construyen día con día a lo largo de las semanas y de los semestres; momentos en que se renuevan los rostros, los nombres y apellidos, pero, sobre todo, se renuevan los planes e interés, por la carrera y por la vida.

REFERENCIAS

BENSASSON, L. Educación intercultural en México: por qué y para quién. In: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coords.). **Educación e interculturalidad. Política y políticas**. México: CRIMUNAM, 2013. cap. 2, p. 24-49.



BERNFELD, S. **Sísifo o los límites de la educación**. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1975. (Original publicado em 1925).

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO DE PUEBLA. Secretaría de Gobernación, Orden Jurídico Poblano, 2013. Disponible em <https://ojp.puebla.gob.mx/legislaciondelestado>

DE JESUS, E.; FAJARDO FRANCO; M. L., CAMPO, L. L. Integrative Project of Converging Knowledge of Sustainability, with Focus on Migratory Processes, Pest Management and Practices of Traditional Medicine in an Educational Model of Interculturality. In: Leal Filho W., Noyola-Cherpitel R., Medellín-Milán P., Ruiz Vargas V. (eds) **Sustainable Development Research and Practice**. In Mexico and Selected Latin American Countries. World Sustainability Series. Springer, Cham, 2018.

ECHEVERRIA, M.R.; ARCOS, E.; RUIZ-VELASCO, L. Discursos sobre el modelo de educación intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En: Alberto Valdés (Edit.). **Ruralidad, Educación intercultural y Ecoturismo. Una diversidad de experiencias en México**. Ediciones de la Noche 2019.

FLEURI, R. M. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. Disponible en: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196054/lp2019_Conversidade-Ed%20CCTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 oct. 2023

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación?**, 9ª edición, México, Siglo XXI, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**, 53. Ed., México: Siglo XXI, 2000.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21230/11pe_educacion_intercultural.pdf. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

HUERTA, M. G. **Discursos y metáforas interculturales. Un estudio antropológico de la política educativa en una universidad intercultural**. FIDES Ediciones, 2011.

INEGI. **Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010**, Puebla, México: INEGI, 2005. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/pue/21_principales_resultados_cpv2010.pdf. Consultado el 23 de enero de 2016.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em Declínio**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

MÉXICO. **Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018**. Disponível em:



NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PRECIADO, A. **El nacimiento de la primera Universidad Intercultural de México**. Cuando el sueño se hizo palabra. Secretaria de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México, DF, 2013.

SANDOVAL, R.; VALDÉS-COBOS, A.; ECHEVERRÍA, M. R. Variables sociológicas para analizar y ordenar el territorio. En: Alberto Valdés (Edit.). **Ruralidad, Educación intercultural y Ecoturismo. Una diversidad de experiencias en México**. Ediciones de la Noche, 2019.

TRAPAGA, I. Sobre la educación intercultural en México. **Cuadernos Fronterizos**, (31), 2014. Disponível em: <https://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuad-front/article/view/1739>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

UIEP - Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) **Programa**: Promoción y Atención de la Educación Superior con Respecto a la Diversidad Cultural. Disponível em: <https://cuentapublica.puebla.gob.mx/images/universidad-intercultural-del-estado-de-puebla/Introduccion.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2025.



EMPATIA E SENTIR-COM: DA PRESENÇA DO PSICOLÓGICO À ASCENSÃO DA CULTURA¹⁹

João Pedro Ferreira Barbosa Matias⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3445-4745>; psicólogo/ Pós-graduando em Psicologia Fenomenológica e Hermenêutica (Instituto Dasein) e Pós-graduando em Políticas públicas e Direitos humanos (UNEAL). BRASIL. E-mail: joaopedromatiaspsi@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Se fosse possível possuir, apreender e reconhecer o outro, o outro não seria o outro. Possuir, reconhecer e apreender são sinônimos de poder.²⁰



A afirmação de Levinas nos lembra do caráter eminentemente experimental²¹ da relação com o outro. No entanto, essa característica parece estar se corroendo. De acordo com Christopher Lasch (1984), por exemplo, é preciso compreender a partir da cultura o florescimento daquilo que chamamos de narcisismo. Ele argumenta que, enquanto os estudiosos do tema estão preocupados com uma etiologia, a fim de explicar causas e condições aparentes do sujeito narcísico, fecham os olhos para os

padrões característicos da cultura contemporânea, tais como o temor intenso da velhice e da morte, o senso de tempo alterado, o fascínio pela celebridade, o medo da competição, o declínio do espírito lúdico, as relações deterioradas entre homens e mulheres (Lasch, 1984, p. 57).

¹⁹DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap14>

²⁰ Trecho extraído do livro *Agonia do Eros* (Levinas, 1984, p. 61 apud Han, 2017a, p. 26).

²¹ Experimental é a característica implicativa do modo originário de ser do homem. Diz respeito às relações Eu-Tu, onde “o homem se estabelece de modo vivencial enquanto presença (*Gegenwart*) frente ao Tu.” (Matias, 2023, p. 58). Tal condição se situa ao nível ontológico, pois compreende o movimento da co-subjetivação na constituição de se saber pessoa.

Essas características são cruciais para se pensar no ambiente climatizador do homem contemporâneo. Isto é, representam os fundamentos pelos quais a sociedade contemporânea se estrutura. Reside aí o *inferno do igual* (Han, 2017a). Trata-se do “estado mental no qual o mundo parece ser um espelho do eu” (Lasch, 1983, p. 58). Nesse sentido, a empatia²² como reconhecimento da alteridade desaparece e formam-se as condições do que chamam atualmente de *empatia cognitiva*.

Em um conhecido artigo de neurociências, os autores dizem, “A neurociência tem enfatizado o papel da empatia na configuração de comportamentos colaborativos na espécie humana” (Paludo et al., 2018, p. 581), e ainda:

A empatia, por sua vez, depende da integridade de circuitos neurais subjacentes ao processamento cognitivo social, na qual a identificação automática ou implícita de emoções de terceiros é essencial, bem como as respostas comportamentais a elas. (Paludo et al., 2018, p. 581).

Essas afirmações parecem não levar em conta a hermenêutica contemporânea, cuja produção de sentidos passa pelo escopo das relações humanas. Dessa forma, só é possível falarmos de uma empatia cognitiva numa sociedade onde as relações encontram-se atrofiadas; onde não há mais espaço para receber o outro como diferença, mas somente como igual.

Hogan fala que a empatia é um “ato de construir para si o estado mental de outra pessoa” (1969, p. 308, tradução nossa). Essa afirmação faz com que o solipsismo apareça como condição norteadora do que vem se tornando as relações contemporâneas, onde o homem, embriagado pelo néctar da individualidade possessiva, se fecha para qualquer processo de subjetivação comunitária. Ora, estamos falando de corpos dóceis; sujeitos civilizados, que “embora muitas vezes agradáveis, tendem a cultivar uma superficialidade protetora nas relações emocionais” (Lasch, 1983, p. 62).

²² É preciso realizar algumas considerações acerca do termo *empatia*. A etimologia da palavra vem do grego *empathéia*, onde o prefixo *em* significa *dentro*, enquanto o *pathos*, substantivo de *pátheia*, refere-se a *paixão*, *sofrimento* e *afeto* (Gallardo, 2015). Apesar da etimologia da palavra advir do grego, empatia é uma tradução de *einfihlung*, cuja tradução literal é *sentir dentro*. Todavia, o termo *sentir-com* é o mais utilizado na literatura vigente para designar as relações originárias do homem com seus pares, sendo, inclusive, um dos termos escolhido para trabalharmos aqui.



Deste modo, a *empatia cognitiva*, como possibilidade de um solipsismo, engendra uma instrumentalização do homem, transformando-o em um corpo dócil pelas táticas de poder. Essa afirmação surge pela brilhante observação de Afonso Fonseca (1988), quando diz:

No entanto, o que se concretiza normalmente como empatia parece estar muito distante de qualquer tolerância, excitação ou entusiasmo para com a diferença do outro, para com as possibilidades pregnantes dessa outridade para a fertilização da outridade de nós mesmos. Dessa forma particular, a “empatia” revela-se, à mais simples observação, como uma surpreendente, sutil e engenhosa estratégia de manipulação, como uma estratégia ativa do uso do poder para a produção manipulativa da subjetividade do outro, como uma verdadeira “ortopedia da subjetividade” (Fonseca, 1988, p. 118).

Byung-Chul Han (2022) chega a uma conclusão muito próxima à de Afonso Fonseca (1988) quando constata que vivemos imersos em uma revolução digital, na qual é eliminada toda alteridade.

