

ENTRELAÇANDO SABERES GEOGRÁFICOS

o ensino, a pesquisa e a extensão

José Lidemberg de Sousa Lopes
Maria Ediney Ferreira da Silva
Juliana Maria Oliveira Silva
(Org.)


EDuneal

José Lidemberg de Sousa Lopes [REDACTED]
Maria Ediney Ferreira da Silva
Juliana Maria Oliveira Silva
(Org.)

ENTRELAÇANDO SABERES GEOGRÁFICOS: O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO

[REDACTED]



Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Morais

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 Manzoni

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

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

Capa

Mariana Lessa de Santana

Revisão

Joseane Ferreira da Costa Borges

Catálogo na Fonte

-
- E61 Entrelaçando saberes geográficos : o ensino, a pesquisa e a extensão / José Lidemberg de Sousa Lopes, Maria Ediney Ferreira da Silva, Juliana Maria Oliveira Silva (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2025.
252 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-043-9.

1. Saberes. 2. Ensino – Geografia. 3. Pesquisa. 4. Extensão. 5. Formação docente.
I. Lopes, José Lidemberg de Sousa, org. II. Silva, Maria Ediney Ferreira da, org.
Silva, Juliana Maria Oliveira, org.

CDU: 372.891

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



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 7

1. TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA E SABERES ANCESTRAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO: QUILOMBO MACANUDOS EM PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA _____ 9

Letícia Cao Ponso

Charlene da Costa Bandeira

2. FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID GEOGRAFIA: PRÁTICAS E REFLEXÕES _____ 45

Maria Edivani Silva Barbosa

Alexsandra Maria Vieira Muniz

3. ENTRE CONCEITOS E SILENCIAMENTOS: UMA ANÁLISE DO NOVO PARADIGMA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO PÓS-REFORMA _____ 69

Maria Ediney Ferreira da Silva

Antônio Honorio Júnior

4. ENSINO EM CLIMATOLOGIA A PARTIR DA MEDIÇÃO DO CONFORTO TÉRMICO NA ESCOLA PEDRO FELÍCIO CAVALCANTE - CRATO, CEARÁ _____ 91

Thiago Felix de Lima

Juliana Maria Oliveira Silva

Joyce Ferreira Gomes

Vinicius Ferreira Luna



5. O REPERTÓRIO GRID COMO TÉCNICA PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS EM PESQUISA QUALITATIVA _____ 115

Helania Martins de Souza

Valéria de Oliveira Roque Ascenção

6. ÁFRICA E AFRICANIDADES NA DIÁSPORA: NZINGA E DANDARA DESCOLONIZANDO A COSMO PERCEÇÃO DO CORPO NEGRO _____ 137

José Artur do Nascimento Silva

Tarcísio Moreira

Julvan Moreira de Oliveira

7. DINÂMICA NO USO E OCUPAÇÃO DO SOLO SOB A INFLUÊNCIA DOS FENÔMENOS CLIMÁTICOS EL NIÑO E LA NIÑA NO AGRESTE ALAGOANO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL _____ 173

Ailton Feitosa

Roberto Silva de Souza

8. ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O ROTEIRO GEOTURÍSTICO DE PORTO NACIONAL – TOCANTINS _____ 197

Rosane Balsan

Sarah Ellen Soares

Mayanne Dias

César Evangelista Fernandes Bressanin

Benvinda Barros Dourado

9. SALAS OU SAUNAS DE AULAS? ANÁLISE DO (DES) CONFORTO TÉRMICO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE UNIÃO DOS PALMARES, AL _____ 221

José Lidemberg de Sousa Lopes

Analia Merciane de Melo Alves

Samirah da Silva

Kamila da Silva

Gustavo Henrique Valencio

SOBRE OS/AS AUTORES E AUTORAS _____ 245



APRESENTAÇÃO

Entrelaçar saberes sobre as singularidades dos projetos de intervenção no ensino, pesquisa e extensão é uma necessidade fundamental desse tripé universitário. É por meio dessa perspectiva que o presente livro pretende dialogar com os leitores. Destarte, a universidade deve ser um espaço plural e diverso, onde refletir sobre suas múltiplas facetas deve ser visto como um momento grandioso de ensino e aprendizagem. Para isso, é essencial analisar, revisar e ressignificar as pesquisas que estão em curso e as que podem ser desenvolvidas na educação universitária, expandindo seus impactos para além dos muros das instituições de ensino superior.

Dessa forma, refletir e recriar as múltiplas formas de comunicar ao público os avanços de grupos e núcleos de pesquisa, assim como de projetos de iniciação científica, docência e extensão, é fundamental para ampliar o impacto do conhecimento. Os resultados não devem se limitar a bibliotecas ou sites de órgãos de fomento, mas alcançar o máximo de veículos de comunicação e, por que não, um livro repleto de ideias e temas do cotidiano?

Neste espaço, deixamos claro que todos os capítulos deste livro são fruto de pesquisas concretas, algumas já finalizadas, outras em andamento. Esperamos que os leitores,




ao refletirem sobre a universidade, percebam a influência que a academia exerce sobre o olhar externo e reconheçam que seu papel não se limita à produção do saber, mas exige um diálogo constante com a comunidade ao seu redor.

Por conseguinte, esta obra é essencial para refletirmos sobre a contribuição das universidades para o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como para a sociedade. Ela reúne uma diversidade de estudos conduzidos por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições espalhadas pelo Brasil.

Os organizadores.





1. TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA E SABERES ANCESTRAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO: QUILOMBO MACANUDOS EM PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Leticia Cao Ponso

<https://orcid.org/0000-0001-6513-3590>

Charlene da Costa Bandeira

<https://orcid.org/0000-0002-8642-4247>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As instituições de ensino superior no Brasil passam, na atualidade, por profundas transformações estruturais. Uma delas envolve o ingresso de povos tradicionais por meio das políticas de ação afirmativa, que têm como premissas a reparação histórica e a redução das desigualdades por meio da justiça distributiva, garantindo o acesso ao ensino superior de grupos que dele foram historicamente excluídos. Dessa mudança, decorre o contato intercultural, epistêmico, pedagógico e linguístico proporcionado pela presença desses sujeitos de direitos, processo que

não é isento de conflitos, pois frequentemente expõe os entraves de uma estrutura acadêmica predominantemente monocultural, meritocrática e grafocêntrica, que perpetua os privilégios do segmento branco, masculino e de classe alta da sociedade. Os desafios atuais para os docentes e para a gestão universitária envolvem a necessidade de considerar as diversas origens e territorialidades desses estudantes, além de valorizar suas tradições de conhecimento — tecnológicas, artísticas e espirituais —, preservadas nas comunidades indígenas e afro-brasileiras por mestres e mestras dos saberes tradicionais, mas frequentemente negligenciadas como referência teórica nos currículos acadêmicos.

O contexto desta escrita colaborativa é o diálogo empreendido entre orientadora e orientanda ao longo de cinco anos (2018-2022) no âmbito do projeto de pesquisa e ensino “Práticas de letramento acadêmico para uma política linguística de permanência de alunos indígenas e quilombolas na universidade”, desenvolvido em parceria com o Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nesse projeto, colaboramos pedagogicamente com coletivos de estudantes quilombolas na produção de conhecimento acadêmico e na inserção de novas epistemologias e metodologias nos currículos universitários. Esse processo enfrentou obstáculos como o racismo sistêmico, o monologismo e monoculturalismo das instituições de ensino superior no Brasil, além da falta de preparo institucional para um diálogo intercultural. As interações entre docentes e estudantes negros, indígenas e



quilombolas suscitaram reflexões sobre temas como racismo institucional, colonização e contracolonização, saberes quilombolas, espiritualidade, ancestralidade, o mito da democracia racial, meritocracia, ações afirmativas, bancas de heteroidentificação, políticas de equidade, letramentos acadêmicos, e a branquitude acrítica, além da representatividade negra em posições de poder.

A ação dos coletivos de estudantes universitários, como o ‘Coletivo Macanudos de Negros e Negras da FURG’ e o ‘Coletivo de Estudantes Quilombolas da FURG’, partiu da necessidade de discutir os direitos étnico-raciais e da construção de um espaço de combate ao racismo, ao sexismo e à violência que persistem até hoje no meio acadêmico. Suas atividades transcenderam os muros da universidade, tanto na efetivação da política de cotas que possibilitou o acesso de estudantes negros e quilombolas, como no trabalho de suporte e apoio pedagógico durante sua permanência.

Tentamos sistematizar, em um esboço neste artigo, um recorte desses processos, com o objetivo principal de compartilhar experiências sobre a produção de conhecimento na universidade a partir de um lugar situado, qual seja, a territorialidade da comunidade remanescente de quilombo Macanudos e os saberes ancestrais nela preservados. O artigo está dividido em três partes. Na primeira, refletimos sobre a preservação de saberes quilombolas nos últimos dois séculos nas comunidades remanescentes de quilombo no Brasil, mobilizando para isso os conceitos de *territorialidade* (1983), como proposto pelo geógrafo baiano Milton Santos; o de *multiterritorialidade*, pelo geógrafo gaúcho



Rogério Haesbaert (2020) e o de *enterreiramento* pelo psicólogo Abrahão Santos (2023). Na segunda parte, evocamos a conceituação de quilombo (a partir de Beatriz Nascimento (1985), Abdias do Nascimento (1980) e Clóvis Moura (1981) a fim de destacar a importância de sua base organizacional e os sentidos de territorialidade que o mantiveram vivo até hoje e por isso fazem diferença na produção (diferenciada) nos conhecimentos produzidos por estudantes quilombolas nas instituições de ensino superior no Brasil. Na terceira, abordamos a política de ingresso e permanência de estudantes quilombolas no ensino superior brasileiro e relatamos alguns dos projetos da Comunidade Quilombola Macanudos, tendo como referências principais os trabalhos das psicólogas Cláudia Amaral e Charlene Bandeira, mulheres que são lideranças da comunidade desde 2018. Finalmente, destacamos como a presença da Força-Ser quilombola (princípio vital *Ntu* para os povos bantu) contribui para uma produção de conhecimento *enterreirada* a partir de aspectos ancestrais e interculturais.



1. SABERES QUILOMBOLAS PRESERVADOS NA TERRITORIALIDADE

De 1502, quando começou o tráfico atlântico, até 1860, quando ele foi extinto, foram sequestrados e transplantados à força para a América cerca de 3.500.000 africanos. Durante três séculos, navios tumbeiros aportaram nos litorais americanos trazendo indivíduos de diversos territórios de África. Considerando as regiões de origem dos escravizados, é possível estimar que foram trazidas da

África cerca de 300 línguas, provenientes de duas grandes áreas: a oeste-africana (com a predominância do iorubá) e a banto (com a predominância do quimbundo), representando apenas uma pequena parcela do conjunto linguístico africano, que conta com mais de 2100 línguas (Castro, 1983; Petter, 2005). Também é válido lembrar que o contingente de negros trazidos para substituir o trabalho indígena chegou a ser de 75% em relação ao número de colonizadores, conforme o Censo de 1823. Essa vantagem numérica, aliada à convivência e às relações sociais e de trabalho, contribuiu para o gradual desaparecimento da língua geral de base indígena, então utilizada como língua veicular, cedendo espaço ao português afro-brasileiro falado nas senzalas, plantações, minas e rituais sagrados (as línguas de santo, segundo Castro, 1981).

A história das línguas africanas no Brasil, no entanto, foi quase totalmente silenciada e é relatada por raríssimos documentos. Para Dante Lucchesi, nada expressa melhor a violência cultural, física e simbólica a que foram submetidos os povos africanos no Brasil do que o fato de nenhuma dessas línguas africanas ter sobrevivido (Lucchesi, 2009). Onde então ficaram guardados os conhecimentos desses milhões de africanos e africanas se não foram depositados em um *corpus* linguístico? Se as suas línguas plenas não sobreviveram como sistemas linguísticos de comunicação verbal? Que outros modos de conceber e reproduzir o conhecimento mantiveram vivos esses saberes?

Segundo a linguista africanista Margarida Petter, de línguas plenas, as línguas africanas passaram a uma mes-



cla de línguas oeste-africanas, que circularam aqui como uma espécie de língua veicular, recriaram-se no prolongado processo de contato linguístico com o português e se manifestaram no século XX sob três formas: (a) entrelaçamento diferenciado de português e língua africana (iorubá, jeje, fon, quimbundo) nos cultos afro-brasileiros como o candomblé; (b) português marcadamente não padrão, nos cultos de tipo umbanda e (c) léxico de origem africana com estrutura gramatical do português, nas chamadas *línguas secretas*” (Petter, 2005).

As línguas secretas eram códigos sigilosos usados para demarcação social ou resistência cultural em comunidades negras rurais constituídas por descendentes de antigos escravizados, em algumas comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, a exemplo do Cafundó¹, em São Paulo, e Tabatinga², em Minas Gerais, que foram estudadas por linguistas brasileiros como Carlos Vogt e Margarida Petter apenas a partir dos anos 1980. Outro caso estudado é o de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, como a comunidade de Helvécia, no extremo sul do estado da Bahia, cujo registro foi feito pela dialetóloga Carlota Ferreira, em 1961. A pesquisadora realizou algumas transcrições fonéticas de expressões de um antigo dialeto empregado pelos velhos da comunidade.

1 Cf. VOGT, Carlos; FRY, Peter. A descoberta do Cafundó: alianças e conflitos no cenário da cultura negra no Brasil. *Religião e Sociedade*, [s.l.], n. 8, p. 45-52, 1982.

2 PETTER, M. M. T. A Tabatinga revisitada: a manutenção de um léxico de origem africana em Minas Gerais (MG- Brasil). *Moderna Sprak*, v. 107, p. 89-100, 2013.



O outro lado dessa história é narrado sob a perspectiva do próprio português brasileiro, que, ao entrar em contato com os povos africanos e suas línguas, assimilou diversos elementos. No longo processo de ocupação geográfica que determinou a unidade linguística do Brasil, foi decisivo o papel desempenhado pelo aprendizado precário do português por escravizados africanos – que viviam em situação de violenta opressão – bem como a conversão desse português, adquirido como língua segunda, em língua materna dos seus descendentes.

Nas comunidades quilombolas isoladas no interior do Brasil, mantidas em relativo isolamento até pouco tempo, é possível encontrar características sociolinguísticas típicas de situações de contato que não se encontram em outras variedades populares do Brasil. Ferreira (1961), Vogt (1982), Castro (1983), Lucchesi (2010), Petter (2015), entre outros linguistas, identificaram a presença de formas linguísticas que remontam ao português falado no Brasil colonial, com traços de substrato africano que influenciam a pronúncia, a morfologia e a sintaxe do português falado; por exemplo, a redução ou eliminação de preposições, flexões verbais simplificadas, e uma pronúncia influenciada pelas línguas banto e iorubá. Entre essas marcas documentadas estão: o uso de pronomes sem flexão de caso (“eu vi tu na feira ontem”), a redução do pronome reflexivo (“eu machuquei no trabalho ontem”), a pronúncia rica em vogais (ri.ti.mo, a.di.vo.ga.do), a tendência a não marcar o plural (“os menino”, “as casa”), a dupla negação (“não quero não”) e o emprego preferencial da próclise (“eu lhe



disse”, “me dê”). Além desses traços gramaticais, também são inúmeros os aportes lexicais³ para o português brasileiro, principalmente das línguas umbundu e quimbundu, línguas ainda hoje bastante usadas em Angola (Laytano, 1936; Bastide, 1961; Castro, 1983).