Acumulam-se informações e dados, sem se chegar a um *saber*. Cobiçam-se vivências e estímulos, nos quais, porém, se permanece *sempre igual a si mesmo*. Acumulam-se *Friends* e *Followers*, sem nunca se encontrar com o outro. Mídias sociais representam um estágio de atrofia do social. (Han, 2022, p. 10).

Nesse sentido, os meios digitais carregam um paradoxo muito interessante, em que “a proximidade do outro dá lugar à ausência de distanciamento do igual” (Han, 2022, p. 16). Estamos diante da perda do trânsito afetivo num modelo pan-óptico para além das considerações foucaultianas dos corpos dóceis. Estamos sob o *pan-óptico digital*, sobrepujados por smartphones, redes sociais e serviços de *streaming*. Nesse pan-óptico não há tortura, e sim tuítes, *posts* e *shorts* (Han, 2023).

Na conjuntura atual, os conceitos de afeto, sentimento e emoção parecem se misturar. No entanto, suas diferenças surgem quando, por exemplo, ao pensarmos no sentimento, dizemos que estamos em luto, ou que estamos felizes, algo que não acontece no afeto e na emoção. Seria estranho falarmos “do afeto do luto ou de emoção do luto” (Han, 2023, p. 64). A característica fundamental do sentimento é sua objetividade e sua possibilidade de narração do que sente.



Agora, se falamos de afetos e emoções, nos encontramos frente ao não-dito, àquilo que é a potência do aparecimento.

Na verdade, o homem contemporâneo, frente ao desaparecimento da força vibratória das relações, tende a descarregar suas potências afetivas de outro modo. “Hoje, o teatro narrativo de sentimento cede lugar ao barulhento *teatro do afeto*” (Han, 2023, p. 64). Isto é, em uma sociedade positivada e sem formas de um *sentir-com*, inviabilizamos o *entre*²³ empático, possibilitando assim, a descarga afetiva pelos meios digitais. Fica evidente que “a comunicação digital transporta mais afetos do que sentimentos. *Shitstorms* são recorrentes de afetos e são características da comunicação digital” (Han, 2023, p. 64).

A emoção se tornou um bem de consumo, onde o neoliberalismo a utiliza para a produção e o desempenho. “A emoção é celebrada como expressão da subjetividade livre. A técnica neoliberal de poder explora essa subjetividade livre.” (Han, 2023, p. 69). Esse é o homem contemporâneo, alguém moldado conforme o verbo modal *poder*, que acredita estar livre para emocionar-se, mas tudo é um produto. Inclusive ele (Han, 2017a). A sociedade disciplinar de Foucault (1999) já foi superada por uma nova sociedade, a do desempenho. Com isso, a psicopolítica aparece gerando homens violentos e dóceis²⁴ consigo mesmo. Ela fornece os subsídios para o florescimento de um si-mesmo engordurado e fechado ao outro.

O capitalismo do consumo, além disso, introduz emoções para criar necessidades e estimular a compra. O *emotional design* molda emoções e padrões para maximizar o consumo. Hoje, em última análise, não consumimos coisas, mas emoções. Coisas não podem ser consumidas, mas emoções sim. (Han, 2023, p. 70).

Enxame é a palavra para designar a derrocada civilizacional em que estamos. Somos um corpo social, cuja estrutura cultural nos interpela à programação por aparelhos tecnolinguísticos produzindo organismos movidos por automatismos sociais e políticos. Segundo Franco Berardi: “Em um enxame, não há como dizer ‘não’. Seria irrelevante. Você pode expressar sua recusa, sua rebeldia e sua não adesão, mas isso não mudará a direção do enxame e tampouco afetará

²³ O entre é a força de tensão entre o Eu e o Tu. Essa relação é a originária, segundo Buber, e permite o encontro experimental da relação espontânea do homem com seus pares.

²⁴ Dialeticamente, o homem em Byung-Chul Han é senhor e escravo de si; explorador e explorado ao mesmo tempo. Isso acontece, pois o neoliberalismo impõe um sistema de apagamento da alteridade, fornecendo medidas para a autocoerção.



o modo pelo qual o cérebro processa as informações.” (2020, p. 19). Aqui reside a psicopolítica. Uma bolha que, para ser furada, é necessária a linguagem poética como força sensível para a cegueira do acontecimento.

Como se não bastasse, a linguagem é automatizada e congelada pelos signos capitalistas, e com isso, a empatia é esvaziada de sentido. Sem uma linguagem afetiva potencializadora de solidariedade, a palavra deixa de ser

mais um fator na conjunção de corpos afetivos que falam, mas um conector de funções de significação transcodificado pela economia. Privada de sua habilidade conjuntiva, a palavra se torna uma função recombinante, um operador discreto (em oposição a contínuo) e formal (em oposição a pulsional). (Berardi, 2020, p. 22).

Estamos suscetíveis à presença de conceitos contemporâneos como empreendedorismo e resiliência, estruturando toda nossa vida a uma busca incensante pelo *bem-estar*. A resiliência carrega consigo a paliatividade da vida, onde o sofrimento não tem lugar. É preciso expurgar toda forma de sentir, sendo necessário blindar o homem contemporâneo por superficialidades midiáticas, isto é, impulsionar o desenvolvimento da positividade infernal, que equipara todos à lógica de um desempenho. A “resiliência como treino de resistência espiritual tem de formar, a partir do ser humano, um sujeito de desempenho permanentemente feliz” (Han, 2021, p. 11).

Estamos imersos na *sociedade paliativa*, onde a “dor é vista como um sinal de fraqueza. Ela é algo que deve ser ocultado ou ser eliminado por meio da otimização [*wegzuoptimieren*]. Ela não é compatível com o desempenho.” (Han, 2021, p. 10, grifo do autor).

Aparentemente não conseguimos fugir da lógica do desempenho e da autoprodução de si, pois mergulhados na lógica neoliberal, o empreendimento que fazemos é tornar o *Eu* ainda mais engordurado. Dessa forma, o *Eu* é cultuado, enquanto o Outro desaparece. A dimensão da *palavra princípio eu-tu*, de Martin Buber (1979), onde só há *Eu* no *Tu*, cede lugar para o *Eu-Eu*²⁵, onde calcados na perda da fronteira, o mundo passa a ser um sombreamento projetado de si mesmo, que não conseguindo perceber o outro em sua alteridade, passa a

²⁵ Uma melhor caracterização da vulgaridade do termo *Eu-Eu* é *Eu-isso*. Tal termo foi empregado por Buber, e designa o modo cognoscitivo de sermos. Apesar da vulgaridade do termo, se fez necessário a utilização, pois compreendemos que o *Eu-isso*, é antes uma formação para possibilidades de engendramento do *Eu-Tu*, algo que no contexto do texto se tornaria impreciso para o que queremos dizer.



vaguear “aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo.” (Han, 2017b, p. 10).

Voltando para a resiliência, a psicologia positiva ilustra muito bem o papel de negação não só da alteridade, mas de todo imperativo negativo. “Hoje se remove à dor qualquer possibilidade de expressão. Ela é, além disso, condenada a calar-se. A sociedade paliativa não permite avivar, verbalizar a dor em uma paixão” (Han, 2021, p. 10). Essa é a resiliência na *sociedade paliativa*, onde até no sofrimento a positividade deve imperar como recurso *sui generis* para a existência contemporânea.

A dor negada é também a negação da alteridade. “Quem recusa todo estado doloroso é incapaz de vínculos. Vínculos intensivos que poderiam doer são, hoje, evitados. Tudo se desenrola em uma zona de conforto paliativa.” (Han, 2021, p. 41). Portanto, *paliativizar* a vida, é fixar a dimensão empática numa lógica meramente instrumental. Uma vez que não há relação viva do homem com seus pares, tudo passa a ser um bem de consumo. “Hoje em dia, o amor é positivado numa fórmula de fruição. Ele precisa gerar sentimentos agradáveis. Ele não é uma ação, uma narração, nem sequer é mais um drama; antes, não passa de emoção ou excitação inconsequente.” (Han, 2017b, p. 26).

Podemos claramente ver o distanciamento do outro erótico, por exemplo, quando diversos homens passam a aderir aos discursos *redpill*. Nesse contexto, a mulher não é tolerável em sua alteridade, mas é antes um produto, “uma caça”, cujo esforço é demonstrar o quão vã são. A mulher precisa preencher requisitos ordinários na mentalidade *redpill*, geralmente associados ao seu corpo e a seu modo de ser. Falas como, “toda mulher é interesseira”, são recorrentes. No entanto, o que parece fundamentar tais discursos, além dos direitos conquistados cada vez mais pelas mulheres, é um narcisismo que envolve toda a sociedade. O homem narcisista “não consegue estabelecer claramente seus limites. Assim, desaparecem os limites entre ele e o outro.” (Han, 2017b, p. 10). A mulher passa a ser uma extensão de si. É preciso enxergar nela sua autoimagem. A mulher deve ser um mini homem, subordinado aos interesses destrutivos do homem fechado em si mesmo.

A dimensão conjuntiva da relação amorosa, fundamentada no *eros*, sofreu uma transposição rudimentar. A autoimagem carrega consigo a sacralidade da



experiência com o outro. Ora, estamos diante de aplicativos que visam aprimorar o consumo do outro. Basta um clique no *smartphone* para passar por infinitudes de fotos até escolher alguém que abrilhante a líbido autoinvestida. Não se trata de um investimento no outro, mas em si.

A negatividade da transformação ou do totalmente outro é estranha à sexualidade. O sujeito sexual permanece sempre igual a si mesmo. Ele não se choca com nenhum *evento*, pois o objeto sexual de consumo não é o *outro*. Por isso, ele jamais me coloca em questão. A sexualidade está na ordem do *habitual*, que reproduz o *igual*. É o amor do *um* ao outro *um*. Falta-lhe por completo a negatividade da alteridade que espelha aquele ‘palco de dois’. (Han, 2017b, p. 79, grifos do autor).

Nesse sentido, a pornografia também passa a ser um componente crucial para o expurgo do outro. Uma vez que o homem contemporâneo se abastece da extensão da autoimagem, a idealização sexual *heterotópica*²⁶ ganha força. Ou seja, elimina-se a alteridade em prol de diferenças de consumo, algo que equivale à redução do igual. Podemos dizer, portanto, que tudo é consumo, inclusive o outro.

A pornografia produz a total perda da alteridade. Conduz o homem à experiência midiática, e afagando sua *epithymia*²⁷, reforça o paradigma do *sentir-com* que vivemos. O corpo pornográfico

não narra nada. Ele não seduz. O pornô produz uma denarrativização e deslinguistificação, não apenas do corpo, mas também da comunicação em geral. Nisso consiste a sua obscenidade. Não é possível *jogar* com a carne nua. O jogo precisa de uma aparência [*Scheins*], de uma inverdade. A verdade nua e pornográfica não permite nenhum jogo, nenhuma sedução (Han, 2022, p. 18, grifos do autor).

O *pan-óptico digital* em que estamos, aglutina a experiência ao paradoxo do afastamento do Outro. O espanto como característica potencializadora é

26 Byung-Chul Han (2017b), baseado em Sócrates utiliza o termo *atopos* para designar a relação bi-unitária, movida no arrebatamento da alteridade do outro até o eu. Porém, ele constata que nos movemos hoje não mais no *atopos*, e sim na *heterotópicas*, considerando que as relações contemporâneas são movidas a partir da diferença como positividade “em contraposição à alteridade” (Han, 2017b, p. 9).

27 Em *Agonia do Eros* (2017b), Byung-Chul Han entende a *epithymia*, como cupidez, ou seja, trata-se de um afago não erótico, e sim como informação, onde o outro não aparece como presença viva.



perdido, reduzindo tudo à familiaridade; ao igual. A verdade é que, através dos meios digitais

tentamos aproximar o outro o máximo possível, buscamos eliminar a distância em relação a ele produzindo proximidade. Mas, com isso, já não temos mais o outro; fazemo-lo desaparecer. A proximidade é uma negatividade no sentido de que nela está inscrita uma distância. Atualmente, ao contrário, deparamo-nos com a total eliminação da distância. Isso não gera proximidade, mas ao contrário afasta-a. Em lugar de proximidade surge a falta de distanciamento. A proximidade é uma negatividade. Por isso, ela possui uma *tensão*. A falta de distanciamento ao contrário. (Han, 2017b, p. 28).

No filme *O Clube da Luta* (1999), do diretor David Fincher, é evidenciado o reino do Eu que nos encontramos. Quando ainda no início do filme, o narrador-personagem, de nome não revelado e interpretado por Edward Norton, diz: “Com insônia, nada é real. Tudo fica distante. Tudo é uma cópia da cópia...” (cf. *Clube da Luta*, 1999, 3min55s), ele constata o que Byung-Chul Han chamou de *Inferno do Igual*. Aparece aí a superficialidade humana no tráfego comum das coisas. Essa realidade parece dizer muito pouco para ele. Nosso querido narrador-personagem está diante da sociedade positiva, cujo esforço é criar mobílias para acalantar o vazio gerado pela positividade da vida.

Apesar dos lamentos feitos no início, é interessante observar que o narrador também é um homem comum a procura de sentido para viver. No entanto, é um sentido passageiro, onde para se sentir bem é preciso consumir. Segundo ele: “Como tantos outros, me tornei escravo do consumismo instintivo de coisas para casa” (cf. *Clube da Luta*, 1999, 4m10). Não é à toa que o poder, a posse e a apreensão são marcas contemporâneas da existência humana.

O narrador parece ansiar por um peso existencial; uma negatividade, uma estranheza que rompa com a positividade demasiada que o cerca. Para chegar ao seu objetivo, o filme nos apresenta o personagem Tyler Durder, interpretado por Brad Pitt, e alterego do narrador, como um retrato contemporâneo da resistência do homem pelas formas da opressão capitalista sobre si. Tyler parece ser um nietzscheano muito feroz, cujo esforço é romper com o paradigma coercivo que se encontra.



Tyler é um homem que rejeita qualquer forma de positividade superficial. Ele busca vivenciar a dureza do sentir, pois acredita que, nela, reside um valor poético capaz de gerar novas formas de existir. É por isso que ele cria o “Clube da Luta”: um espaço onde homens se reúnem para lutar e expressar sua revolta contra a vida sufocante e vazia imposta pelos padrões institucionalizados.

COLONIZAÇÃO DA EMPATIA E A EXTERIORIDADE GÉLIDA

Daniel Goleman, em seu livro *Inteligência emocional*, diz: “as aptidões emocionais decisivas, na verdade, podem ser aprendidas e aprimoradas já na tenra idade — se nos dermos ao trabalho de ensiná-las.” (2005, p. 76-77). Apesar de parecer uma fala corriqueira, sem grandes pretensões, ela carrega um *pathos* modal na contemporaneidade. Ela soa muito mais como: *precisamos positivar o homem ad infinitum, sob o pretexto do híper bem-estar mental*.

Talvez Goleman não tivesse a pretensão de criar as condições para o florescimento da colonização psíquica, mas forneceu subsídios suficientes para o crescimento do conceito de *autoconhecimento* na contemporaneidade. Ele acredita que a empatia, por exemplo, só pode ser alcançada quando “mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções” (Goleman, 2005, p. 177), pois assim “mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio” (Goleman, 2005, p. 177). Como se não bastasse, ele ainda a coloca como uma espécie de conduta a ser apreendida quando criança ao atribuir que boa parte do desenvolvimento empático é movido pela educação dada pelos pais (Goleman, 2005).

Não satisfeito, Goleman em seu livro *O Cérebro e a Inteligência Emocional* (2011), nos apresenta o conceito de *neurônios-espelho*. Em síntese, o que esse conceito visa demonstrar é que “estamos constantemente impactando os estados cerebrais de outras pessoas” (Goleman, 2011, p. 59), e com isso, administrar os estados cerebrais das pessoas com a qual nos relacionamos. Segundo Goleman, “percebemos que o cérebro humano está salpicado de *neurônios-espelho* e que eles ativam em nós exatamente o que vemos na outra pessoa: suas emoções, seus movimentos e até suas intenções” (2011, p. 57).

Empatia, portanto, é colocada como uma característica eminentemente positiva, excluindo seu caráter mais fundamental, o reconhecimento da alteri-



dade e o da experiência do outro. Resta agora uma empatia que é apenas uma função do cérebro emocional, em que “dirige o corpo com uma forte emoção” (Goleman, 2005, p. 187), e que também “exige bastante calma e receptividade para que os sutis sinais de sentimento de uma pessoa sejam recebidos e imitados pelo cérebro emocional da outra pessoa” (Goleman, 2005, p. 187). Encontrase aqui a calcificação da empatia.

Além da definição de empatia de Goleman se parecer mais com um ato externo de percepção, uma vez que se trata da mera descrição comportamental do outro, ele perde de vista a intersubjetividade relacional, em que a latência da compreensão do que o outro sente passa pelo crivo, não indutivo, nem dizível, mas antes vivencial. Segundo Edith Stein: “O mundo em que vivo não é somente um mundo de corpos físicos, para além de mim, também há sujeitos com vivências” (2004, p. 21, tradução nossa). Com isso, Stein nos alerta para a presença de um *corpo vivo*, que escapa à normatização corpórea do mero corpo biológico. Podemos reconhecer, com “efeito, não somente o que se expressa em semblantes e gestos, mas também o que se oculta por detrás” (Stein, 2004, p. 21, tradução nossa).