Esses estudos ajudam a entender como a língua falada nas comunidades quilombolas representa um testemunho vivo da complexa interação entre o português e as línguas africanas no Brasil. Nos meios urbanos, porém, a perda gradual das línguas africanas levou ao seu desaparecimento, devido à pressão para a integração dos negros na sociedade brasileira pós-escravidão, à ausência de políticas públicas para preservar esses idiomas e à discriminação contra culturas africanas.

Mesmo assim, apesar de toda a repressão sofrida, a cosmopercepção e as práticas performáticas dos povos tradicionais sobreviveram em oralidade, cantos, danças, cerimônias, hábitos cotidianos, práticas de cura, por via das corporeidades. Elementos dessas línguas sobrevivem em manifestações nas quais a transmissão oral de saberes se expressa em repertórios, partituras e performances rituais corporais. Práticas como o samba de roda, o jongo, o lundu, a capoeira e os batuques integram dança, cantos, além da fabricação e do uso de instrumentos africanos, como o atabaque e o berimbau, frequentemente utilizados em rituais

3 Por exemplo, no livro “Africanismos Gaúchos”, o autor Dante de Laytano (1936) seleciona alguns, como bombear, balaio, capenga, camundongo, fandango, macota, gambá, mogango, pinguela, mandinga, banana, bugiganga, mocotó, banza, batuque, calombo, cacunda, cambota, carimbo etc.



e celebrações. Dessa forma, o corpo em ação e interação torna-se o “livro” em que se escreveram esses “aportes teóricos” alternativos à escrita oficial: “Grafar o saber não era, então, sinônimo de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição” (Martins, 2021, p. 36).

Para Leda Martins (2021, p. 32), a falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita enfatizada pelo Ocidente prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes nos processos de colonização:

O domínio da escrita foi instrumental na tentativa de apagamento dos saberes considerados hereges e indesejáveis pelos europeus. Tornando exclusiva a escrita letrada como fonte de conhecimento, seu domínio se sobrepunha, negligenciava e tentava abolir outros sistemas e conteúdos, não considerados pelo colonizador saberes qualitativos, ou sequer um saber. [...] A civilização da escrita se impunha, como se fora única, verdadeira, universal em seu desejo de dominação e hegemonia, refratária a qualquer diferença. E visava ao desaparecimento simbólico ou literal do outro, o seu apagamento (Martins, 2021, pp. 34-35).



A preservação dos saberes ancestrais africanos também envolve os cuidados com a saúde física, mental e espiritual. O reconhecimento dessas práticas tradicionais é reafirmado na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2007), que reconhece o racismo e as desigualdades étnico-raciais como determinantes sociais das condições de saúde no Brasil. Entre suas diretrizes, a de número IV destaca a “promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matriz africana” (Brasil, 2007). Entre os povos de terreiro e as comunidades quilombolas, o uso de ervas e raízes medicinais em tratamentos que unem espiritualidade e medicina tradicional, como banhos de ervas e chás, é um exemplo vivo desse saber. Esse conhecimento é ilustrado pelos saberes da matriarca Vó Celina, da comunidade Macanudos, e evocado em trabalhos monográficos das psicólogas Charlene Bandeira (2023) e Cláudia Amaral (2020), respectivamente.

Em nossa comunidade, a figura mais central de maior relevância é uma mulher, que hoje já não está no plano físico, mas cuja presença se mantém viva. Vó Celina do Amaral Costa é celebrada por seus conhecimentos do mato, das ervas, da cura, do cuidado, do afeto, mas principalmente por trazer dezenas de pessoas ao mundo, não somente através de seu útero, mas fazendo o parto de outras mulheres. Minha mãe, quando conta sobre os partos que a Vó Celina realizava na época em que ela e suas irmãs eram crianças, diz: *“nos escondíamos para ver a vida nascer”*:



“Subiam em um lugar alto para olhar pelas frestas da casinha, por ali acompanhavam a chegada de outras crianças ao mundo” (Bandeira, 2023, p. 8).

Quando penso em Vó Celina, recordo dos ensinamentos sobre o cultivo e o armazenamento das ervas medicinais para chás, infusões e xaropes, que eram utilizados para alívio, por exemplo, das dores, para os machucados, os problemas respiratórios, indigestão... a folha de Melissa para nos acalmar. Também recordo de Vó Celina compartilhando conosco a arte da benzedura, que era utilizada para muitos fins, seja para o corpo de um adulto ou de uma criança ou até mesmo para alívio ou cura de um animal. Além disso, recorriamos e recorreremos às benzeduras até mesmo para proteção das plantações, para que não haja danos à terra que é sagrada, bem como para que os frutos da terra viessem com qualidade (Amaral, 2020, p. 23).

Oliveira Santos defende a inclusão da perspectiva do *enegrecimento* na saúde integral da população negra, pois ela “trará ganhos epistêmicos, transformações nos caminhos (metodologia) de pesquisa na Psicologia, ganhos políticos em termos da superação do lugar subalterno da população negra e de construção da equidade sociorracial” (Oliveira Santos, 2019, p. 168). A militância universitária e as políticas de cotas têm feito avançar o combate ao racismo como perspectiva em saúde, como defende a psicóloga Charlene Bandeira, que salienta a necessidade de o profes-



sional de saúde estar habilitado a entender as problemáticas do racismo estrutural e institucional e buscar a ruptura das práticas colonialistas.

Com o foco especialmente nas práticas do profissional de psicologia em relação à temática do racismo, há a responsabilidade desse profissional em oferecer também para a população negra e indígena uma escuta qualificada e acolhedora. É importante, além disso, refletir sobre temas de interculturalidade serem constantemente retratados como “recorte” racial, o que vai de encontro à realidade brasileira, primeiro porque a população negra é maioria em nosso país e segundo porque muitas vezes as tensões, diagnósticos e curas dos adoecimentos implicam em reconhecer raça como um elemento central. O psicólogo precisa estar de fato preparado para atender outros sujeitos que não estejam enquadrados na categoria universal imposta pela cultura hegemônica (Bandeira, 2020, p. 32).

Desse modo, os saberes afro-diaspóricos são recriados e mantidos nos hábitos e rotinas de vida, tornando-se longevos e estáveis, sobretudo quando se garante a organização social e comunitária, como a economia solidária, o compartilhamento de terras e a criação de redes de ajuda mútua, tão próprias das comunidades quilombolas, como o mutirão para a construção de uma casa, descrito por Cláudia Mara Amaral:



Essas casas eram construídas completamente pelas nossas mãos: o telhado de macega - os homens geralmente iam até a beira da lagoa e cortavam os juncos; as mulheres ficavam encarregadas de juntar, trançar e amarrar os feixes que iriam para os telhados e algumas vezes para às paredes. As paredes eram erguidas, geralmente, a partir de madeiras que eram reaproveitadas de outras casas de outras famílias. Os homens trabalhavam para outras famílias e às vezes ganhavam essas madeiras (Amaral, 2020, p. 32).

Esse vínculo de linhagem familiar, que passa pelo pertencimento e ultrapassa o parentesco e a questão racial, tem relação estreita com a ocupação de uma territorialidade que reconstitui e reconfigura o princípio da ancestralidade africana até a atualidade. Na próxima seção, relacionamos isso ao conceito de quilombo.



O QUILOMBO DO SÉCULO XIX ATÉ A UNIVERSIDADE

Para a historiadora Beatriz Nascimento (1985), o quilombo foi uma forma de resistência negra na luta pela preservação da identidade. De origem angolana e anterior à diáspora, o quilombo pode referir-se a um grupo de indivíduos que se reuniam para a guerra, a uma casa sagrada para o ritual de iniciação dos guerreiros, ao próprio território ou ao campo onde a guerra acontecia⁴, ou ainda ao acampa-

4 Provavelmente disso decorre que a palavra quilombo (em português, mas também em espanhol) signifique pejorativamente uma desordem ou uma complicação.

mento de prisioneiros fugitivos. Nascimento, [1985] 2006, p. 118) argumenta:

A primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559, mas somente em 1740, em 2 de dezembro, assustadas frente ao re-crudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial, depois das guerras do nordeste no século XVII, as autoridades portuguesas definem, ao seu modo, o que significa quilombo: “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Nascimento, [1985] 2006, p. 118).

Beatriz Nascimento fundamenta sua visão de quilombo como um símbolo de resistência e preservação cultural negra, não apenas enquanto locais geográficos de refúgio no passado, mas como espaços de autonomia que perduram até hoje. Por isso, ela destaca a importância de reconhecer e valorizar a história e as práticas culturais dos quilombos, reafirmando assim a identidade e a contínua luta por justiça, igualdade, liberdade e paz em uma sociedade marcada por desigualdades e discriminação.

Também observa Clóvis Moura (1981) que, no período colonial brasileiro, o quilombo não foi um fenômeno geograficamente localizado ou esporádico, mas uma reação organizada – em toda a sociedade escravista – contra uma forma de trabalho da qual buscavam se libertar aqueles que



a sustentavam. O autor, sobre o mocambo⁵ ou quilombo, ainda afirma:

Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa (Moura, 1981, p. 87).

No Brasil, o maior e mais conhecido quilombo é Angola-Janga (Pequena Angola), conhecido como Quilombo dos Palmares e formado por africanos escravizados que fugiram, entre 1595 a 1695, para as florestas onde estão hoje os estados de Pernambuco e Alagoas. A partir de vários mocambos criados por fugitivos da escravidão, Angola Janga resistiu aos ataques das forças coloniais portuguesas. Segundo Abdias do Nascimento, no livro *O Quilombismo*, “Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder todo poderoso da igreja católica” (Nascimento, 1980, p. 48). A organização militar, o conhecimento da geografia e a dispersão dos mocambos (cerca de 30 km distantes um do outro) garantiram a defesa do quilombo. Além disso, o conflito entre portugueses e holandeses na região durante

5 Os mocambos eram comunidades do tamanho de aldeias, principalmente de escravizados fugitivos no Brasil colonial, durante o domínio português. Um mocambo é uma unidade menor do que um quilombo.



o século XVII facilitou a fuga de muitos escravizados para Palmares, que se tornou um símbolo de liberdade para os escravizados na figura de seu maior líder, Zumbi, que virou uma lenda e inspirou a criação do Dia da Consciência Negra (20 de novembro).

Após a abolição da escravatura no Brasil em 1988, a segregação social também foi uma segregação racial e cultural. Os negros encontraram muitos obstáculos, como as leis contra a feitiçaria, o jongo, a capoeira, os terreiros de Candomblé, entre outros. Além disso, foram expulsos dos terrenos e casas em que habitavam, já que o Estado não regulamentou juridicamente as terras de uso comum, doações, posses, usucapião etc. Essa exclusão é que faz com que até hoje a questão da territorialidade seja central para esse povo.

Na atualidade, as *comunidades remanescentes de quilombos* - expressão cunhada no âmbito da elaboração da Constituição de 1988⁶ - lutam pela reparação desse passado de violência e pleiteiam não só títulos fundiários, mas outros direitos. A antropóloga Ilka Boaventura Leite (2000, p. 333) chama a atenção para as evidências de que “um processo de segregação residencial dos grupos de fato ocorreu, bem como o deslocamento, o realocamento, a expulsão e a reocupação do espaço.” Para a autora, tal fato vem reafirmar que, “mais do que uma exclusiva dependência da terra, o

6 Este foi o texto aprovado pela Assembleia Constituinte no Artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos” (Brasil, 1988).



quilombo, neste sentido, faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário” (Leite, 2000, p. 339).

Já a primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra (Leite, 2000, p. 334).

A antropóloga vê o quilombo como um elemento que une e sustenta a identidade negra, fragmentada após a abolição e deslocada para áreas urbanas periféricas, onde surgem escolas de samba e terreiros de candomblé. Nesse sentido, a terra seria fundamental para a organização e para a continuidade do grupo e do modo coletivo de sobreviver. Assim, “de todos os significados do quilombo, o mais recorrente é o que remete à ideia de nucleamento, de associação solidária em relação a uma experiência intra e intergrupos” (Leite, 2000, p. 336).

Sobre tal questão, o geógrafo Milton Santos (2000), em sua geografia crítica, distingue os conceitos de *território*



e territorialidade. O autor baiano vincula o território às diferentes relações estabelecidas pelos agentes, não só no que tange à sua ocupação e produção, mas a aspectos culturais, linguísticos, religiosos, éticos, ancestrais. Não haveria nada de “essencial” em um espaço geográfico que determinasse o sentido e o sentimento de territorialidade, a não ser os comportamentos sociais durante certo tempo-espaço. “O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles que dele se utilizam” (Santos, 2000, p.22).

No caso dos povos quilombolas, existe uma continuidade na manutenção de formas de organização social e política, culturalidades e subjetividades. Portanto, a afirmação dessa territorialidade evoca espaços de perpetuação do espírito vital da natureza: “A dialética somente se realiza a partir da natureza valorada pela sociedade; é aí que começa a dialética. A sociedade não atua sobre a natureza em si. O entendimento dessa ação é o nosso trabalho e parte do valor que é dado àquele pedaço de natureza – valor atual ou valor futuro” (Santos, 2000, p. 18). Nesse contexto, as representações atribuídas às terras quilombolas que ainda não foram demarcadas têm uma relação com o valor dado a elas pela sociedade. A cobiça e o interesse de certos grupos sobre uma fração de território desconsideram muitas vezes o que ali preexiste: os homens, sua história, memória e relações. Por isso, para Milton Santos, a categoria de análise a ser considerada não é “território”, mas “território usado”.



Se o tomarmos a partir de seu conteúdo, uma forma-conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E ele é muito importante, ele é o quadro da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local. Por conseguinte, é o território que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediatos (Santos, 2000, p. 19).

Assim, na Assembleia Constituinte de 1988, o direito à terra passa a representar o aspecto fundamental dos direitos assegurados aos povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, sem o qual correm o risco da desintegração cultural, da perda de sua identidade étnica, da dissolução de seus vínculos históricos, sociais e antropológicos e da erosão de sua própria consciência e percepção como integrante de um povo etnicamente distinto.