É necessário compreender a empatia como vivência, escapando à mera experiência psicológica. Empatia, nesse sentido, é para além de uma resistência, mas uma consideração da condição *sui generis* de sentir do homem. Com isso, podemos considerar a vivência da empatia de dois modos, como *original* e *não original*. Ou seja, para Edith Stein (2004), na relação com o outro, ao compreendermos a latência de sua vivência, não nos relacionamos com o outro enquanto objeto, e sim com o objeto de sua vivência. Sendo assim, *original* e *não original*, se referem aos modos de alternância da compreensão do conteúdo trazido pelo outro a partir de nosso *empatizar*, isto é, enquanto a originalidade diz respeito ao relacionar-ser com a vivência expressa do outro, onde no reconhecimento da alteridade que é o outro, podemos senti-lo em nossa vivência, no entanto, a *não originalidade* refere-se ao relacionar com aquilo que não é nosso, mas que também nos interpela mediante ao que o outro traz enquanto conteúdo. Podemos dizer, portanto, que a empatia “aparece à experiência que um eu, em geral tem de outro eu, em geral. Assim, o homem apreende a vida anímica de seu próximo, mas assim apreende também, como crente, o amor, a cólera, o mandamento de seu Deus” (Stein, 2004, p. 27, tradução nossa).



Martin Buber (1979) também imprime considerações muito pertinentes sobre o caráter da relação humana, nos fazendo atentar, inclusive, para a dimensão ontológica do relacionar-se. Newton Aquiles Von Zuben (1979), em sua introdução ao pensamento buberiano diz:

A base de Eu e Tu não é constituída por conceitos abstratos, mas é a própria experiência existencial se revelando. Buber efetua uma verdadeira fenomenologia da relação, cujo princípio ontológico é a manifestação do ser ao homem que o intui imediatamente pela contemplação. A palavra, como portadora de ser, é o lugar onde o ser se instaura como revelação. (1979, p. 42).

Existencial, essa é a palavra modal em que nos situamos. E com isso, retiramos o *sentir-com* das amarras do naturalismo possessivo, e engendramos formas de compreensões da relação humana para além do já instituído racionalismo.

Podemos dizer que o homem contemporâneo, em sua exacerbada tentativa de quantificar e explicar a partir de leis não só o cosmos, mas também as relações, é antes um grito de socorro, que ecoa no vácuo identitário do ser, onde não mais encontramos fundamentos suficientes que abarquem nossa existência. Agora é preciso colonizar, e nos abasteceremos de *híper-verdades*. Segundo Sloterdijk (2016):

Não é à toa que a virada da cosmologia, identificada ao nome de Copérnico, situa-se no princípio da história recente dos conhecimentos e desilusões. Ela fez que os habitantes do Primeiro Mundo perdessem seu mito cosmológico e, em seguida, pôs em marcha uma era de progressivos descentramentos. Desde então acabaram, para os habitantes da Terra, todas as ilusões sobre sua posição privilegiada no regaço do Cosmos, por mais que tais ideias possam permanecer coladas a nós, como ilusões inatas. Com a tese heliocêntrica de Copérnico, principiou uma série de rupturas exploratórias voltadas para um exterior desprovido de seres humanos, em direção às galáxias inumanamente distantes e aos componentes mais fantasmagóricos da matéria. O novo sopro gélido vindo do exterior logo foi percebido, e mesmo alguns dos pioneiros das revolucionárias mudanças do conhecimento da posição da Terra em relação ao Universo não deixaram de exteriorizar seu desconforto quanto à pretendida infinitude (Sloterdijk, 2016, p. 22).

Diante disso, o homem é um *idiota do cosmos*, que em sua busca por aparatos de sustentação se depara com o vazio, em que “baniu-se da segurança



imemorial que gozava nas bolhas de ilusão autoconstruídas rumo ao sem-sentido, ao desconectado, ao automático.” (Sloterdijk, 2016, p. 23). Ou seja, com o império do cientificismo e o paradigma do racionalismo, a famosa frase de Nietzsche “Deus está morto” ecoa no interior de um mundo tomado por expurgos de intimidade que contemplem a presença do Outro.

Deus morreu! Deus continua morto! E fomos nós que o matamos! Como havemos de nos consolar, nós, assassinos entre os assassinos! O que o mundo possui de mais sagrado e de mais poderoso até hoje sangrou sob o nosso punhal; quem nos há-de limpar deste sangue? (Nietzsche, 2000, p. 156).

Estamos diante da colonização do Outro, que tomando como base a infirmitude do exterior gélido, não permite relações originárias, em que o *sentir-com* apareça enquanto potência.

CONCLUSÃO

Diante do enfraquecimento das relações humanas e da colonização da empatia, o homem contemporâneo encontra-se imerso em uma sociedade que converte afetos em bens de consumo e onde as interações se tornam cada vez mais superficiais e instrumentais. Em vez de buscar a experimentação da alteridade, o que prevalece é o culto ao desempenho e a produtividade, em que emoções são manipuladas como estratégias de mercado. A digitalização intensifica esse quadro, promovendo uma proximidade ilusória que, na verdade, afasta e despersonaliza o outro.

A lógica neoliberal desconfigura as relações, criando um “enxame” de pessoas que, desconectadas da alteridade, se tornam autossuficientes e, ao mesmo tempo, presos em ciclos de repetição de um eu sem outro. Ou melhor, engolidas por formas individualizantes de ser. A resiliência e o empreendedorismo transformam-se em imperativos de felicidade artificial, blindando o homem de qualquer experiência de dor ou de contato com o negativo-outro.

Nesse cenário, o que era antes uma dinâmica de encontro e transformação no contato com o outro, é agora apenas mais um consumo, uma reprodução do igual. A cultura digital, a pornografia e os discursos de objetificação intensificam a instrumentalização da alteridade, reduzindo-a a um reflexo da autoima-



gem. Isso resulta em uma erosão da empatia, que se converte em uma habilidade tecnicista e funcional, desvinculada de sua essência vivencial.

Em suma, o homem contemporâneo, ao negar a alteridade, afasta-se cada vez mais de um *sentir-com* significativo e cai na armadilha de um isolamento autoindulgente. A falta de tensão e diferença na relação com o outro condena a sociedade à superficialidade e ao vazio, onde a autenticidade e o encontro são substituídos por um teatro de afetos estéreis, desprovidos de verdadeira ligação, advindos, sobretudo, por um sistema que nega o diferente, mas que preza o consumo – inclusive o consumo do outro, que se transforma em uma mera extensão do Eu.

REFERÊNCIAS

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Ed. 2. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BERARDI, F. **Asfixia**: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONSECA, A. **Ritmo, Fugacidade e Forma**: processo de grupo e facilitação na psicologia humanista. São Paulo: Àgora, 1988.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HAN, B. C. **A Expulsão do Outro**: Sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

HAN, B.C. **Agonia do Eros**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017a.

HAN, B.C. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2023.

HAN, B.C. **Sociedade do Cansaço**. Ed. 2. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017b.

HAN, B.C. **Sociedade Paliativa**: a dor hoje. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.



HOGAN, Robert. Development of an empathy scale. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 33, n. 3, p. 307, 1969. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1969-12966-001>. Acesso em 25 ago. 2024.

LASCH. C. **A Cultura do Narcisismo**: a vida americana num era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

PALUDO, K. I. et al. Como o Cérebro Constrói o Altruísmo: Relações entre empatia afetiva, empatia cognitiva e automatismo psíquico. **Caderno PAIC**, v. 19, n. 1, p. 579-592, 2018. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/338>. Acesso em: 15 ago. 2024.

STEIN, E. **Sobre el problema de la empatía**. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A questão do inter-humano uma releitura de Eu e Tu de Martin Buber. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 35, n. 111, p. 87-110, 2008. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/159>. Acesso em 10 ago. 2024.

SLOTERDIJK, P. **Esferas I**: bolhas. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.



MULHERES NEGRAS E LUTA PELA TERRA NO NORTE FLUMINENSE²⁸

Elson dos Santos Gomes Junior⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-8288>; Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica; Instituto Federal Fluminense – IFF; Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro; Brasil; E-mail: elsonuenf@yahoo.com.br;

INTRODUÇÃO

A condição da mulher brasileira tem sido estudada em diversas perspectivas, setores e períodos históricos, demonstrando fissuras sociais, econômicas, trabalhistas, salariais, entre outras. Embora avanços significativos tenham ganhado o âmbito jurídico, através do *status* de igualdade, muitos processos inclusivos ainda vigoram por força pura e simples da Lei, sem, com isso, proporcionar ressonância social significativa. Esse é o caso da inclusão de mulheres nos partidos políticos que, em boa parte, tem servido para o cumprimento formal de uma norma jurídica sem que tais normas se transformem em representatividade ou, segundo Wallerstein (2001), em “efetividade histórica”.

Outro fator importante que deve ser considerado em políticas sociais de promoção da cidadania feminina diz respeito ao caráter conservador da sociedade brasileira. Nesse sentido, segundo a ideia de “gramática política” desenvolvida por Nunes (2004), o conservadorismo sociopolítico evoca uma concepção ontológica dual, ou seja, os sujeitos são compreendidos por uma constituição biológica e espiritual.

A dimensão “natural” da constituição humana é expandida como suficiente para sua existência e, no caso da mulher, sua ausência de espaços de liberativos e de prestígio é compreendida como parte da constituição “natu-

²⁸ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt3cap15>



ral” da sociedade. A história para o conservadorismo é, assim, estabelecida por vontade divina e, com isso, completa o seu ciclo ontológico com uma dimensão espiritual que corrobora à existência – marginal ou não.

Atuar para mudar a história é, portanto, atuar contra a vontade do poder supremo do criador, isto é, uma afronta à constituição da família tradicional entendida, majoritariamente, como cristã e patriarcal. Neste quadro, a sociedade é tomada como pronta e reificada através de uma “retórica” de totalidade que, na maioria das vezes, manifesta seu caráter intransigente (Hirschman, 2019), autojustificado pela necessidade de manutenção do *status quo*, ou seja, pelo conservadorismo.

No campo da propriedade, o conservadorismo estabeleceu um de seus maiores pilares, mostrando ser um dos pontos seminais de ancoragem ideológica, política, econômica e social. No Brasil, a propriedade da terra ganhou contornos que representam a retórica da intransigência supracitada, na qual, por meio da promulgação da Lei de terras (1850), estabeleceu-se que a terra só poderia ser adquirida em espécie, alijando a população negra escravizada, os indígenas e os homens livres pobres (Motta, 2005). Os efeitos da escravidão e do alijamento da população negra em relação ao acesso à terra foi denunciado por décadas, desde as ácidas críticas de Nabuco (2011) à análise de Florestan sobre a (des) integração da população negra na sociedade de classes, no período Republicano (Fernandes, 2008).

Considerando os fatores citados acima, este trabalho evidencia a importância de políticas de promoção da cidadania feminina, mais precisamente, da reforma agrária para a promoção qualitativa de mulheres em uma sociedade de passado escravocrata, marcada pelo patriarcado e pelo conservadorismo socio-político. Nesse sentido, utilizamos o conceito de “impacto” de assentamentos rurais, desenvolvido por Leite *et al.* (2004), para demonstrar que, além da diversidade agrícola e dinamismo econômico, a reforma agrária impacta na inserção de mulheres negras à propriedade da terra e na promoção de uma autonomia que se espalha por diversas esferas.

Assim, (I) trataremos de apresentar algumas perspectivas teóricas que contribuem para o entendimento da mulher no campo brasileiro; (II) analisaremos as condições de acampamento e a promoção de uma cultura igualitária



em benefício da condição da mulher no campo; e (III) demonstraremos alguns dados coletados no Assentamento Zumbi dos Palmares – situado entre os municípios do Norte Fluminense Campos dos Goytacazes e São Francisco de Itabapoana –, com o intuito de demonstrar a importância desta política pública para a promoção efetiva da mulher negra no campo.

MULHERES E REFORMA AGRÁRIA

A condição da mulher em uma sociedade conservadora manifesta-se historicamente mediante uma perspectiva de “natureza”, tomada como elemento de normatividade a partir do estabelecimento de papéis, espaços e instâncias rotinizadas. O quadro social formado por forças conservadoras estabelece, assim, uma gramática política (Nunes, 2004) visando perpetuar as estruturas sociais. Essa formação tende a ser afetada por estruturas patriarcais relacionadas à propriedade da terra (Prado Jr, 2004; Freyre, 2003), em que sua gramática social se mostra ainda mais contundente quando se trata da presença da mulher no campo.

A mulher em “movimento”, como afirma a pesquisadora Paulilo (2009), tornou sua existência intragável para o patriarcado ruralista e conservador que, diante de sua organização e ação, lutou bravamente para desqualificá-la mediante discursos moralistas e de simbolismos depreciativos, baseados em modelos ideológicos de família. Desse modo, ao romper essa barreira da aceitação por “temperamento”, no dizer de Mead (1988), a mulher espalhou-se visando alcançar e combater o histórico fulcro das estruturas de opressão e marginalização que lhe foi imposto.

Sua virada passou por uma apropriação da condição de “sujeito de direitos” que, segundo a professora Neves (2007), realoca a perspectiva ontológica no mundo que, ao contrário de aceitar as imposições naturalizadas pela gramática conservadora, tensiona estas estruturas com o fito de alocar novos corpos, novos gêneros, novas necessidades, novas classes. Em síntese, democratizar o acesso à propriedade da terra.

Nesta via, longe do formalismo que apregoa a defesa intransigente do aparo constitucional e jurídico, busca-se o que Wallerstein (2001) chamou de “efetividade histórica”, ou seja, a mudança no mundo da vida. Esta precisa ser



experimentada e vivenciada, de modo que as promessas civilizatórias, democráticas e cidadãs da modernidade burguesa possam, de maneira real, compor o cenário histórico destes sujeitos. Tangenciar a dignidade não é mais o objetivo da mulher camponesa, mas sim, apropriar-se dela através da luta no campo, como forma de fazer valer o seu corpo como pilar de luta pela democratização da propriedade da terra.

Nesse sentido, a pesquisadora Paula Andrade (2009) demonstra a luta de mulheres maranhenses no campo, por meio de uma “divisão sexual do trabalho guerreiro”, em que elas chamaram para si toda responsabilidade diante dos embates envolvendo acampamentos, ocupações e atos de resistência. Essa perspectiva é educadora, política e transformadora, ao demonstrar a reformulação dos papéis estabelecidos pela sociedade conservadora, na qual mulheres do campo se mostram como as representantes da força. Esse exemplo redefine este conceito e, longe de um simples estereótipo do corpo masculino como sinônimo de força, ressignifica a mulher diante de forças agraristas e diante da sua própria comunidade.

Estas ações demonstram a atuação de grupos camponeses na construção do território e, mais precisamente, da importância da mulher em tais processos (Gomes Junior, 2023). Sua contribuição em atividades culturais, coletivos femininos, associações de moradores, cooperativas e tantas outras frentes de atuação só reforça a importância da mulher na democratização da propriedade da terra. Esta luta, como abordado até aqui, não se restringe em pensarmos somente na importância da mulher no campo, como também, questionarmos quem é essa mulher. Em nosso estudo, essa mulher é, em sua maioria, oriunda das franjas urbanas do Norte Fluminense, negra e nem sempre constituída pela experiência de um passado rural.

Essa definição importa para pensarmos o aspecto interseccional, a definição de mulher negra, além de questões como gênero e raça/etnia é tensionada por outras variáveis como classe (Bambirra; Magrini, 2023). Nesse sentido, nossa delimitação não deixa de tangenciar a importância da análise interseccional como perspectiva que considere, no mínimo, a complexidade da mulher negra no campo, como também, da luta por cidadania que não pode/deve ser simplesmente descritiva, mas processual.



A pesquisadora Janine Mello (2018, p. 212) apresenta um cenário do mundo rural brasileiro, onde identificou a “[...] prevalência do grupo da agricultura familiar (74%); concentração na Região Nordeste (65%); forte presença de crianças e jovens até 17 anos (41%); e maioria da população constituída por negros[as] (78% somando pretos[as] e pardos[as]”. Além disso, essa população é a que mais sofre com a falta de serviços de coleta de lixo, saneamento básico e energia elétrica com medidor, conforme o estudo mencionado.

Nessa via, acreditamos que a perspectiva interseccional esteja contemplada em nossa análise, ao demonstrarmos, a partir de estudos como o supracitado, que a mulher camponesa integra uma população negra marginal em diversos aspectos e dimensões. Desse modo, a luta pela terra, como bem lembrou Florestan (2008), é atravessada pelo desejo de uma “segunda libertação” que, como defende em seu estudo sobre os negros no Brasil, carece de uma efetiva integração na sociedade de classes.

Essa (des)integração é historicamente marcada por profundas fissuras que, entre outras dimensões, manifestam-se abertamente no mundo do trabalho. Estudos demonstram que a mulher é alvo preferencial durante processos de acomodação econômica e de crises, sendo que a mulher negra se destaca pelos postos marginais ocupados e pela falta de estabilidade empregatícia (SOARES, 2000; IPEA, 2012; FONSECA; JORGE, 2021). Essa perspectiva amplia nosso olhar analítico, uma vez que considera um conjunto de fatores – históricos, culturais, econômicos, trabalhistas – como constituintes dos desafios existenciais da mulher negra brasileira.