Isso não acontece sem que haja uma reação da elite latifundiária, que põe a territorialidade em conflito, confrontando os seus usos econômicos e seus usos tradicionais. Essas terras estão sob diversas jurisdições e domínios: são terras devolutas dos diversos estados da federação e municípios; áreas que se localizam em domínios de empresas privadas e estatais; terras que se encontram em unidades de conservação ambiental. Assim, a oportunidade lançada em 1988 pelo recurso constitucional na luta das comunidades remanescentes de quilombos levantou um grande número de casos que surpreendeu os órgãos designados



para coordenar o processo. O processo em si “esbarra em interesses das elites econômicas envolvidas na expropriação de terras, no desrespeito às leis e nas arbitrariedades e violências que acompanham as regularizações fundiárias” (Leite, 2000, p. 348).

De acordo com a historiadora Treyce Goulart, o que define as comunidades enquanto remanescentes de quilombos hoje são os critérios atribuídos pelos seus próprios membros, autoatribuição que se encontra no Decreto nº. 4887, de 2003, que considera remanescentes das comunidades dos quilombos “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

O passado retomado é o significativo aos componentes do grupo familiar parental e não mais o estipulado por historiadores, antropólogos, sociólogos e pesquisadores em geral. [...] Entretanto, é impossível alienar tais grupos das sociedades nas quais estão inseridos. Ocorre aqui um duplo movimento que atenta de um lado para a diferença auto atribuída e de outro para a distinção por outros considerada (Goulart, 2012, p. 1152).

O Rio Grande do Sul, estado fortemente representado pela mídia como constituído por imigrantes europeus, tem hoje cerca de 203 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e certificadas pela Fundação



Cultural Palmares (Fundação Palmares, 2023). A relação de um grupo que reivindica a aceitação de sua existência, de estar no mundo enquanto comunidade, preservando saberes e costumes diferentes dos impostos pela violência da sociedade ocidental e colonizadora, mantém vivas as articulações políticas de mais de duzentas comunidades quilombolas em um contexto que insiste em invisibilizar a sua existência.

O conceito de *multiterritorialidade*, proposto por Rogério Haesbaert (2004), aborda a coexistência de diferentes formas de territorialidade acumuladas ao longo do tempo em uma estrutura social complexa. Para esse autor, “ou se trabalha com a multiplicidade de nossos territórios, ou não se alcançará nenhuma mudança positivamente inovadora” na construção de uma outra sociedade, ao mesmo tempo mais universalmente igualitária e mais multiculturalmente reconhecedora das diferenças humanas (Haesbaert, 2004, p. 96). Mais recentemente, esse autor tem argumentado que, ao contrário de muitas geografias eurocêntricas, que priorizam as propriedades jurídico-políticas do território, na América Latina ele é frequentemente interpretado pela ótica das relações ‘espaço-poder’, em diálogo com os movimentos sociais e sua luta pela preservação da vida após a devastação e o genocídio colonial, que ainda hoje ameaçam a existência dos grupos subalternos, especialmente os povos tradicionais (Haesbaert, 2020, p. 76).

Haesbaert também propõe o conceito de “território-corpo”, em diálogo com o “corpo-território” da ativista



indígena boliviana Julieta Paredes, segundo o qual o corpo dos indígenas e afrodescendentes é visto como o primeiro território colonizado. Esse conceito revela a luta pela vida desses grupos contra ameaças e violências, mostrando a relação indissociável entre seus corpos e os espaços que habitam. A noção de “território-corpo” integra materialidade e espiritualidade, evidenciando a conexão simbólica e espiritual entre corpo e espaço.

Sobre a relação entre espiritualidade e territorialidade, o psicólogo Abrahão Santos (2023) defende uma Psicologia que reconheça o protagonismo histórico coletivo dessas pessoas e os estilos de vida ‘enterreirados’ das comunidades tradicionais, enfatizando a importância de um cuidado que vá além do tratamento de sintomas e promova a conexão com a comunidade, a ancestralidade e a memória cultural. Cuidar no sentido não apenas de tratar os sintomas das enfermidades, **mas sim**, mais importante que tudo, o de aumentar sua potência, sua força vital. A noção de Força-Ser permite uma nova abordagem existencial da vivência em meio à adversidade, especialmente para aqueles que sofreram a diáspora de África e aqueles que já estavam na terra. Nas palavras do autor: “nas concepções indígenas e negras, a “força de vida”, a vida ela mesma, ou toda a existência, em suas mais variadas modalizações, energias ou vibrações se dá em comunidade” (Oliveira Santos, 2023, p. 88). Assim, podemos assumir a comunidade como força e fonte da vitalidade de que irradia a vida das pessoas.



Gostaríamos de retomar aqui as ideias de união, coletividade e cuidado mútuo, presentes na definição de Beatriz Nascimento; de reação e resistência, na visão de Clóvis Moura; de associação solidária e nucleamento, conforme Ilka Boaventura Leite; e de Força-Ser, segundo Abrahão Santos, para vinculá-las à nossa reflexão sobre o movimento estudantil quilombola no ensino superior e seu vínculo profundo e ancestral com a territorialidade (ou multiterritorialidade, ou enterreiramento) de suas comunidades. O adjetivo “remanescente”, que foi bastante questionado à época da Assembleia Constituinte porque remete a algo que foi interrompido ou está em vias de desaparecimento, hoje é reatualizado, ou melhor dizendo, reterritorializado (Haesbaert, 2004) em espaços institucionais contemporâneos como as universidades.

Portanto, defendemos nesta seção que as dimensões da territorialidade e do nucleamento são critérios fundamentais nos processos seletivos específicos, suplementares ao ENEM, para ingresso de estudantes quilombolas em muitas universidades do Brasil. Além disso, a ancestralidade é a Força-Ser que estabelece o vínculo permanente com a sabedoria dos mestres e das mestras dos saberes tradicionais, que estão vivos enquanto memória, enquanto manutenção vital do ser. O enterreiramento (como pé no chão ancestral) e a coletividade, que, nas palavras de Oliveira Santos (2019), “sempre antecede o indivíduo”, perfazem a condição de estudante-membro desse grupo que mantém o modo de vida em associação solidária, com a participação de



cada um no dia-a-dia da vida em comunidade, em uma dimensão relacional e de pertencimento, fundamentais para sua continuidade.

EDUCAÇÃO SUPERIOR QUILOMBOLA: A COMUNIDADE QUILOMBOLA MACANUDOS EM PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

As ações afirmativas são capazes de modificar as estruturas e privilégios existentes, pois rompem com o sistema da educação superior, historicamente configurado como um campo social hegemônico (Ávila, 2017). No momento em que grupos diversos reivindicam seu espaço no meio educacional, ocorre uma disputa territorial pelas prerrogativas do saber, e esses grupos passam a se perceber como sujeitos de direito:

Ao longo do processo histórico, o ensino foi projetado para atender às demandas do sujeito universal. Categorizando quem estava incluído/a ou não nesse espaço, a pedagogia existente almejava naturalizar práticas hegemônicas. A política de cotas desloca o espaço hegemônico do branco no Ensino Superior e pode refletir um processo de democratização do ambiente acadêmico. Nesse sentido, as políticas afirmativas específicas para as populações indígenas e quilombolas, na minha concepção, também podem ser representadas como um deslocamento das ações universalistas de Estado, que em sua grande maioria privi-



legiaram as pessoas brancas (Ávila, 2017, p.78-79).

Dessa forma, o processo seletivo específico para quilombolas suplementar ao ENEM, bem como a Bolsa Permanência do MEC figuraram como ações que buscaram equiparar as desigualdades para que um grupo historicamente marginalizado tivesse acesso ao ensino superior. Essa ação afirmativa foi a primeira política pública a chegar em nossa comunidade.

No ano de 2011, com o auxílio do Programa de Extensão Comunidades FURG – COMUF, financiado pelo Programa de Apoio à Extensão PROEXT/MEC/SESu, os alunos do curso de História da Universidade Federal de Rio Grande desenvolveram o projeto *Quilombolas Somos Nós*. Os focos de ação eram as comunidades tradicionais negras das regiões rurais, distritais e periféricas do município de Rio Grande, suas formas de organização, trajetórias familiares e a preservação de um modo de vida ancestral (Goulart, 2012). Sendo assim, o projeto de extensão *Quilombolas Somos Nós* chegou até a nossa comunidade, localizada na Vila da Quinta, e no mesmo ano iniciaram as pesquisas acerca da história da nossa família, com o objetivo de conhecer a trajetória e de identificar se era uma comunidade remanescente de quilombo.

Em 2011, por meio do projeto *Quilombolas Somos Nós*, foram realizadas entrevistas, coletadas fotos e documentos, e a história da Comunidade Remanescente de Quilombo Macanudos foi oficializada. O material foi envia-



do à Fundação Cultural Palmares, resultando na certificação da comunidade em 2012. Atualmente, a comunidade, com 42 famílias e mais de 150 pessoas, enfrenta acesso limitado a serviços básicos (saúde, educação, moradia, saneamento básico). Nesse sentido, a certificação levou à reorganização da comunidade em uma Associação para melhorar o acesso a políticas públicas. Hoje, a comunidade tem membros na Universidade Federal de Rio Grande, com duas pessoas graduadas e seis em formação, refletindo a mudança no acesso à educação superior.

O Coletivo de Negras e Negros, nomeado Macanudos em homenagem à família Macanudos da comunidade quilombola, foi fundado na Universidade Federal do Rio Grande com o objetivo de promover a equidade étnico-racial de maneira democrática e horizontal. O coletivo focou nas demandas dos estudantes negros da universidade, visando não apenas aumentar o acesso, mas também garantir a permanência desses alunos, antes mesmo da implementação da política de cotas. Em 2012, a mobilização do Coletivo, em parceria com o movimento estudantil, garantiu assentos nas seguintes instâncias de políticas universitárias da Universidade Federal do Rio Grande: o Grupo de Trabalho para Estudo e Implementação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), o Conselho Universitário (CONSUN), órgão máximo deliberativo da FURG, e o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA), órgão superior deliberativo da Universidade. Também integramos a comissão do Programa de Ações Afirmativas (PROAAF). Esse programa visa promover o ingresso e a permanência de discentes



provenientes de Escola Pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência. As ações do Macanudos transcenderam os muros da universidade, tanto na pressão para efetivação da política de cotas que possibilitaria o acesso, quanto no trabalho de suporte e apoio pedagógico.

A luta pela implementação da Lei 12.711/2012 resultou na reserva de 30% das vagas para estudantes de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O Coletivo também fundou um curso pré-vestibular específico para quilombolas, que funcionou por três anos, atendendo tanto a comunidade Macanudos quanto a Vila Nova, em São José do Norte. Em 2014, o Coletivo promoveu o ‘Café Preto’, um espaço para acolher estudantes negros, e iniciou oficinas em escolas periféricas de Rio Grande para discutir questões étnico-raciais no ensino básico, com o intuito de divulgar o Coletivo e receber novos membros. Em 2015, organizou o *I Seminário de Negras e Negros de Rio Grande*, que reuniu palestrantes de todo o Brasil para discutir temas como genocídio, saúde, identidade e resistência negra. Em 2016, na luta contra fraudes nas vagas reservadas para cotas sociais com recorte racial, foi lançada a campanha ‘Cadê o negro que deveria estar aqui?’. A campanha foi amplamente divulgada pela página do Coletivo no Facebook, com a intenção de tensionar a universidade e ampliar a divulgação. Nesse mesmo ano, o Coletivo deu entrada em uma ação no Ministério Público, denunciando a universidade por não fiscalizar o possível acesso indevido pelo sistema de cotas.

Em 2017, foi implementada a Comissão de Aferição da Autodeclaração de Pretos e Pardos, atualmente



chamada de Comissão de Heteroidentificação. Ela foi incorporada ao processo seletivo realizado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC), de acordo com a normativa em vigor desde 1º de agosto de 2016, da Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Também nesse período, garantiu-se a implementação de cotas em todas as modalidades de bolsas ofertadas pela universidade.

No ano de 2019, o CONSUN aprovou a efetivação da reserva de, no mínimo, 20% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência em todos os Programas de Pós-Graduação da Universidade.

Em outubro de 2019, o Coletivo Quilombola FURG, em parceria com o Coletivo Quilombola Negr@, da FURG campus São Lourenço do Sul, e o Coletivo Quilombola UFPEL, organizaram o II Encontro Nacional de Estudantes Quilombolas na cidade de Pelotas. O evento destacou a importância dos saberes tradicionais, convidando os mais velhos das comunidades quilombolas para a abertura, em vez de autoridades acadêmicas. Também incluiu a Quilomboteca, um espaço para crianças brincarem e aprenderem sobre a história e a resistência quilombola, destacando que a verdadeira história vai além da escravização.

No ano seguinte, 2020, o projeto de extensão QUILOMBOteca teve prosseguimento. Criado inicialmente para proporcionar um espaço adequado às crianças enquanto os pais participavam do II ENEQ, o projeto também se consolidou como um instrumento de educação antirra-



cista voltado à comunidade, capaz de modificar o olhar e o senso de pertencimento das crianças pretas e quilombolas. O projeto visa ajudar as crianças negras a construir uma identidade racial positiva ao conhecer, por meio da literatura infantil, a verdadeira história de seu povo, para além da escravização. Ao promover a autoestima e a compreensão da rica história de seus ancestrais, o projeto busca romper com a violência colonial e criar um senso de pertencimento, saúde e cuidado por meio da educação e da criatividade.

Paralelamente a esse, surgiu um segundo projeto durante a pandemia de 2020: o grupo de estudos PsicoQUILOMBOlogia, um espaço de estudo afrocêntrico em Psicologia. A discussão em torno do conceito que dá nome ao grupo baseou-se no próprio significado da palavra Psicologia, que tem origem grega: ‘psyché’ (alma, espírito) e ‘logos’ (estudo, compreensão), ou seja, voltado para a pesquisa e estudo da psique e da saúde mental quilombola e preta. Assim, é um espaço destinado a estudar a subjetividade, a identidade e as práticas de saúde da população preta e quilombola. Não se trata de uma nova teoria, mas sim da inclusão de epistemologias, antes excluídas, centralizadas nos saberes das nossas mais velhas e mais velhos na produção do conhecimento em saúde (Bandeira; Farias, 2023). No mesmo ano, conseguimos firmar um convênio entre o CAP-FURG (Centro de Atendimento em Psicologia) e as comunidades para oferecer atendimento psicológico às comunidades quilombolas.

Esses eventos são exemplos práticos do contraste entre os saberes acadêmicos, que tantas vezes nos excluem



por serem incompreensíveis, e a sabedoria dos nossos mais velhos, que nos acolhe e nos oferece suporte. Quem é autorizado e legitimado pela academia a proferir seu saber? Onde estão os conhecimentos afrocentrados na academia brasileira? Quando serão valorizadas as vozes dos nossos mestres e mestras?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional por anos tem feito o papel de mantenedor do racismo estrutural, desde a educação básica até as universidades, ao retratar os africanos apenas como um povo escravizado e ao deslegitimar seus saberes e culturas. A educação, por natureza, é um ato libertador, e a elite dominante sempre esteve ciente disso. Por isso, historicamente, não mediu esforços para impedir o acesso das pessoas negras à educação, utilizando-se de legislações, coerção e da consolidação do racismo estrutural.