No Norte Fluminense, região marcada pela economia do açúcar e pela escravidão duradoura, a população negra margeou o latifúndio até a profunda crise da economia sucroalcooleira, no início da década de 1990 (Lewin *et al.*, 2005). A orientação econômica neoliberal deixou de subsidiar a custosa indústria açucareira que, afundada em dívidas, entrou em colapso. As dívidas trabalhistas, associadas ao estabelecido Constitucional de “função social da propriedade” (Lira, 2005), foram propícias à atuação justificada de movimentos sociais de luta pela terra que, no ano de 1997, resultou na criação do maior Assentamento Rural do estado do Rio de Janeiro, o Zumbi dos Palmares.



Considerando os elementos sócio-históricos salientados até aqui e que envolvem diretamente a condição da mulher negra no Brasil, podemos visualizar que a presença dessa mulher no acampamento foi marcada por desafios que tiveram que ser conciliados aos mundos da “casa” e da “rua” (Damatta, 1987). Os relatos do tópico seguinte demonstram que muitas delas enfrentaram reprovações das próprias famílias em relação à participação no acampamento. Contudo, boa parte das forças nocivas à condição feminina foi amenizada pelas características organizacionais, o que Sigaud (2009) chamou de “forma acampamento”.

Os relatos que se seguem compõem uma pesquisa que, em primeiro momento, buscou compreender a cultura política no Assentamento. Delimitando as informações sobre as mulheres negras, conseguimos salienta a importância do acesso à terra para a vida destas mulheres. Essa transformação, ou seja, a migração da marginalidade urbana e trabalhista para a condição de sujeito de direitos, via movimento social, iniciou-se através de uma reformulação associativa marcada pelo papel do acampamento. Nesse ínterim, o acampamento torna-se categoria analítica central, enquanto espaço de sociabilidade, de mediação e de compreensão das relações sócio-históricas.

AS MULHERES NO ACAMPAMENTO

Uma das principais contribuições para a elaboração de estratégias de luta pela terra nos movimentos sociais brasileiros do gênero se encontra no que Sigaud (2010) chamou de “forma acampamento”. Sua contribuição para os estudos rurais no Brasil, principalmente no tocante à antropologia e à sociologia, oxigenou o horizonte teórico ao demonstrar a dimensão pedagógica do acampamento. O simbolismo da lona preta, das barracas, da organização e da divisão de tarefas, o contato com a terra como experiência de conexão e de possibilidade histórica, entre outros fatores, demonstra sua capacidade de operacionalizar coletivos de tomada de consciência para o mundo da vida (Sigaud, 2004).

Em outro importante trabalho, Sigaud (2009) apresenta a “engrenagem” da forma acampamento, demonstrando que se configura como uma estratégia de luta que encontra certo conhecimento do Estado brasileiro. Assim, a partir da configuração analisada e considerando como ponto de partida a seguridade jurídica da função social da propriedade, uma série de elementos passa a contri-



buir para o movimento que, a partir da forma acampamento, sinaliza as potencialidades do acesso à terra. Nesse sentido, o acampamento, além de estratégico e pedagógico, é também um espaço de educação não formal, proporcionando relações horizontalizadas a partir do compartilhamento de propósitos e de condições socioeconômicas comuns.

O estudo de Belo e Pedlowski (2014) aborda a importância do acampamento para a construção da identidade sem-terra, bem como a dimensão democrática do acampamento, a partir de um cotidiano de compartilhamentos mais organizados e menos hierarquizados. Desse modo, o acampamento é de suma importância na construção da cultura política do assentado que, diferente de se caracterizar pelo associativismo religioso ou profissional – que predomina no Brasil, como demonstra o estudo de Azevedo *et al.* (2012) –, fundamenta uma gramática política mais democrática.

Essa característica tem como consequência a abertura para o surgimento e para a constituição do sujeito de direitos que, nestes termos, sobrepõe-se à gramática política conservadora e patriarcal. O acampamento, através da sua pedagogia (Sigaud, 2004; 2009), inclui as mulheres em condição de equidade na luta por direitos, uma vez que em ações como ocupações, embates, passeatas, acampamentos e atos de resistência, os corpos femininos importam tanto quanto qualquer outro para a luta pela terra. Em alguns casos, esses corpos se tornam instrumentos de luta física (Paula Andrade, 2009), com objetivo de proteger pessoas, sonhos, esperanças, alimentados através da forma acampamento.

Com essa característica democratizante (Belo; Pedlowski, 2014), o acampamento também se mostrou importante na equalização de fissuras raciais, uma vez que as mulheres negras conseguiram alcançar a propriedade da terra como qualquer mulher ou homem brancos. No Assentamento Zumbi dos Palmares, inúmeras mulheres negras acessaram a terra que, apesar dos desafios durante o acampamento, não foram alijadas da comunidade de assentados, durante o processo de constituição do acampamento em assentamento. Algumas delas, inclusive, ocuparam postos de liderança comunitária nas associações (Gomes Junior, 2023), assim como integraram coletivos que servem para a permanência dos assentados a partir do fortalecimento de redes sociais e de atividades culturais.



Foram identificadas quatorze mulheres negras e pardas no questionário aplicado, no Assentamento Zumbi dos Palmares. Em um universo de 506 lotes, aplicamos 98 questionários. Em relação a esses dados, é necessário fazer uma ressalva, primeiramente, o fato da normatividade cultural tendenciar que os homens recebam qualquer pesquisador (a) quando este for do sexo masculino. Em segundo lugar, o período de aplicação do questionário foi marcado por uma onda de violência na região, na qual as mulheres passaram a ter receio de estranhos. Por fim, identificamos que algumas pessoas, embora de pele retinta, consideraram-se brancas. Assim, apesar destas ressalvas, as mulheres negras do Zumbi dos Palmares são solteiras ou divorciadas (onze) e possuem média de idade de 60 anos; na verdade, a maioria encontra-se acima desta média²⁹.

Nesse sentido, evidenciamos que a forma acampamento manifesta uma dimensão de grande potencial inclusivo, principalmente, se considerarmos que as mulheres, negras e idosas (atualmente), no geral, são marginalizadas e não têm condições dignas de trabalho e existência social no Brasil. Estudos apontam para que essas mulheres dificilmente encontrariam lugar no mercado de trabalho com essas características de gênero, cor e de faixa etária (Oit, 2010). Através do acampamento, essas mulheres conseguiram conquistar a terra e uma condição de autonomia dissociada da figura masculina e das formas históricas de dependência impostas pelo patriarcado.

Nesse contexto, a forma acampamento representa uma educação informal com características do que Hooks (2017) chamou de “transgressão”, uma vez que busca o rompimento com uma cultura da dependência e da submissão. O acampamento direcionou essas mulheres para um exercício de autonomia, mostrando que poderiam construir suas vidas sob novas bases materiais sem que, para isso, fosse necessária uma configuração familiar tradicional (homem-mulher) ou uma figura masculina como requisito de aprovação social.

Essas mulheres se encontram no percentual aproximado de 70% da média nacional – também evidenciada no Assentamento Zumbi dos Palmares – de pessoas que persistiram nos lotes após sua conquista. Assim, proporcionalmente, elas manifestam um índice de permanência ainda maior, demonstrando o quanto estão comprometidas com suas vidas, autonomia, trabalho e dignidade,

²⁹ Considerando o ano da coleta de dados e descontando a idade do assentamento (18 anos, em 2015), a maioria destas mulheres tinha mais de 40 anos quando entraram no acampamento.



a partir da reforma agrária. Em conjunto, esses dados evidenciam o que Leite *et al.* (2004) chama de “impacto de assentamentos”, seus estudos apontam para as verberações socioeconômicas nas regiões que recebem assentamentos rurais.

Essa autonomia, que se iniciou com a entrada no acampamento, apesar de reconhecida e tangível, não foi instantânea ou direta, mas processual. Ela envolveu uma longa caminhada em busca de superação de dificuldades culturais, como também estruturais, isto é, permanecer no acampamento e depois no Assentamento exigiu muita resiliência e força de vontade. Dessa maneira, com base no depoimento de algumas assentadas, teremos conhecimento de alguns dos percalços enfrentados nesse processo. Segundo Sigaud (2009), esses embates manifestam a engrenagem que, mais precisamente, expressa a efetividade histórica (Wallerstein, 2001) e seus desafios no mundo da vida.

O IMPACTO DA REFORMA AGRÁRIA NA VIDA DE MULHERES NEGRAS

A ideia de “impacto”, segundo os estudos de Leite *et al.* (2004), fundamenta-se nos efeitos de rearranjo das atividades econômicas e sociais em nível regional, demonstrando que o surgimento e o estabelecimento de assentamentos rurais são positivos em basicamente duas dimensões. A primeira refere-se à condição de camponês, em que os assentados passam a ter uma relação de dependência com a terra gerida pela aplicação do trabalho como forma de transformação do mundo e construção de si. Para muitos, trata-se de uma virada ontológica, principalmente, para as pessoas que não possuem passado rural. A segunda diz respeito à oxigenação econômica e à maximização de atividades produtivas e de oportunidade de negócios, a partir da ampliação do contingente populacional, da diversidade agrícola e de atividades e das frentes econômicas voltadas ao suprimento de novas necessidades, em escala regional.

No que tange às mulheres negras assentadas, percebemos que esses impactos importam ainda mais na perspectiva ontológica, principalmente, pelo fato que, considerando a perspectiva interseccional, essas mulheres estariam alijadas de qualquer perspectiva de autonomia, em uma sociedade como a brasileira – conservadora, portadora de históricas fissuras raciais, patriarcal, machista, entre outras características nocivas à ontologia da mulher negra.



Dessa forma, a ideia de impacto apresentada por Leite *et al.* (2004) aponta para uma importância dupla, principalmente, pelo fato de identificarmos a autonomia destas mulheres com base no trabalho na terra. Essa relação gerou, em termos materiais, um deslocamento da figura masculina que, longe de representar qualquer forma de aversão, corrobora para a existência de possibilidade de escolhas e de recomeços afetivos. Como relatou uma destas camponesas solteiras, “eu quero um companheiro sim, mas não qualquer um” (Assentada B).

Essa autonomia caminha em direção ao que Freire (2018) chamou de “fazimento”, tornando-se pertinente para compreendermos a educação não formal desenvolvida no acampamento e o que a conquista do lote e da construção identitária significa para estas mulheres. Nesse processo, elas se veem como “importantes”, a partir de atividades e ações que buscam melhorias para a coletividade do assentamento. Isso não significa a ausência de conflitos, mas que estes operam em escala reduzida quando comparados às ações de cunho mais comunitário. Uma destas mulheres, que desempenha papel de liderança, respondeu sobre a sua importância no Assentamento:

[...] quando a gente se propõe a estar na liderança o objetivo é o que? O objetivo é ajudar o próximo, quem está ao nosso redor, ajudar ao Assentamento, principalmente. Nosso objetivo é esse. [...] O compromisso maior nosso agora é o coletivo de mulheres, porque a gente também abriu essa associação nesse objetivo. Temos um grupo de mulheres o qual faz artesanato, né? E aqui no Assentamento, se precisar de alguma coisa, de um ofício, o pedido de alguma coisa, a gente tem que estar sempre levando às repartições públicas (Assentada V).

Essa reconstrução social, também possível pelo desenvolvimento de “capital social” e “confiança”, como descrito por Reis (2003) – oriundo da forma acampamento –, fortaleceu a agenda das mulheres no Assentamento, incluindo-as nas pautas da comunidade assentada a partir de seus trabalhos e contribuições. Nessa perspectiva, os coletivos foram fortalecidos e, com eles, os laços que contribuíram para a permanência destas mulheres em seus lotes, através da criação de espaços de troca, de sociabilidade, de educação não formal, de calendários festivos e de atividades culturais (Gomes Junior, 2023).

Esse depoimento sinaliza que o conjunto de demandas das mulheres assentadas passou a ser alimentado por elas, demonstrando a permanência das



relações horizontais evidenciadas durante o acampamento. Contudo, quando perguntada sobre as dificuldades desse processo, uma assentada relatou o que teve que passar para construir essa autonomia que, nem de longe, foi automática ou simples. Segundo ela, essa batalha foi marcada pela falta de

Muita coisa. É... falta de grana, né? Porque sem dinheiro a gente não faz nada. E... as vezes eu passei até fome. Eu Levei um ano comendo galinha com aipim, somente. Porque não tinha dinheiro pra comprar outras coisas. Aí depois que eu fui vendendo as galinhas, aí que eu fui comprando o arroz e o feijão, essas coisas, né? Não passei fome assim de dizer: ah, estou desnutrida, porque eu estou bem gordinha, né? Mas eu passei bastante necessidade, porque na entrada do lote agente entra, assim, com a cara e a coragem, né? Não tem nada. Aí, depois que vem o... que vem o projeto de... que eles dão, que é um projeto que vem... compras, né? Que vem um projeto que a gente faz as compra da... das ferramentas, comida, pra poder a gente se manter no lote. E... demora. Essas coisas é um processo muito longo (Assentada M).

Integrante do coletivo de mulheres, a Assentada “M” desenvolve atividades nos grupos de homeopatia, atividades culturais e agroecologia. Em seu lote, diversas vezes, foram realizadas atividades práticas para a elaboração de ações agroecológicas como, por exemplo, a construção de minhocários, o combate de pragas com manejo sem agrotóxico e a organização de ações em prol dos interesses do Assentamento. Mesmo com todo seu trabalho e empenho, foi vítima de pulverizações com veneno que, trazidas pelo vento, causaram grandes transtornos, entre eles queimaduras nas mãos e irritações nos olhos.

Para a Assentada “R”, as dificuldades de estruturação no lote foram marcadas por um período de individualização no qual, segundo ela, marcou a transição do acampamento para o lote. As atividades foram intensas e as trocas ocorriam de maneira mais regular, uma vez que as necessidades do acampamento respondiam a dinâmicas específicas, como o rodízio na vigilância, o preparo da alimentação, a busca por doações e ajuda, entre outras frentes. Ao ingressar no lote, essas mulheres passaram por adaptações que exigiram muito delas. Assim, a

Dificuldade é que, pra você fazer tudo, você tem que ter é..., vamos dizer assim, condições financeiras. Porque uma semente você tem que pagar, um trator você tem que pagar hora, é... falar a verdade eu sozinha uma pessoa sozinha é muita dificuldade, então a dificuldade foi essa. Logo assim quando eu vim pra aqui, em



acampamento a gente já estava fazendo um grupo de afinidade que era pra um ajudar o outro no lote no serviço, mas aí chegando aqui não aconteceu, isso não aconteceu. Ficou mesmo cada um por si e Deus por todos (Assentada R).

Esse depoimento é importante para demonstrar as condições que estas mulheres negras enfrentaram, pois, mesmo depois do acampamento e de seus efeitos positivos sobre a coletividade, essa transição foi marcada por momentos de individualidade. Os assentados que possuíam família conseguiram reunir maiores forças nesse processo, no entanto, para as mulheres “sozinhas”, como se definiu “R”, isso foi mais difícil.

Essa reconstrução de si, a partir da relação com a terra, confluuiu para um conjunto de afetividades que, apesar das dificuldades, também é composto de muitas experiências que validam todo o processo de empenho e de luta. Assim, quando perguntamos sobre o que mudou depois do Assentamento, as respostas demonstram a importância da autonomia sobre o trabalho, a alimentação e a possibilidade de prover para os filhos. Como afirma “M”:

Olha, o que mudou pra mim foi a tranquilidade, né? Que eu pude trazer meus filhos tudo pra cá, né? [...] . Inclusive eles tão querendo vir pra cá. Morar aqui. Cada um vai fazer aí uns dois cômodos pra poder vir pra cá. Que eles querem sair da cidade também. E pra mim a tranquilidade também de, além de tudo, ter eles perto de mim. Sair de lá daquele processo terrível que você já conhece, você sabe e conhece muito bem como que é Cabo Frio. E... matéria de alimentação, que você vai comer assim, vai comer uma coisa que você está plantando. Você sabe de onde está vindo né (Assentada M).

Em termos ontológicos, o “impacto” significou a possibilidade de experimentar, de maneira efetiva e histórica, como afirma Wallerstein (2001), as possibilidades materiais e de convívio familiar que não eram desfrutadas anteriormente. Seja pela precariedade das condições de trabalho e/ou pelas dificuldades encontradas nas franjas urbanas, essas mulheres passaram a protagonizar a conduta de suas vidas e, além disso, servir de pilar para a geração futura, em termos de alternativa para a saída das periferias e favelas.

Em relação direta com o acesso à terra, a condição social, afetiva, econômica, política, familiar, além de outras dimensões, passaram a ser impactadas pela experiência da reforma agrária que, como citado pela camponesa “M”, foi



vivenciada por meio de um processo longo e árduo. Nestes termos, essas mulheres conseguiram se estabelecer na terra, desenvolveram atividades variadas – hortaliças, cítricos, gado leiteiro, granja, psicultura, etc. – e, dessa forma, refizeram-se a partir de uma ontologia marcada pela força, por uma cultura política ativa e mais horizontalizada, além da reformulação de seus lugares no universo social em que vivem.