A resistência da população negra no Brasil gerou, no início do século XXI, leis e políticas afirmativas que não se originaram das instituições ou do Estado, mas da luta dos negros e negras organizados, que, apesar de considerarem a importância da educação, não tiveram as mesmas oportunidades de acesso ao ensino básico e, principalmente, ao superior. A mesma elite que temia os quilombolas, receando que incendiassem seus engenhos ou se revoltassem contra as violências sofridas, hoje teme a transformação epistemológica que estamos promovendo.



do, organizados enquanto povo, dentro das instituições que produzem conhecimento.

Ser um corpo negro e quilombola em uma sociedade racializada implica também — e sobretudo — inventar cotidianamente formas de re-existir, sobre-viver e “aquilombar-se”. Uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias deve passar por uma reformulação do modelo vigente, com a refundação institucional baseada na inclusão étnico-racial e epistêmica. Isso exige mudanças nas políticas institucionais, como a integração de conteúdos, métodos e teorias da tradição acadêmica com os saberes orais dos povos tradicionais. Mestres e mestras dessas comunidades, mesmo sem diploma, devem ser ouvidos e podem lecionar, promovendo a diversidade. Além disso, não deve haver hierarquia entre os diferentes saberes, e o currículo deve refletir a diversidade epistêmica completa da sociedade, respeitando as especificidades regionais.

Defendemos neste artigo que a territorialidade quilombola, a ancestralidade e o conhecimento são indissociáveis, pois a terra só ganha significado por meio daqueles que mantêm vivas suas tradições. Assim, o vínculo de estudantes universitários quilombolas com sua territorialidade possibilita a conexão e a integração entre os saberes tradicionais e acadêmicos: é o enterreiramento de sua força vital, aliado ao estilo de vida comunitário, que constitui os principais elementos para o aprofundamento da pesquisa acadêmica sobre as cosmovisões dos povos tradicionais de matriz africana.



REFERÊNCIAS

ÁVILA, Luciane. **Ações Afirmativas e as relações Étnico-raciais**: análise sobre os processos específicos de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio Grande do Sul / RS. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8340>. Acesso em: 10 set. 2024.

AMARAL, Cláudia Mara. **Vó Celina Macanuda**: síntese biográfica a partir do relato de experiência na presidência da Comunidade Quilombola Macanudos. TCC (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande, 2020.

BANDEIRA, Charlene da Costa. Do quilombo eu vim: a criação de uma psicoQUILOMBologia como estratégia de aquilombamento e (re)existência de estudantes quilombolas. In: MACIAZEKI-GOMES, Rita de Cássia (org.). **O Que Pode a Psicologia Social em Tempos de Pandemia de Covid-19**. Bauru/Sp: Gradus Editora, 2023. p. 73 –79. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/lapso/files/2023/09/O-que-pode-a-psicologia-social-em-tempos-de-pandemia-1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**: rito Nagô. São Paulo: Companhia das Letras, [1961] 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2024.



BRASIL. **Decreto nº 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003.** pág. nº 4. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.** Brasília: MS; 2007.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Rev. Afro-Ásia.** Salvador, n. 14, 1983. DOI: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i14.20822>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20822>. Acesso em: 2 set. 2024.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Língua e nação de candomblé. **África**, [S. l.], n. 4, p. 57-76, 1981. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i4p57-76. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/90848>. Acesso em: 15 set. 2024.

GOULART, Treyce Ellen Silva. O historiador a serviço das demandas comunitárias: o projeto quilombolas somos nós e as comunidades quilombolas de Rio Grande e distritos. **Anais eletrônicos.** XI Encontro Nacional de História, Rio Grande, 2012. Disponível em: https://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1346374429_ARQUIVO_artigoanpuh.pdf. Acesso em: 15 set. 2024

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiteritorialidade.** Porto Alegre, 2004. Conferência. Disponível em: www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.



HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, p. 76-77, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100> . Acesso em: 21 ago. 2024.

LAYTANO, Dante de. **Os Africanismos do Dialeto Gaúcho**. Rio Grande do Sul, 1936. 64 p.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Etnográfica. vol. 4, 2. 2000.

LUCCHESI, Dante. LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; Ribeiro, Ilka (eds.). **O Português Afro-Brasileiro**, Salvador, Edufba: pp. 27-37. 2009.

LUCCHESI, Dante. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. In LOBO, T. *et al.*, (orgs). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012 pp. 249-274. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-18.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. São Paulo, Ed. Ciências Humanas: 1981.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a



trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 117-125.

OLIVEIRASANTOS, Abrahão de. O Enegrecimento da Psicologia: Indicações para a Formação Profissional 1. **Psic.: Ciên. e Prof.**, v. 39, n. SPE, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003222113>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Phjf88DnyttsFSHMNxcmWLJ/>. Acesso em: 20 set 2024.

OLIVEIRA SANTOS, Abrahão de. A educação e a saúde mental da população negra. **Ens., Saúde e Amb.**, v. 10, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2017.v10i3.a21275>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21275>. Acesso em: 20 set 2024.

OLIVEIRA SANTOS, Abrahão de. Protagonismo negro e psicologia para a pessoa enterreirada. **Psic. Spin. II**, Rio de Janeiro, v. 16, n° 2, pp. 83-94, 2023. DOI: <https://doi.org/10.59488/tragica.v16i2.56797>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/56797>. Acesso em: 20 set 2024.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. **Línguas africanas no Brasil**. Gragoatá. n. 19. Niteroi: Editora da UFF, p. 193-217, 2005.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. **Introdução à linguística africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

VOGT, Carlos; FRY, Peter. **A descoberta do Cafundó**: alianças e conflitos no cenário da cultura negra no Brasil. *Religião e Sociedade*, v. 8, p. 45-52, 1982.





2. FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID GEOGRAFIA: PRÁTICAS E REFLEXÕES

Maria Edivani Silva Barbosa

<https://orcid.org/0000-0003-0235-805X>

Alexsandra Maria Vieira Muniz

<https://orcid.org/0000-0001-9607-9160>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas de formação de professores no Brasil reconhecem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma iniciativa de excelência, por ressignificar a docência nas Instituições de Ensino Superior e na Educação Básica.

Lançado em 2007, o PIBID integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, sendo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seu objetivo é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aprimoramento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública. Dessa forma, possibilita aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas



de educação básica, enriquecendo sua formação docente (Brasil, 2022).

Na contemporaneidade, com o estímulo proporcionado pela sociedade e respaldado pelas tecnologias da informação e da comunicação, a formação docente exige cautela por parte dos (as) professores (as) formadores (as), especialmente no que se refere às práticas e procedimentos de ensino, diante do risco de reduzir a profissão a uma mera instrumentalização técnica.

O apelo ao uso de recursos tecnológicos no ensino é constante, e muitas vezes somos levados a associar a inovação nas práticas de ensino em Geografia apenas à adoção de ferramentas digitais. No entanto, não se trata de demonizar nem deificar esses recursos, mas de refletir cuidadosamente sobre metodologias, recursos didáticos e procedimentos de ensino, evitando uma abordagem estritamente técnica. Nesse contexto, Giroux alerta para a predominância dessa perspectiva técnica nos cursos de formação de professores:

A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político. Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docen-



te. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas (Giroux, 1997, p. 40).

A reflexão e a crítica sobre o pensar e o fazer docentes nos levam a questionar não apenas “*como fazer?*”, mas sobretudo “*como os estudantes aprendem?*”. Dessa forma, o planejamento deve se apoiar em aspectos políticos, culturais, econômicos e ideológicos. Planejar implica questionar práticas, conteúdos, recursos, atividades, alunos e avaliação, possibilitando reflexão, problematização, renovação e dinamização do ensino. Como apontam as lições de Passos (s/d),

O planejamento é a previsão, a projeção de uma prática. Contribui para guiar, orientar uma ação em busca de resultados. No caso do ensino, planejar envolve decidir sobre o quê e o como ensinar, com base nas concepções do porquê e do para quê ensinar. Não são, portanto, decisões meramente técnicas, uma vez que envolvem escolhas, interesses e fundamentam-se em valores.

Reconhecer o planejamento como essencial para uma prática de ensino crítico-reflexiva exige a criação de momentos de estudo e discussão no início das atividades, baseando-se em questionamentos como: “O que ensinar?”, “Por que ensinar?”, “Para quem ensinar?”, “Como é a estrutura física da escola?”, “Que materiais didáticos a escola



oferece?”, “Quais são as possibilidades para uma Geografia significativa?” e “Como inovar as práticas de ensino?”, entre outras reflexões sobre o ser professor na sociedade contemporânea. Com quais saberes os professores em formação e os que já atuam nas escolas constroem sua identidade docente?

No relato aqui proposto, objetivamos refletir sobre a formação docente e o papel do PIBID na construção de uma identidade docente para atuação crítico-reflexiva no ensino de Geografia.

Este trabalho está estruturado em 4 tópicos incluindo esta Introdução. O segundo tópico descreve a Metodologia. O terceiro expõe os Resultados e Discussões. No quarto tópico, tecemos as Considerações Finais.

METODOLOGIA

A abordagem teórica se inscreve no campo crítico e toma os conceitos de professor intelectual (Giroux, 1997; Cavalcanti, 2012), saberes docentes (Tardif, 2012), princípios da formação docente (Cavalcanti, 2012) e escola como espaço de formação docente (Lima, 2012), como balizadores desta análise.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, que se apoia no registro por meio de fotografias, entrevistas e registro das experiências de sala de aula dos vinte e quatro (24) bolsistas de iniciação à docência e três (03) professores supervisores do subprojeto Geografia/PIBID/UFC (edição 2022-2024),



sob a coordenação de professoras do Departamento de Geografia da UFC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Subprojeto Geografia na UFC: trajetórias do PIBID na Formação Docente

Em junho de 2024, o subprojeto Geografia/PIBID/UFC completou 13 anos de atividades efetivas nesse Programa de formação de professores, com participação em 5 edições: primeira edição (2011), segunda edição (2014), terceira edição (2018-2020), quarta edição (2020-2021) e quinta edição (2022-2024). Esta última com ampliação do número de bolsas a partir de maio de 2023, no qual atuamos com dois núcleos do PIBID, cada um com 24 bolsistas remunerados e 3 professores supervisores, totalizando 48 bolsistas, 6 professores supervisores e 2 coordenadoras de área.

No decurso dessas edições, foi constituída uma cultura de formação oriunda das vivências de 3 coordenadoras de área, 17 professores (as) supervisores (as) e 143 bolsistas de iniciação à docência, conforme as vagas destinadas em editais. Essa cultura de formação tem como base a valorização dos saberes da experiência dos (as) professores da Educação Básica, a interação dialógica com a comunidade escolar e, sobretudo, o fazer e o pensar sem dissociar a teoria e a prática.

No Quadro 01, expomos em números de vagas a participação do PIBID/Geografia/UFC em editais a partir de



2011. Tencionamos demonstrar a quantidade de vagas para bolsistas de iniciação à docência e de professores supervisores, bem como número e nomes das escolas-campo que atuaram no Programa. Destacamos dessa análise apenas os editais de entrada inicial dos bolsistas sem considerar os editais abertos para substituições de bolsistas de iniciação à docência realizadas no decurso do Programa. O número de bolsistas de iniciação à docência, portanto, é um pouco maior, se considerarmos as substituições realizadas pelos candidatos classificáveis convocados e outros editais publicados no decurso de cada edição. Por exemplo, na edição 2011-2013 o fluxo girou em torno de 26 bolsistas; em 2014-2018, 50 bolsistas; em 2018-2020, 35 bolsistas. Os dados de todos os editais com listas de classificáveis convocados estão em análise, assim como estão em verificação os (as) licenciandos (as) que participaram em mais de uma edição.



Quadro 01 - Participação do Curso Geografia no PIBID/UFC

Edital Prograd/ UFC	Edições	Nº de Vagas de Iniciação à Docência	Nº de vagas p/ professores Supervisores	Nomes das escolas selecionadas
Editais 010,011, de 2011. Editais 013, 014 de 2012	2011-2013	22	03	EEM Liceu do Conjunto Ceará EEM Liceu de Messejana Colégio Estadual Justiniano de Serpa

Edital Prograd/ UFC	Edições	Nº de Vagas de Iniciação à Docência	Nº de vagas p/ professores Supervisores	Nomes das escolas selecionadas
Editais 03 e 02 de 2014	2014-2018	20	3	Colégio Estadual Justiniano de Serpa EEM Liceu de Messejana EEFM Antônio Sales (início março de 2014 e término setembro de 2014) EEF Centro dos Retalhistas (início das atividades em setembro de 2014)
Editais 021 e 022 de 2018	2018-2020	24 remuneradas 06 voluntárias	3	Colégio Estadual Justiniano de Serpa EEFM Estado do Amazonas (13 de agosto de 2018) EEIEF Dom Antônio de Almeida Lustosa (Caucaia) - início agosto de 2018 e término novembro de 2018) EEFM Dom Helder Câmara (início novembro de 2018)
Editais 08 e 12 de 2020	2020-2022	16 (remunerados) 04 voluntárias	2	EEM Liceu de Messejana EMTI Professor Álvaro Costa



Edital Prograd/ UFC	Edições	Nº de Vagas de Iniciação à Docência	Nº de vagas p/ professores Supervisores	Nomes das escolas selecionadas
Editais 18 e 20 de 2022	2022-2024	48 remuneradas 03 voluntárias	06	EMTI Antônio Bezerra
Editais 15 e 16 de 2023				EEM Dona Hilza Diogo de Oliveira
				EMTI Professor Álvaro Costa
				EMEIF Monsenhor Linhares
				EEM Liceu de Messejana EMEIF Maria De Lourdes Ribeiro Jereissati
Totais	05	143	17	12

Fonte: Editais e Resultados da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/ UFC). Disponível em: <<https://prograd.ufc.br/pt/editais-e-resultados/>>. Acesso em: 25 maio 2023.



Durante a vigência do subprojeto Geografia, os (as) bolsistas foram incentivados a refletir sobre o contexto das escolas. Nesse sentido, destacam-se atividades como o diagnóstico escolar, fundamental para o reconhecimento do espaço educativo, com base no “roteiro de coleta de dados para diagnóstico do funcionamento de escolas” sugerido por Libâneo (2013, p. 289). Trata-se de uma atividade essencial para se analisar os aspectos estruturais das escolas e, sobretudo, conhecer o perfil dos estudantes. Os conhecimentos oriundos do diagnóstico das escolas servem de subsídios para se pensar as práticas de ensino. Nesses termos, segundo Libâneo (2010, p. 62), a potencialidade reflexiva é “[...] a capacidade de pensarmos sobre nossos atos,

sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenções”.

No desenvolvimento das ações, há uma aproximação entre os acadêmicos e os escolares, inserindo-os no contexto real da prática docente. O contato entre professores (as) coordenadores (as), professores (as) supervisores (as) e demais escolares impacta a formação dos (as) estudantes, pois ressignifica as práticas de ensino e contribui para a elaboração de novos conhecimentos didático-pedagógicos e científicos. As escolas-campo, portanto, são espaços de reflexão sobre a ação docente e as práticas de ensino. As escolas-campo, portanto, são espaços para reflexão da ação docente e das práticas de ensino. Concordamos com Nóvoa (2009, p. 17), quando em suas lições aponta a necessidade de melhorar esse diálogo, ou seja, é necessário que a formação de professores ocorra por dentro da profissão, pois não haverá mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores não se tornar mais permeável e imbricada.

Nessa perspectiva, o PIBID é responsável pela dinamicidade e inovação da prática de ensino na Educação Básica e na Universidade, se considerarmos o número de escolas envolvidas durante esses 13 anos de atuação no Programa. São escolas localizadas em diferentes bairros de Fortaleza e em sua Região Metropolitana, que apresentam contextos sociais, econômicos e culturais diversos. Lima (2012, p. 90) corrobora, explicando que a escola, com seus diferentes espaços e interações, oferece muitas lições, des-



tacando, entre elas, a aprendizagem sobre a cultura escolar e a escola como organização educativa.

A relação teoria e prática proporcionada pela inserção desse Programa na licenciatura tem permitido a superação da dicotomia que se mantinha na formação e no exercício docente. Dessa maneira, a escola tem sido um espaço de formação docente, pois é “[...] no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta; Lima, 2009, p. 45).

O papel dos professores supervisores tem sido crucial na formação dos (as) pibidianos (as), pois estes transmitem,

[...] em sua forma de pensar e em seu modo de agir, o *habitus* docente, carregado de técnicas, crenças, atitudes que possibilitam aos professores neófitos organizar suas práticas e consolidar sua legitimidade profissional no campo educacional. (Pimentel; Pontuschka, 2015, p. 60).

Assim, um caminho para estreitar os laços entre os participantes do PIBID ocorre por meio de grupos de estudos e planejamentos. Como espaço de reflexão, os grupos de estudo contribuem para a superação da perspectiva instrumental da prática docente.

No que se refere aos professores supervisores, percebemos o retorno ao espaço da Universidade com possibilidades de prosseguir nos estudos em programas de pós-graduação. A continuidade nos estudos tem papel fundamental na renovação da prática de ensino em Geografia,



pois a pesquisa proporciona a construção de novos saberes, melhora o desempenho profissional e contribui para uma atuação crítico-reflexiva.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID 2022-2024:NÚCLEO 1

Com a ampliação no número de vagas do PIBID/CAPES 2022-2024, a partir de 2023, o PIBID/Geografia/UFC vivenciou um momento excepcional, com a entrada de mais vinte e quatro (24) bolsistas de iniciação à docência remunerados (as), três (03) professores supervisores e a habilitação de mais três (03) escolas-campo da rede pública de ensino do município de Fortaleza, Ceará. Este relato se refere à experiência no período de maio de 2022 a abril de 2024, do Núcleo 1, composto por vinte e quatro (24) bolsistas e três (03) professores supervisores que atuaram em três escolas: EEM Dona Hilza Diogo de Oliveira, EMTI Professor Álvaro Costa e EMTI Antônio Bezerra.

Com base no Projeto submetido à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes), iniciamos o planejamento com a definição das seguintes ações: reuniões de planejamento por núcleo e por equipes de escolas, grupo de estudos, conhecimento do espaço escolar, elaboração de portfólios, vivência na escola com participação em diversos ambientes de ensino e aprendizagem (sala de aula, sala dos professores) e atividades formativas.

No Brasil, os dispositivos legais que regulamentam a formação docente, assim como o debate que os teóricos



realizam sobre essa formação, estão ancorados na necessidade de uma formação mais próxima do chão da escola. Nessa compreensão, Nóvoa (2009, p. 19) sugere que

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Nesse sentido, as equipes de cada escola refletem sobre o Projeto inicial que foi submetido à Capes, pois como foi elaborado em momento anterior ao diálogo com os professores supervisores, colocamos o Projeto em debate, considerando o contexto concreto das escolas e os saberes experienciais dos professores. Levamos em consideração um princípio fundamental da formação docente que é considerar o professor supervisor como um intelectual. Cavalcanti (2012, p. 20) assevera que o professor é um profissional cuja atividade primordial é intelectual, pois, sendo autor de seu trabalho, pesquisa sobre o que faz e não simplesmente executa, na prática, a teoria de outros.

Essa postura nos leva à valorização dos saberes experienciais dos professores supervisores, que cotidianamente no chão da escola elaboram seus conhecimentos e ressignificam a sua prática. Tardif (2012, p. 33) explica que os saberes dos professores são provenientes de várias fontes, dos quais ele elenca: “[...] os saberes disciplinares,



curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

As ações do PIBID contribuíram para ressignificar esses saberes com os grupos de estudos, reuniões de planejamento e elaboração de recursos didáticos, proporcionando uma oportunidade de reflexão sobre as ações propostas.

Na avaliação realizada junto aos (as) pibidianos (as) sobre a importância do Programa e nos registros dos portfólios, eles relataram:

O PIBID é de fundamental importância para a formação docente, visto que a vivência no âmbito escolar no início da graduação proporciona uma visão da realidade e do futuro, permite vivências únicas e incentiva a permanência na universidade. O programa se apresenta como uma ponte com bases bem estruturadas e abre caminhos na universidade, oferecendo experiências e oportunidades inigualáveis, sem o mesmo a formação no curso de geografia se torna incompleta pois é a partir do programa que a docência ganha destaque e debates reflexivos. Sua relevância aparece principalmente ao demonstrar a força e luta da profissão docente, que se torna inspiradora e inclusiva, buscando garantir direitos as próximas gerações de alunos e professores (Discente Maria-EEMTI Antônio Bezerra).

A bolsa do PIBID contribuiu com a permanência dos bolsistas na



universidade, para além da experiência na área do ensino, a bolsa proporcionou um tempo maior para os estudos na universidade, pois muitos teriam que trabalhar para permanecer com os estudos. Está ação afirmativas de permanência e de experiência ajudam a construir uma graduação consolidada, no ensino, pesquisa e extensão, proporcionando aos graduandos uma formação completa. A experiência antecipada na área do ensino e da docência é muito importante para a preparação e para o acúmulo de um arcabouço teórico e metodológico que será futuramente usado em salas de aulas por onde os bolsistas passarem. (Discente Lauro - EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira).

O PIBID oferece uma vasta experiência para seus bolsistas participantes. O contato com o chão da escola na fase de formação docente é um caráter decisivo e diferencial nesse quesito. Aproximar a comunidade acadêmica com a Geografia escolar é um tema em ascensão, que permite conciliar as práticas do educador com as pesquisas científicas produzidas na universidade. Essa interação gera bons frutos, principalmente quando aliada e munida pelos conhecimentos prévios dos discentes. Cabe notar que os alunos, por vezes, são excluídos ou não mencionados quando o assunto é produção de conhecimento e/ou significados. Entretanto, com o avanço da educação progressista, que traz consigo a influência da subjetividade do aluno e resgatando a importância do



cotidiano vivido, ressignifica e estrutura a sua verdadeira importância na produção de conhecimentos. É nesse cenário que os bolsistas são incluídos, também auxiliando e edificando tal processo (Discente Antônio – EMTI Professor Álvaro Costa).

Esses relatos revelam o encontro dos licenciandos com a docência. No desenvolvimento das intervenções em sala de aula, os (as) pibidianos (as) demonstraram segurança e aos poucos foram assumindo a postura de professores (as) ao lidarem com questões cotidianas sobre: gestão da escola, organização da sala de aula, relação professor-aluno (a), uso da lousa e de recursos didáticos, planejamento e execução de aula em campo, entre outras.

Nessa perspectiva, o espaço escolar é um campo fértil para aprendizagens sobre a docência. Lima (2012, p. 93-94) define pelo menos cinco lições formativas proporcionadas pela vivência no espaço escolar: (1) ‘O coletivo institucional’, que se refere à compreensão sobre o funcionamento da escola, sua estrutura organizacional e de gestão; (2) ‘Busca de qualidade de ensino’, que trata de como a escola responde aos resultados das avaliações externas; (3) ‘A tecnologia e as inovações na escola’, que aborda a inserção das tecnologias e a forma como professores e alunos lidam com essas questões; (4) ‘A escola e suas relações com os professores’, que proporciona o aprendizado sobre a autonomia da escola, dos professores e dos alunos; (5) ‘A relação com os alunos sobre disciplina/indisciplina’, que discute como



essa relação se estabelece e como se desenvolve a autonomia da escola, dos professores e dos alunos.

Os (as) pibidianos (as) conseguiram vivenciar diversas situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além das aprendizagens sobre a organização dos conteúdos e a elaboração de planos de aula, as intervenções proporcionaram aos pibidianos uma aproximação com outras variáveis da prática educativa, por exemplo, as relações interativas em sala de aula, a organização social da classe, as diferentes metodologias, os recursos didáticos e a organização do tempo.

Experiências na EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira

Na EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira, a equipe desenvolveu o projeto “Estações da Formação da Terra” com elaboração de recursos didáticos. Esse material foi produzido com o objetivo de auxiliar o ensino de Geografia Física com ênfase na geologia do planeta Terra e na consolidação da crosta terrestre. A introdução do conteúdo relacionado à formação da Terra contribui para o entendimento da evolução da paisagem natural e da dinâmica paisagística. Dessa maneira, para além da descrição da paisagem, a Geografia busca compreendê-la por meio da interação humana.

Os pibidianos confeccionaram os próprios recursos com a representação tridimensional da Terra e maquetes representando relevo (Imagem 1). Após estudos sobre a formação do planeta Terra, confecção dos recursos e elaboração da sequência didática, o material didático foi empregado na ministração dos conteúdos.




As diferentes linguagens no ensino de Geografia, segundo Pontischka, Paganelli e Cacete (2009, p. 215) “[...] ampliam as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de entendimento do mundo”. As autoras explicam que sob a denominação de recursos didáticos, inscrevem-se vários tipos de materiais e linguagens, como livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, entre outros (Paganelli; Cacete, 2009; 2016). Além disso, somam-se as representações gráficas e plásticas, como desenhos, cartas mentais, croquis e maquetes.

Imagem 1 – Oficina de produção de recursos didáticos: Projeto Estações

OFICINAS PROJETO ESTAÇÕES

Nossa escola teve como destaque o projeto “estações”, o qual teria o objetivo de contar a história da terra e todas as transformações que ocorreram ao longo do tempo. Para sua finalização, ocorreram oficinas, onde confeccionamos os materiais do projeto.



Fonte: Arquivo do PIBID Geografia/UFC, 2022-2024. Fortaleza, CE.

Após a conclusão da produção dos materiais do Projeto Estações, realizou-se, em 2 de abril de 2024, uma apresentação na escola. Durante o evento, foram exibidos os recursos desenvolvidos, acompanhados da ministração do conteúdo sobre a formação do planeta Terra e suas trans-

formações, com foco nos processos endógenos e exógenos responsáveis pela modelagem do relevo.

Imagem 2– Aula sobre a geologia da Terra com o emprego dos recursos elaborados



Fonte: Arquivo do PIBID Geografia/UFC, 2022-2024, Fortaleza, CE.

Experiência EMTI Professor Álvaro Costa

Na EMTI Professor Álvaro Costa, destacamos a aula em campo no entorno da escola, a confecção de croquis e a elaboração do mapa afetivo. Essas atividades foram desenvolvidas com 28 estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, como parte dos conteúdos da disciplina eletiva ‘Cartografia Afetiva: Geografia, Desenho e Amor pela Cidade’, realizada de forma interdisciplinar entre Geografia e História.

dos à cartografia oficial, valorizar e produzir a cartografia do espaço de vivência do estudante, de modo que ele representasse seus sentimentos em uma folha de papel, criando a cartografia de sua história de vida e de sua comunidade.

Ademais, percebemos o quanto os licenciandos contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, despertando o raciocínio geográfico com a leitura do espaço de vivência

Experiência na EEMTI Antônio Bezerra

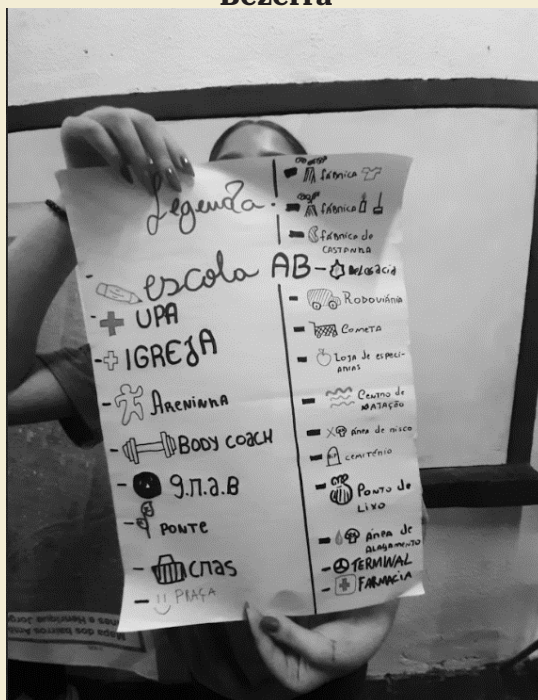
Na EEMTI Antônio Bezerra, destacamos uma das ações realizadas com os alunos do 3º ano, associada à temática da Cartografia Social. O objetivo da atividade foi compreender a Cartografia Social como uma ferramenta potencializadora para auxiliar as populações na reivindicação de direitos coletivos.

As aulas sobre cartografia social ocorreram nos dias 27/04/2023 (aula teórica) e 28/04/2023 (aula teórico-prática). A sequência didática seguiu os seguintes termos: explicação sobre o conceito de cartografia social; conexão do tema ao cotidiano dos estudantes; apresentação de exemplos de mapeamentos participativos realizados em diferentes lugares, destacando como as comunidades locais têm se apropriado da cartografia para expressar suas necessidades e reivindicar direitos; apresentação de movimentos de resistência e iniciativas de base que utilizam a cartografia social como ferramenta para enfrentar desigualdades e lutar pelo direito a uma cidade mais justa e inclusiva; discussão que permitiu



aos alunos compartilhar suas percepções, ideias e propostas para a melhoria do espaço urbano em que vivem; e, por fim, explicação sobre o que é racismo ambiental, como identificá-lo no espaço e os movimentos de resistência na busca pelo direito à moradia digna.