Portanto, o legado dessas mulheres negras assentadas é esse, ou seja, a demarcação existencial e histórica que, através do trabalho, capilarizou-se e frutificou-se com a transformação de suas vidas. Embora tenham realizado grandes conquistas, ainda resta muito a ser feito, principalmente, quando consideramos a carência estrutural persistente nos assentamentos, onde os aparelhos sociais são escassos e precários – escolas, hospitais, estradas, transporte público, entre outros. Contudo, considerando as batalhas vencidas, as conquistas alcançadas e as frentes associativas e econômicas desbravadas, esperamos identificar e comunicar mais avanços na atuação destas camponesas negras.

CONCLUSÕES

Acreditamos que conseguimos demonstrar a importância da reforma agrária como política pública para a vida de mulheres negras que, em perspectiva histórica, deparam-se com marcadores culturais, raciais, de gênero e de classe, que perpetuam estruturas de marginalização da mulher. Por meio da exposição de alguns estudos e experiências em estados diversos do Brasil, percebemos algumas manifestações deste conjunto, bem como a atuação de mulheres contra esses aparatos, para reafirmar sua ontologia, trabalho, anseios e direito de existir.

Nesse sentido, a forma acampamento – como demonstrado em nosso estudo – é uma importante alternativa educacional não formal, considerando sua potencialidade democrática e de formação sociopolítica. Muito do capital social conquistado pelas mulheres do Assentamento Zumbi dos Palmares se originou no acampamento e, dessa forma, esprou-se por meio de outras frentes facilitadas pela confiança e horizontalidade das relações oriundas do acampamento. Por isso, vale ressaltar sua importância como contributo nos processos



de recomeço, identificado nos depoimentos, em que as mulheres iniciaram viradas existenciais, econômicas, afetivas e, de modo geral, ontológicas.

Por último, nosso estudo salientou as dificuldades e todo ardor do processo de reformulação da condição das mulheres camponesas, algo que exigiu muito esforço para conseguirem o mínimo de estabilidade econômica, social e emocional. Isso pode ser identificado, sobretudo, quando elas relataram as dificuldades iniciais de produção nos lotes, com escassez de materiais, equipamentos, sementes, recursos financeiros, mão de obra, entre outros elementos.

Apesar de toda estrutura conservadora e hostil imposta à ontologia da mulher negra, elas persistiram e, merecidamente, integram a margem dos assentados que lutaram, permaneceram e venceram. Destarte, a ideia de vitória só é compreendida por meio de uma perspectiva ampla, demonstrando que, apesar da importância do lote e do trabalho na terra e pela terra, a vitória destas mulheres ainda é maior, uma vez que romperam com estruturas culturais e hostis que exercem forças sobre as suas existências.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. et al (Orgs.). **Cultura Política, Cidadania e Voto**: desafios para a governança metropolitana. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

BAMBIRRA, N. V.; MAGRINI, P. R. Uma análise interseccional das estratégias e resistências mobilizadas por mulheres negras em um assentamento de reforma agrária no sul de Minas Gerais. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 31, n. 1, janeiro-junho, p.1-32, 2023.

BELO, D. C.; PEDLOWSKI, M. A. Acampamentos do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra. **Revista NERA** (UNESP), v. 17, p. 71-85, 2014.

DAMATTA, R. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, E. S.; JORGE, M. A. A discriminação da mulher negra no mercado de trabalho: uma análise comparativa do rendimento no trabalho de Bahia *Versus* Brasil, nos anos de 2001 e 2015. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 60, outubro-dezembro, 2021.



FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES JUNIOR, E. S. Mulheres em assentamentos rurais: uma experiência de construção do território no Norte Fluminense. In: SANTOS, C. J. S. *et al.* (Orgs.). **Território e territorialidades multifacetadas**. Arapiraca: Eduneal, 2023.

HIRSCHMAN, A. O. **A retórica da intransigência** – perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IPEA. **Festival da mulher afro-latino-americana e caribenha**: Mulheres negras no mercado de trabalho. Brasília: IPEA, 2012.

LEITE, S. *et al.* **Impacto dos Assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. 1. ed. Brasília: NEAD/ São Paulo: UNESP, 2004.

LEWIN, M. *et al.* **Uma nova abordagem da questão da terra no Brasil**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LIRA, R. P. Função social da propriedade. In: MOTTA, M. **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MELLO, J. **Estratégias de superação da pobreza no Brasil e impactos no meio rural**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

MOTTA, M. **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NABUCO, J. **O abolicionismo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

NEVES, D. P. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Orgs.). **Geografia Agrária**: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NUNES, E. **Gramática Política do Brasil**: Clientelismo e Insulamento Burocrático. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

OIT. **Igualdade de gênero e raça no trabalho**: avanços e desafios. Brasília: OIT, 2012.



PAULA ANDRADE, M. Hoje, a mulher é a estrela: divisão sexual do trabalho guerreiro nas lutas camponesas no Maranhão. In: FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas.** São Paulo/ Brasília: Editora UNESP/ NEAD, 2009, v. 2.

PAULILO, M. I. S. Movimento das mulheres agricultoras e os muitos sentidos da “igualdade de gênero”. In: FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas.** São Paulo/ Brasília: Editora UNESP/ NEAD, 2009, v. 2.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia.** 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REIS, B. P. W. Capital social e confiança: questões de teoria e método. **Revista Sociologia Política**, n.21, p.35-49, novembro, 2003.

SIGAUD, L. A engrenagem das ocupações de terra. In: FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas.** São Paulo/ Brasília: UNESP/NEAD, v. 2, 2009.

SIGAUD, L. *et al.* **Ocupações e Acampamentos: sociogênese das mobilizações por reforma agrária no Brasil.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SIGAUD, L. Ocupações de Terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. **Cadernos de antropologia social**, n. 20, p. 11-23, 2004.

SOARES, S. S. D. Discriminação de gênero e de raça no mercado de trabalho. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, n. 13, junho, 2000.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.



SOBRE OS ORGANIZADORES

CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS

Possui graduação em Geografia Licenciatura (1999) e Geografia Bacharelado (2000), pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (2004) e Doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2011). É Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, coordenando o Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO/UFAL). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Epistemologia da Geografia e Ensino de Geografia com destaque para: produção do espaço, território, assentamentos rurais, luta pela terra, reforma agrária, comunidades tradicionais, agricultura urbana, relação campo-cidade e políticas públicas. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores, PPGEFOP, UFAL, Campus Arapiraca.

JANE MARINHO DA SILVA

Dra. em Educação – Linha História e Política da Educação, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do Magistério Superior da UFAL, lotada no *Campus* de Arapiraca, atuando no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, na linha de política e formação de professores. Temas de estudo: Estado; Política Educacional; Política Nacional de Alfabetização; Formação de Professores e Ensino; Trabalho e Educação; Saberes e Metodologias do ensino de Geografia e História para os anos iniciais; Reestruturação produtiva do capital; Escolaridade e perfil profissional dos trabalhadores cortadores de cana; e Setor sucroalcooleiro. *E-mail*: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.



LEANDRO MATIAS DOS SANTOS

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (2022). Desde 2016 faz parte do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO), do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), no qual realiza estudos sobre Agricultura Urbana em Maceió. Mestrando pelo PPGAU/DEHA/FAU, por meio do qual desenvolve pesquisas sobre Políticas Públicas e o Direito à Cidade tendo a Agricultura Urbana como possibilidade de desenvolvimento sustentável. Com Bacharelado em Geografia (UFAL) e Especialização em Geografia Escolar (FAFIC-UERN) em andamento, atua como professor na rede privada em Maceió/AL no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

LÍVIA THAYSA SANTOS DE ALBUQUERQUE GAMA

Mestranda no Programa de Ensino e Formação de Professores - PPGEFOP/UFAL. Graduada em Geografia UFAL; e Pedagogia pela UNOPAR; Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e Suas Tecnologias - UNEAL; e Ensino de Geografia - UFAL. É membro do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais NUAGRÁRIO, desenvolvendo pesquisas relacionadas as linhas de pesquisa: Dilemas, perspectivas e possibilidades do Ensino de Geografia; Epistemologia da Geografia e Comunidades tradicionais, movimentos sociais, campesinato na luta por terra e água. E também do Laboratório de Ensino de Geografia - LEG/IGDEMA/UFAL, com pesquisas no grupo de estudos de Ensino de Geografia, Ensino e Práticas docente - ENGFOP. Atualmente é professora efetiva da rede municipal da prefeitura de Bom Conselho - PE.