Imagem 3 – Prática de Cartografia Social na EEMTI Antônio Bezerra



Fonte: Arquivo do PIBID Geografia/UFC, 2022-2024, Fortaleza, CE.

Como resultado da discussão teórica e prática, com o uso dos mapas dos bairros, foi realizada a apresentação do mapa, com a construção de legenda pelos alunos da região

ao redor da escola, ação que permitiu conhecer as pessoas afetadas pela cartografia social.

Essa ação, na exploração do conteúdo geográfico Cartografia Social, resultou na apresentação, em grupo, dos alunos sobre um projeto de mapeamento participativo em uma área específica da cidade. Nesse momento, avaliou-se a habilidade dos estudantes em explicar o processo de mapeamento, destacar as questões abordadas e discutir as implicações para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado da discussão teórica e prática, com o uso dos mapas dos bairros, foi realizada a apresentação do mapa, com a construção de legenda pelos alunos da região ao redor da escola, ação que permitiu conhecer as pessoas afetadas pela cartografia social.

Essa ação, na exploração do conteúdo geográfico Cartografia Social, resultou na apresentação, em grupo, dos alunos sobre um projeto de mapeamento participativo em uma área específica da cidade. Nesse momento, avaliou-se a habilidade dos estudantes em explicar o processo de mapeamento, destacar as questões abordadas e discutir as implicações para a comunidade

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-pro-](https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-pro)



gramas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 25 maio 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p.53-79.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal: EDUCA, Instituto de Educação, 2009.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Planejamento**: para além do burocratismo. Fortaleza: s/d.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria. Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores na educação básica na formação inicial de alunos da licenciatura em geografia em períodos de estágio curricular. *In*: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França.; SANTANA FILHO, Manoel Martins de




(org.). **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p. 49-63.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, TomokoIyda; CACETE, Núria Hamglei. **Para ensinar e Aprender Geografia.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.





3. ENTRE CONCEITOS E SILENCIAMENTOS: UMA ANÁLISE DO NOVO PARADIGMA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO PÓS-REFORMA

Maria Ediney Ferreira da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-3843-8190>

Antônio Honorio Júnior

<https://orcid.org/0009-0008-3178-3534>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A reflexão sobre a formação humana requer reconhecer que este campo de conhecimento se apoia em um saber que vale por si, fundamental para o desafiador processo de constituição da humanidade em nós. Processo este sempre aberto às inquietações e críticas do pensamento, sendo reconstruído a cada nova possibilidade de acolhimento do humano frente aos desafios que a existência nos convida. Entretanto, a questão utilitarista dos saberes, que insiste em se afirmar como justificativa para os financiamentos e investimentos, próprios de um mundo globalizado, conduz o pensamento raso e superficial, que atribuía uma hierar-

quia ao conhecimento, a uma escala que impõem qual saber deve ser considerado “essencial”.

Frente a este posicionamento, a questão que nos afeta é: a quem este saber é “essencial”? A resposta conduz o olhar para observar que, em uma sociedade ditada pelo mercado, o lucro passa a ser a palavra-chave, capaz de solucionar os problemas que impedem que a mais valia cumpra seu papel.

Nesse sentido, a ciência segue a lógica do mercado. Assim, a questão anterior passa a ser reformulada: qual saber é essencial para a sobrevivência do mercado? Qual saber diminui o tempo e os custos para que o lucro se multiplique? Qual saber propícia que o individualismo seja a saída central frente ao mercado competitivo e desigual, que impõe a todos seus ritmos, suas formas e seus objetivos? Inúmeras seriam as proposições aqui descritas que justificariam, a partir dos discursos imersos dentro de uma sociedade capitalista, o que se busca atribuir ao que não possui preço, tampouco valor: o conhecimento.

Todavia, a urgência utilitária, advinda do mundo produtivo, ecoa sobre a educação, onde a escola é compelida a desenvolver um rol de conhecimentos que tenham a utilidade como sua finalidade. A premência utilitarista tende a conferir à educação um caráter imediato, nefasto e redutor, afastando-a da ação a qual compreende a educação como processo de formação humana. As políticas educacionais abraçam a lógica do mercado, fato perceptível na organização e estruturação escolar no Brasil. Disciplinas da área de



humanas têm suas cargas-horárias reduzidas e, quando não, sofrem as constantes ameaças de exclusão.

Frente a este cenário, a presente pesquisa surgiu como possibilidade de compreender como os livros didáticos destinados aos Projetos Integradores, passaram, após a Reforma do Ensino Médio, a tratar os conteúdos voltados ao ensino das Ciências Humanas e Aplicadas. Assim, interessa-nos apreender como se estabelecem os diálogos entre os diferentes campos de saberes e a forma como as humanidades passaram a ser reconfiguradas por meio do que está posto nas páginas desses livros didáticos.

Contudo, cabe aqui destacar que uma das questões centrais se concentra não apenas no ato de unir ou separar as áreas de conhecimento, mas no silêncio que pode impor que determinadas abordagens, próprias de cada ciência, tenham sido ou venham a ser suprimidas em meio à diversidade de assuntos que o amplo campo das humanidades detém. A relevância está no ato de como os discursos surgem, como as possibilidades de diálogos existem. Neste sentido, a interdisciplinaridade precisa de fato existir como garantia que os saberes sejam contemplados em respeito à genuinidade com que cada ciência, seja a Sociologia, Filosofia, História ou Geografia, bem como as que com estas dialogam, possam contribuir para a formação do pensamento crítico do aluno.

Por ser aporte para discussão e disseminação desses saberes, os livros didáticos assumem um papel crucial na apreensão de como as políticas e diretrizes curriculares chegam à escola. Ainda que não sejam os únicos materiais



didáticos presentes no cotidiano da escola, configuram-se como fontes reveladoras das condições que, inseridas no contexto político e cultural, podem desvelar as relações de dominação que legitimam o poder em sociedade. Desse modo, é preciso reconhecer que a discussão apresentada nos livros didáticos atende a uma determinada ordem social, por conseguinte, a um determinado modelo educacional, que por sua vez desempenha um papel fundamental na manutenção ou no rompimento dessas estruturas.

Dessa forma, buscamos compreender o livro didático, no caso os dedicados aos Projetos Integradores - Ciências Humanas e Aplicadas/ Ensino Médio, a partir da submissão às permanências ou mudanças ocorridas, bem como os diálogos traçados com os demais saberes compartilhados. Isso sem deixar de atentar ao contexto, percebendo tanto o particular – refletido nos conteúdos que permeiam os livros, sua estruturação, o que os textos materializam – quanto o movimento diacrônico no qual essas mudanças ocorreram. Assim sendo, busca-se compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto), considerando o movimento de mão dupla que ocorre entre a sociedade e a escola.

Nesse sentido, na realidade os livros didáticos são resultado de um conjunto de processos e escolhas que nunca são neutras. Na verdade, são postas a partir de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”. (Apple, 1995, p. 53). Os livros didáticos, enquanto objetos culturais complexos, encontram na abordagem investigativa deter-



minadas relações que ampliam seus alcances. Dentre essas relações, situamos como as ciências humanas passam a ser abordadas de forma conjunta, tomadas aqui como objeto de pesquisa, surgindo como um conhecimento “legítimo”, materializado nos discursos presentes nas páginas dos livros didáticos, ou seja, elas “se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro” (Chartier,1999, p. 08).

É nesse palco que buscamos investigar, atentando para qual o “fundo comum” presente em todas as áreas do conhecimento que nos engaja na defesa da ciência, que nos proporciona a pensar e refletir o humano não atrelado à lógica do mercado, mas atento às intempéries que o mundo cada vez mais individualizado nos impõe como condição para sobreviver.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O pesquisador, ao tornar público ou registrar os procedimentos realizados no decorrer da pesquisa, deverá informar os marcos metodológicos que possibilitaram suas reflexões, sustentaram suas argumentações e permitiram que possíveis conclusões fossem feitas. No entanto, abordar o campo teórico no qual se inscreve uma pesquisa é um trabalho marcado por escolhas e descartes, o que por sua vez demonstra a posição tomada frente às opções teóricas encontradas no campo de estudo.

Dessa forma, é preciso ter em mente que construir um objeto científico é, antes de qualquer coisa, romper com o senso comum, ou seja, romper com representações partilhadas por todos, quer se trate de simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate de representações oficiais. Esse rompimento é realizado a partir do contato com as bases teóricas que embasam uma investigação científica. Neste momento, promove-se uma transposição do senso comum à consciência crítica filosófica, a qual é potencializada pela atividade de pesquisa, em que por meio da aplicação de um método torna-se possível aprofundar o significado das ações e relações humanas (Bourdieu, 2001).

Quanto às etapas cumpridas, ocorreu inicialmente a pesquisa bibliográfica sobre as temáticas propostas para o uso das metodologias de aprendizagem, além das discussões sobre as coleções avaliadas e selecionadas paralelamente. Considerando o objeto tomado para estudo nesta pesquisa, optou-se por uma metodologia de caráter quanti-qualitativo, que possibilita captar as relações internas entre os elementos que compõem o objeto de estudo – uma vez que essa abordagem permite obter uma visão múltipla da realidade estudada. O referencial teórico metodológico da análise do discurso (AD) foi o escolhido na condução da investigação. Orlandi (1999) ressalta que os discursos produzem sentidos, sendo investido de significância para e por sujeitos.

Nesse sentido, as condições de produção do discurso, segundo a autora, referem-se ao que condiciona o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e onde diz. Nesse processo, o dizer e seus sentidos acabam



por produzirem o que a Análise do Discurso nomeia como formações discursivas. Assim, as enunciações se situam em um determinado lugar na estrutura social, influenciando na produção do texto. Dentro dessa perspectiva, o discurso passa a ser entendido como uma construção social, não constituindo um fazer individual, mas que só pode ser analisado considerando o contexto histórico-social e suas condições de produção, identificando nesse processo as identidades ou posições sociais produzidas.

Frente a estas considerações, a perspectiva metodológica aqui assumida parte de uma análise dos discursos, tendo como lugar de enunciação os livros didáticos referentes aos Processos Integradores na área de Ciências Humanas. Fato que requer, em princípio, compreender o homem como um ser discursivo, onde uma das instâncias de sua existência ocorre pela linguagem, reconhecendo que o que foi enunciado instaura uma realidade discursiva, ao tempo em que estabelece uma ordem interna que constitui um determinado saber.

Esse saber é compreendido como uma construção histórica, e como tal, os sujeitos e objetos não existem a priori, mas são construídos discursivamente, assim o foco recai no estudo das condições históricas de possibilidades dos discursos, sua emergência (irrupção), relação como outros discursos (domínio de memória), as posições de sujeito e demais conceitos. Assim sendo, trata-se de uma análise que partiu da linguagem como discurso e interação, como modo de produção social, que não é neutra, nem inocente, nem natural, sendo, no entanto, um lugar



privilegiado de manifestação de ideologia e de poder. Nesse sentido, o livro didático torna-se um documento importante a partir de um enfoque social e cultural, pois possibilita pensar a circularidade de sentidos entre os envolvidos no processo de transmissão dos conhecimentos os quais servem como aporte.

Os livros didáticos selecionados para análise foram aprovados no PNL D - 2021, por apresentar a divisão entre os livros específicos de cada um dos componentes (objeto 1), os Projetos Integradores e de Projetos de Vida (Objeto 2), elaborados com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo foi, segundo o Guia PNL D - 2021, promover uma trajetória escolar com aprendizagem significativa para os alunos, que promova engajamento em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, “ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.”

Esses livros didáticos são divididos em: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Projeto de Vida. O principal acervo utilizado está localizado em rede, fato que auxilia o acesso à produção didática das diversas disciplinas. Tendo em vista a operacionalidade, os excertos serão selecionados e disponibilizados a partir da abordagem, isto visando uma melhor explanação de referenciais como conceitos utilizados pelos diferentes componentes pertencentes à área das Ciências Humanas, no caso Sociologia, Geografia, História



e Filosofia, também considerando as disciplinas contempladas no currículo escolar. Após a catalogação, será realizada a análise dos elementos textuais e demais elementos relevantes para realização da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleção tomada para análise foi a Coleção Multiversos Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da editora FTD, do ano de 2021. Ela procura englobar estas quatro disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A coleção conta com seis volumes, sendo cada volume com duas unidades e cada unidade contém três capítulos. No decorrer da leitura, percebe-se que os assuntos estão divididos em títulos e subtítulos, facilitando, desse modo, o entendimento.

A obra apresenta uma boa divisão de conteúdos, pois o texto sempre vem acompanhado de imagens, mapas, gráficos e dicas, que direcionam a links de vídeos no youtube, onde o aluno pode assistir aos documentários que visam incrementar o entendimento do assunto tratado naquele título. Os volumes também contam com uma parte chamada “Dialogando”, onde ao final de determinados temas são deixadas algumas reflexões ao aluno, fazendo com que ele pense a respeito da sua realidade, influenciando e estimulando o pensamento crítico.

Entretanto, foi observado que na prática pedagógica docente, ao utilizar os livros didáticos adotados, houve confusão e dúvidas para alguns professores, despertando um



desinteresse em aprofundar os estudos sobre o conteúdo ministrado. Por outro lado, ao longo do desenvolvimento do projeto, podemos considerar que a aprendizagem a partir de metodologias voltadas ao ensino puderam aproximar os professores, alunos e as coleções, pois as novas habilidades e oportunidades ressignificadas contribuíram com aspectos positivos associados ao ensino quando dois professores de áreas diferentes utilizam o mesmo livro.

Nesse sentido, apesar dos desafios por parte de alguns professores, o aprimoramento da prática dos docentes envolvidos foi evidente, sendo perceptível que docentes com mais experiência em duas ou mais disciplinas conseguiram empreender nos métodos de aprendizagem e nas discussões mais interdisciplinares, ultrapassando as práticas mnemônicas, repetitivas e decorativas tão recorrentes na educação. Outra apreensão foi a contribuição efetiva no processo de seleção, foram poucos professores a não adotar os livros didáticos selecionados para rede estadual de ensino em Alagoas. Contudo, ao destacarmos o impacto das ações em torno da ministração, devemos considerar que algumas áreas como Filosofia e Sociologia ainda são escassas de professores nas escolas, fator que acirra a discrepância entre os discursos do livro didático.

De um modo geral, a coleção tem como objetivo o estudo de temas importantes para o cotidiano, como tecnologia, trabalho, sustentabilidade, globalização, ética, geopolítica valorização da cidadania e direitos humanos. As abordagens têm como objetivo favorecer uma formação global em acordo com o combate à violência, ao precon-



ceito e embasada em princípios inclusivos, solidários e democráticos. Como bem enfatizado nos próprios livros, a valorização e o respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade nos modos de vida e a diferentes visões de mundo também são pilares dos seis livros que compõem a coleção.

Ao analisar a obra, observa-se que cada volume da coleção traz uma lista de objetivos específicos a serem atingidos. No volume em foco, a proposta é deixar diversas portas para a investigação da natureza com base nos conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A ideia é fazer um percurso abrangente, que passe por dimensões locais, regionais e globais. Esse volume traz a importância para o estudo sobre a forma como produzimos os bens que consumimos e a discussão sobre a disponibilidade dos recursos naturais, bem como os limites de sua exploração.

Alguns objetivos específicos desse volume são importantes para discussão sobre fatos do cotidiano dos alunos. Assim, ao trabalhar as relações entre produção, consumo e meio ambiente, a obra busca estabelecer a relação entre a exploração dos recursos naturais e o desenvolvimento econômico. Posteriormente, trata da distribuição natural da água, analisando a água como alvo de disputas e interesses geopolíticos, destacando que a Terra é nossa morada e que seus recursos naturais finitos exigem manutenção do equilíbrio. Por fim, busca entender as especificidades ambientais discutidas nas conferências internacionais sobre o meio ambiente ao longo da história etc. O volume em questão contém 288 páginas e está dividido em duas unidades, sendo a primeira intitulada



“Sociedade, recursos naturais e meio ambiente”, e a segunda unidade “Desenvolvimento e sustentabilidade”.

Cada unidade é dividida em três capítulos. O capítulo 1 tem como título Produção, Consumo e Questões Socioambientais. Esse capítulo trata da obsolescência programada, indústria cultural, consequências do consumo, descarte e reaproveitamento, e consumo consciente. Já o capítulo 2, intitulado como Recursos Naturais, traça discussões em torno da natureza, sobrevivência e consumo, além das definições de recursos naturais renováveis e não renováveis, uso de recursos naturais na produção, produção mineral brasileira, recursos naturais e geração de energia, mineração e impactos ambientais, fontes energéticas alternativas e futuro. Por fim, o terceiro e último capítulo da primeira unidade tem como título Água. Esse capítulo traz os seguintes pontos: Vida e água, Distribuição natural da água, Água: recurso para a vida e para produção, A rede de rios: o caminho das águas e Água: conflitos de interesse.

Já a Unidade 2 traz o tema Desenvolvimento e Sustentabilidade e inicia no capítulo 4, que tem como tema a questão socioambiental: Relações entre Sociedade e Natureza. Este trata sobre a natureza e as sociedades humanas, ecologia e meio ambiente, sustentabilidade, modos de vida de comunidades tradicionais e unidades de conservação. O capítulo 5 trata da questão socioambiental no âmbito global. Dentro dele veremos os tratados e acordos internacionais, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODS), Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Governança ambiental no Brasil. Finalizando o livro, o



sexto e último capítulo tem por título Sustentabilidade na Cidade e no Campo no Brasil. Este trata sobre ordenamento territorial, mudanças climáticas, meio ambiente urbano e questões socioambientais, agropecuária e sustentabilidade no Brasil, bem como impactos ambientais das atividades agropecuárias.

O texto *A propaganda e o gosto pela novidade*, presente no Volume 2 da obra didática, traz autores como Pierre Bourdieu, com a sugestão do documentário sobre a publicidade voltada ao público infantil, chamado *CRIANÇA, a alma do negócio*. Direção: Estela Renner. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2008. Vídeo (50 min). O texto trata como, para aumentar a frequência de suas vendas, as empresas usam também a propaganda, que visa nos convencer de que precisamos de coisas das quais nem sempre precisamos. No excerto descrito abaixo, observamos o início da discussão sobre o “gosto pela novidade”:

(...) Além disso, cria também o gosto pela novidade, isto é, divulga que os novos modelos são muito melhores que os antigos. Assim, mesmo que nossas roupas, calçados, celulares etc. ainda estejam em boas condições de uso, somos levados a acreditar que precisamos substituí-los com urgência (Boulos Júnior; Silva; Furquim Júnior, 2020, p. 14).

A abordagem sobre o gosto é um dos conceitos tratados por Pierre Bourdieu ao longo de sua trajetória acadêmica. O autor defende que a questão do “gosto se discute



sim!”, isto na contramão da fala recorrente de que gosto não se discute. Essa perspectiva suscita aspectos relevantes no estabelecimento do diálogo entre as ciências humanas, já que traz o consumo, destacando como alguns bens são substituídos por outros, bem como o campo da moda como um espaço de disputa:

Esse fenômeno é muito perceptível no campo da moda. Há muito tempo, as formas de se vestir funcionam como meios de distinção social. Se buscarmos imagens da corte do rei francês Luís XIV (1638-1715), por exemplo, veremos que as vestimentas mais suntuosas eram reservadas às pessoas e às famílias poderosas (Obra Didática Multiverso, Op. cit, p.15).

Por fim, destaca a “aparência de ser em sociedade”, como a aparência conforma as mentes. Contudo, em muitos casos ser de fato o que se aparenta.

Em uma sociedade em que o que “aparentamos ser” tem muito valor, a moda e a forma como nos apresentamos ao mundo acabam levando as pessoas a consumir muito além do necessário, com consequências desastrosas para elas próprias e para o meio ambiente (Obra Didática Multiverso, Op. cit, p.15).

O texto culmina na pergunta: Por que gostamos do que gostamos? Tema que instiga o aluno a pensar e refletir como determinados mecanismos sociais, dentre estes a moda, a



propaganda e o consumo conduzem as pessoas a conformar aspectos sobre o que é bom e ruim em sociedade. Essa temática mobiliza conceitos da Filosofia que dialogam com outros conceitos das Ciências Sociais, da Geografia e da História.

Quanto à imagem que acompanha a discussão, percebe-se que esta destaca a figura de dois indivíduos em ocasiões em que a imagem de ambos está em destaque:

Imagem 1: Imagem que acompanha o texto: Por que gostamos do que gostamos?



Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>

A imagem demonstra como hoje em dia podemos perceber uma multiplicidade de estilos de vestimentas que não se pautam necessariamente pelo preço das roupas, calçados e acessórios, mas são usados para demonstrar pertencimento a um grupo ou a um modo de vida. Assim, esses estilos também servem como um meio para nos apresentar-

mos ao mundo, externando nosso gosto e nossas escolhas. À esquerda, pessoa provando roupa social em uma loja em Kiev, na Ucrânia, 2000. À direita, pessoa provando roupa casual em loja em Shangai, na China, 2019.

Para arrematar o capítulo, o volume traz a discussão sobre a indústria cultural, pontuando como esse termo é utilizado quando fazemos referência à produção cinematográfica, fonográfica, televisiva etc. Esclarece ainda que esse termo foi criado por pensadores da chamada Escola de Frankfurt como uma crítica à forma de produção e difusão da arte nas primeiras décadas do século XX, pois estavam cada vez mais orientadas por princípios de mercado. O texto estabelece uma breve menção aos principais nomes ligados a essa escola, como: Walter Benjamin (1892-1940), Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973).



Imagem 2: Imagem que acompanha o texto: A Indústria Cultural

Dialogando

- Você percebe os impactos da indústria cultural na sua visão de mundo e nos seus comportamentos? Como você reage a esses estímulos?

» Obras da série **Untitled from Marilyn Monroe**, serigrafia sobre papel de Andy Warhol, 1967. O artista plástico Andy Warhol (1928-1945) foi um dos principais representantes do *pop art*.



Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>.

Por meio das imagens, o professor pode trazer questões que favorecem a construção do pensamento crítico dos alunos, mobilizando conhecimentos que versam sobre as ciências humanas, ou seja, um exemplo da possibilidade de intersecção entre as áreas do conhecimento.

Figura 3: Sumário da obra

Sumário	
1	Globalização e território 10
CONTeXTO	Globalização: que fenômeno é esse? 12
	Avaliação entre território e globalização 12
	Entendimento a globalização 13
	O processo de formação do mundo globalizado 14
	Globalização desigual 15
	A economia digital 17
	Globalização e regionalização 20
	União Europeia 20
	Integração, integração e assimilação 22
	Globalização e a covid-19 24
	Retomando 28
CONTeXTO	Globalização: espaço, tempo e técnicas 32
	Globalização, tempo e espaço 32
	O espaço geográfico e a globalização 33
	O impacto das TICs 35
	As novas sociabilidades na era digital 38
	Reflexões sobre culturas e identidades no mundo globalizado 41
	O global no local, o local no global 46
2	Formação territorial da América 80
CONTeXTO	Formação do território onde hoje é o Brasil 82
	Território, linha e fronteira 82
	As terras indígenas da América portuguesa 83
	Os índios 83
	Os jesuítas 85
	Os bandeirantes 86
	• São Paulo, capital bandeirante 86
	• As bandeiras 86
	• A busca ao indígena 87
	• O sertanismo de contrato 87
	Territórios e territorialidades 46
	O multiculturalismo 47
	A cultura juvenil globalizada 48
	Retomando 50
CONTeXTO	As relações internacionais contemporâneas 52
	O sistema internacional 52
	O Estado 53
	Estados-nação e nacionalismos 56
	O superpovoamento 57
	O sistema internacional e a ordem mundial 59
	A Guerra Fria e o mundo bipolar 60
	Esportagem e contrapropaganda 61
	A nova ordem mundial 62
	Do 11 de Setembro à ordem atual 64
	Organismos internacionais 65
	A Organização das Nações Unidas 65
	Demais organismos internacionais 67
	Organizações não governamentais (ONGs) 69
	As OMCs no Brasil 70
	Retomando 71
	#AmorÉPolítico 76
	#AmorÉCafé 76
	Abacaxi de ouro e de diamantes 89
	Caro fone 90
	A paisagem colonial 90
	Mudanças no território colonial 91
	As novas fronteiras 92
	Novas fronteiras: século XIX e XX 93
	As fronteiras e o voto 95
	Brasil atual: território e população 98
	Retomando 100
CONTeXTO	Formação do território da América espanhola 104
	Indígenas na América: identidade e diversidade 104
	O milho 105
	Cérebro e arte 106
	Catolicismo das cidades-mais 106
	O milho 108
	A expansão guerreira dos mexicas 108
	As obrigações dos povos submetidos 109
	Os incas 110
	Economia inca 111
	O ayllu e o mita 111
	Condições climáticas indígenas 112
	A filosofia inca e a terra 112
	A filosofia andina 113
	A conquista dos tarcos incaicos 114
	A conquista dos tarcos incaicos 114
	As ruínas de Copalim: um novo olhar 116
	As sociedades indígenas 117
	A colonização 118
	O trabalho forçado dos ameríndios 118
	A administração 118
	A administração 119
	Administração colonial 120
	As lutas sociais na América 120
	A Revolta de Túpac Katari 121
	Base Nacional Comum Curricular 154
	Referências bibliográficas comentadas 157
	Até aos dois séculos espanhóis da América 122
	As tropas de Napoleão invadem a Espanha 123
	As guerras de independência na América 123
	São Martin e Bolívar 124
	Independências e fragmentação 124
	Retomando 126
CONTeXTO	Formação do território da América do Norte 130
	Colonização inglesa da América 130
	A ocupação da América inglesa 130
	Os primeiros colonos 131
	As Treze Colônias 132
	• As colônias do Centro-Norte 133
	• As colônias do Sul 134
	• A organização política das Treze Colônias 134
	Formação dos Estados Unidos 135
	As relações entre o legislativo e as Treze Colônias da América do Norte 135
	O movimento de independência 137
	Os primeiros anos dos Estados Unidos 139
	Repercussões da independência 140
	A Marcha para Oeste 140
	• Destino Manifesto 142
	A Doutrina Monroe 142
	O Coronel Roosevelt e a política do Big Stick 145
	Hegemonia da cultura antebelicista 147
	Retomando 148
	#AmorÉPolítico 150
	#AmorÉCafé 152

Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas>

Diante disso, observamos que a proposta das temáticas se mostra diversificada, porém é preciso lembrar que o objetivo é tratar das “ciências humanas”, ou seja, a Geografia, a História, Sociologia e a Filosofia. Nesse sentido, a obra aparenta detalhar ou concentrar a discussão em apenas uma dessas ciências, sem abordar de forma precisa

o diálogo entre todas as áreas de conhecimento as quais a obra busca tratar. Como hipótese para este fato, tomamos a formação dos autores, descritas abaixo:

- *ALFREDO BOULOS JÚNIOR*
- *Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).*
- *Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP).*
- *Lecionou nas redes pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.*
- *EDILSON ADÃO CÂNDIDO DA SILVA*
- *Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP).*
- *Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP).*
- *Professor de Geografia há 20 anos no Ensino Médio e Superior.*
- *LAERCIO FURQUIM JÚNIOR*
- *Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP).*



- *Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP).*
- *Professor de Geografia há 20 anos no Ensino Médio e Superior.*

Observa-se que a Geografia domina a formação dos autores, porém, sem desmerecer a trajetória deles, suas qualificações e experiências, é preciso questionar como uma obra de Ciências Humanas não traz autores formados nas demais áreas que as compõem.

No que se refere aos textos e as imagens, a coleção compõe uma linguagem fundamental para conformidade do que está sendo comunicado via obra didática. É preciso lembrar que as obras didáticas seguem uma intencionalidade do que deve ser ensinado no decorrer do processo de ensino e aprendizagem escolar. Nesse sentido, imagens e a produção textual imprimem força de sentido, por esse motivo torna-se relevante levantar algumas partes, ou seja, excertos do que a materialidade dos livros didáticos demonstra. Assim, dividimos a análise a partir da possibilidade de diálogo entre as Ciências Humanas, as imagens que podem sugerir por meio da visualização e a correlação de fatores sociais que permitiram traçar um pensamento dentro das áreas das humanidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa possibilitou um maior envolvimento entre professores, gra-



duandos e demais sujeitos envolvidos, no que se refere ao uso dos livros didáticos adotados na rede estadual de ensino em Alagoas no Ensino Médio. Partindo do pressuposto que o ensino não pode ser limitado apenas a um livro, é preciso que o docente desenvolva outras leituras e abordagens que despertem o interesse dos sujeitos pela aprendizagem. Desse modo, as aulas foram inseridas como uma forma de aproximação com o material didático adotado.

Esperamos ter contribuído para que novas possibilidades de aprendizagem surjam e despertem o real interesse dentro do contexto escolar. Possibilidades estas que rompam com os muros da escola, proporcionando aos alunos e professores uma maior compreensão da realidade que os cerca. Estimamos ainda poder desenvolver artigos científicos, capítulos de livros, Papers dentre outras formas de divulgação dos possíveis resultados encontrados nas próximas etapas de desenvolvimento investigativo. Somam-se a estas atividades, as participações em eventos sobre a temática em específico ou temas afins, sempre na intenção de dialogar com as demais pesquisas que possam estar sendo desenvolvidas sobre este mesmo viés investigativo.

Por fim, espera-se, ainda, que por meio desta iniciativa possamos auxiliar no aprendizado dos alunos em relação à compreensão do mundo ao seu redor, principalmente em termos de material didático, partindo do contexto escolar, em especial do novo Ensino Médio e seus itinerários. Levando o aluno a refletir e relacionar seu espaço vivido com os conteúdos ministrados nos livros adotados, pois, perante os desafios encontrados no ensino



atual, se tornam necessários estudos que possibilitem compreender a inserção do aluno no processo de construção de um saber que encontre significância e aprimoramento da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Ed. Pontes., 1999.

BOULOS JÚNIOR, A.; SILVA, E. A. C. da; FURQUIM JÚNIOR, L. **Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.





4. ENSINO EM CLIMATOLOGIA A PARTIR DA MEDIÇÃO DO CONFORTO TÉRMICO NA ESCOLA PEDRO FELÍCIO CAVALCANTE CRATO, CEARÁ

Thiago Felix de Lima

<https://orcid.org/0000-0001-8577-4635>

Juliana Maria Oliveira Silva

<https://orcid.org/0000-0003-0463-2809>

Joyce Ferreira Gomes

<https://orcid.org/0000-0002-5263-9848>

Vinicius Ferreira Luna

<https://orcid.org/0000-0002-2973-314X>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ensino de Geografia, é necessário ampliar as práticas que promovam a interação entre os conteúdos abordados em sala de aula e as experiências dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem de forma clara e objetiva. Segundo Callai (2005), a Geografia, ao ter como objeto de estudo o espaço geográfico, construído tanto a partir das relações sociais quanto dos naturais, permite o

desenvolvimento de um intercâmbio entre essa disciplina e outras áreas do conhecimento. Isso facilita o uso de ferramentas que aproximam a realidade dos alunos ao conteúdo trabalhado, tornando as aulas mais relevantes e práticas, indo além dos limites físicos da escola.

No entanto, os professores podem enfrentar desafios ao abordar temas como o clima nas aulas de Geografia. Santos (2002) destaca que esses desafios estão, muitas vezes, ligados à complexidade dos fenômenos climatológicos e à dificuldade de correlacioná-los com a realidade cotidiana dos estudantes. Diante disso, surgem questões importantes: como o professor deve ministrar aulas sobre climatologia? De que maneira a estrutura da escola influencia a aprendizagem dos alunos? Como o conforto térmico afeta o rendimento escolar? Quais práticas pedagógicas podem ser implementadas? Qual a importância do contato direto dos alunos com instrumentos climatológicos? E como a medição do conforto térmico pode auxiliar a compreensão do conteúdo sobre o clima?

O conforto térmico, conforme o Sistema Clima Urbano (SCU), pode ser entendido como a condição na qual o ser humano percebe o ambiente térmico como agradável, sendo resultado de um equilíbrio entre a produção de calor do corpo e as trocas térmicas com o meio ambiente, influenciado por fatores como temperatura do ar, umidade, radiação e ventilação. Monteiro (1976) aponta que esse conforto influencia o desempenho humano, tanto no nível individual (fisiológico e psicológico) quanto no social (questões sanitárias e de higiene pública).



Este trabalho emerge da experiência adquirida durante a atuação enquanto bolsista no projeto de Extensão do Laboratório de Análise Geoambiental (LAGEO) da Universidade Regional do Cariri (URCA), por meio do qual foram desenvolvidas atividades que despertaram o interesse por essa temática voltada para o ensino de Climatologia.

A Climatologia, um ramo da Geografia, estuda os fenômenos naturais relacionados à atmosfera, buscando compreender o clima terrestre e sua distribuição no espaço e no tempo. Castro (1977) *apud* (Steinke, 2014) reforça que o estudo do clima, quando associado a práticas pedagógicas, pode tornar-se mais acessível e significativo para os alunos. Nesse contexto, conteúdos de Climatologia foram trabalhados com alunos do 9º ano, combinando teoria e prática pedagógica por meio da medição do conforto térmico na Escola Municipal Felício Cavalcante, em Crato, CE.

A proposta foi integrar a realidade dos alunos aos fatores climáticos que afetam direta ou indiretamente o cotidiano escolar. Conforme sugerido por Libâneo (2012), as aulas sobre Climatologia foram complementadas por práticas envolvendo o uso de equipamentos específicos, visando facilitar a compreensão e despertar o interesse dos estudantes. O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver práticas pedagógicas a partir da medição do conforto térmico sobre o conteúdo de clima nas aulas de Geografia na Escola Municipal Pedro Felício Cavalcante, em Crato, CE. Os objetivos específicos incluíram a realização do levantamento bibliográfico sobre conforto térmico e ensino de



Geografia, além da verificação de como a temática do clima está sendo trabalhada em sala de aula.

A interação entre professor e aluno é fundamental para o sucesso no rendimento escolar. Perrenoud (1999) afirma que as abordagens desenvolvidas em conjunto proporcionam um entendimento mais profundo dos conteúdos, além de fortalecer a relação entre professores e alunos. No caso específico das aulas de Geografia, isso se traduziu em um maior conhecimento sobre Climatologia.

O professor, como mediador do conhecimento adquirido pelos alunos por meio da experiência social, escolar e das redes de comunicação, tem o papel de orientar a investigação, provocar questionamentos e desafiar os estudantes, auxiliando-os no processo de ensino e aprendizagem, que é, em essência, uma construção conjunta. Portanto, trabalhar conteúdos de Climatologia e compreender a importância do conforto térmico nas escolas é crucial para melhorar a capacidade de aprendizagem e o bem-estar dos alunos, assim como a eficácia na atuação dos professores e demais funcionários.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho consistiu em etapas que deram suporte para todo o seu desenvolvimento. Dentre essas etapas, temos o levantamento bibliográfico, a escolha da escola, o levantamento dos dados, o cruzamento dos dados de temperatura e umidade, bem como a aplicação dos questionários.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico que atendesse aos objetivos da pesquisa. Foram consultados livros, dissertações e artigos científicos disponíveis em anais de revistas e eventos acadêmicos, focados no ensino de Geografia e Climatologia. A pesquisa fundamentou-se em autores como Nogueira e Duarte (2005), Viana (2013), Silva (2019), entre outros.

VISITA DE CAMPO À ESCOLA PEDRO FELÍCIO CAVALCANTE

Na segunda etapa, após uma visita de campo à Escola Pedro Felício Cavalcante, foi feita a escolha da instituição onde a pesquisa seria realizada. Durante a visita, foi necessário observar tanto as instalações físicas da escola quanto os conteúdos de Climatologia abordados no período bimestral. Também foram selecionadas duas turmas do 9º ano, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde para o desenvolvimento das atividades conforme o plano de aula elaborado.

Foram ministradas seis horas de aula, distribuídas nos dias 10/04/2019, 17/04/2019 e 24/04/2019 nas duas turmas selecionadas. Nessas aulas, foram abordados conteúdos como o conceito de Climatologia Geográfica, os tipos de climas, o conceito de conforto térmico, além dos benefícios e malefícios do conforto e desconforto térmico. Houve colaboração com o professor de Geografia da escola, que, por meio do planejamento conjunto, propôs sugestões que



enriqueceram o plano de aula e fortaleceram a abordagem dos conteúdos de Climatologia.

LEVANTAMENTO DOS DADOS

Na terceira etapa, realizou-se o levantamento de dados, que começou com a apresentação da proposta de trabalho às turmas do 9º ano, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. Conforme o plano de aula elaborado, foram ministradas aulas teóricas, seguidas por uma prática pedagógica baseada na medição do conforto térmico na Escola Pedro Felício Cavalcante, conforme ilustram as Imagens 01 e 02.

Imagem 1 – Aula expositiva



Fonte: Arquivo dos autores (2019).



Imagem 2 – Prática e coleta de dados no pátio escolar



Fonte: Arquivo dos autores (2019).



A metodologia utilizada contribuiu para que os alunos fossem capazes de relacionar o conteúdo das aulas com o seu dia a dia, ainda que nas dependências da escola. Abordou-se durante seis horas aulas, em cada turma do 9º ano manhã e tarde, conceitos de Climatologia Geográfica, clima e tempo, estações do ano, tipos de clima, clima da região do semiárido e, por fim, o conteúdo conforto térmico. Na prática pedagógica a partir da medição do conforto térmico, foram coletados os dados de temperatura e umidade no período chuvoso no mês de abril de 2019 sendo mensurada em alguns locais específicos da escola como o pátio escolar (Imagem 02), a sala de aula (Imagem 03) e a parte externa da escola (Imagem 04).

No decorrer da aquisição dos dados, foram utilizados três abrigos de baixo custo (Imagem 05) que tem o papel de proteger o dispositivo da ação do sol, vento e chuva para que não ocorra a interferência nos dados. Foram instalados dentro de cada um dos abrigos um Termo-higrômetro (Imagem 06), foi explicado aos alunos que a sua função é registrar a temperatura e a umidade do ambiente de meia e meia hora. O início da prática se deu às 7h e término às 17h30min, utilizando-se o Termo-higrômetro na medição dos períodos manhã e tarde.

Imagem 03- Abrigo meteorológico alocado na área dentro da sala de aula



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

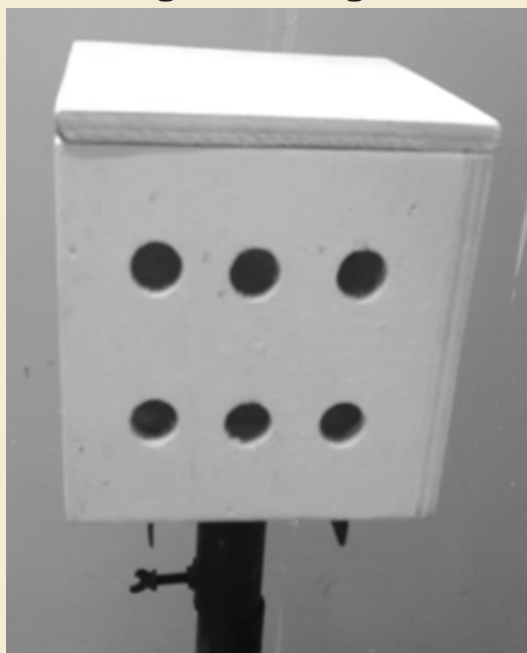


Imagem 04– Abrigo meteorológico alocado na área externa da escola



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Imagem 05– Abrigo meteorológico de baixo custo



Fonte: Arquivo dos autores (2019).



Imagem 06- Termo-higrômetro digital portátil, mod. HT70



Fonte: Arquivo dos autores (2019).



CRUZAMENTO DOS DADOS DE TEMPERATURA E UMIDADE

Foi avaliado o conforto térmico de duas salas de aula das turmas do 9º ano, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. Ambas salas estão localizadas em áreas de intensa insolação e não possuem ar condicionado. O pátio escolar e a área externa da escola estão relativamente próximos das salas de aula mensuradas no mesmo dia. Com base nos dados coletados, foram elaborados gráficos que mostram a variação de temperatura, umidade e o índice de conforto ou desconforto térmico.

Os dados foram organizados no Excel e divididos por horários e pela localização das medições realizadas na escola, sendo apresentados em tabelas. Após essa organização, foi realizado o cruzamento dos dados de umidade e temperatura de cada horário utilizando o Diagrama do Conforto Humano (Imagem 07), proposto pelo INMET. Segundo Souza e Nery (2012), o Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) o desenvolveu com base nas diretrizes da Organização Mundial de Meteorologia (OMM) em 1987.

O Diagrama do Conforto Humano considera termicamente confortável para o ser humano uma combinação de temperatura e umidade relativa variando entre 30,0% e 80,0% de umidade, na faixa de 8,0°C a 33,0°C. Entre 8,0°C e 20,0°C, é necessário que o ambiente seja ensolarado, enquanto para temperaturas entre 26,0°C e 33,0°C, é essencial um ambiente ventilado para garantir uma sensação térmica agradável. O diagrama apresenta diferentes configurações de desconforto térmico, variando de muito frio a muito quente, e de muito seco a muito úmido, o que pode acarretar diferentes níveis de desconforto para a população.

APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados em dois momentos: antes e após o intervalo, tanto no turno da manhã quanto no da tarde. Pela manhã, foram distribuídos 56 questionários, dos quais 30 foram para alunos e 10 para funcionários, incluindo 3 professores, 2 merendeiras e 1 porteiro. Desses 10 funcionários, apenas 6 responderam e



devolveram os questionários no mesmo dia em que ocorreu a medição do conforto térmico na escola. No período da tarde, foram distribuídos 60 questionários aos alunos, mas apenas 23 foram respondidos e devolvidos. Entre os funcionários, 10 questionários foram aplicados, incluindo 4 professores, 2 merendeiras e 1 porteiro, dos quais apenas 6 foram respondidos e entregues. O modelo dos questionários aplicados foi baseado no trabalho de Silva (2019), contendo sete questões diretas e objetivas, elaboradas para avaliar a percepção do conforto térmico por parte dos alunos e funcionários da escola.

A PESQUISA COMO CONCEITO

O clima pode impactar significativamente a saúde e o bem-estar do ser humano, levando em consideração a questão do conforto térmico. Não há uma definição única e universalmente aceita para o que constitui o conforto térmico, pois este conceito está diretamente relacionado ao sistema regulador da temperatura corporal. Esse sistema envolve uma série de fatores pessoais e físicos que afetam a percepção de conforto em diferentes ambientes.

Muitos autores definem o conforto térmico como a sensação de bem-estar que resulta da interação entre a temperatura do corpo humano e a temperatura ambiente. Viana (2013) e Nogueira e Durante (2005) são exemplos de pesquisadores que investigaram as propriedades do conforto térmico em ambientes escolares. Seus estudos destacam a importância das condições térmicas ade-



quadas para o desempenho e a saúde dos indivíduos que frequentam a escola diariamente. Eles enfatizam a necessidade de aprimorar as condições arquitetônicas das instituições de ensino para garantir um ambiente mais confortável. A escola, sendo um dos principais locais onde os indivíduos desenvolvem competências e habilidades para a vida pessoal e profissional, deve proporcionar condições adequadas de conforto térmico para otimizar o processo de aprendizagem.

Os autores Lima e Silva (2019) investigaram o conforto térmico em escolas na cidade do Crato, esses estudos abrangeram diferentes bairros, incluindo aqueles com menor concentração de edificações e maior arborização, como o Colégio Rotary Crato, localizado no bairro Lameiro. Além disso, foram analisadas as escolas Professora Edilma Fernandes Gonçalves Rodrigues e Liceu Diocesano de Artes e Ofícios, situadas nos bairros Centro e Seminário, respectivamente. Estas últimas estão localizadas em áreas mais urbanizadas, com menor cobertura de áreas verdes nas proximidades.

O conforto nas escolas é um fator que tem ganhado ainda pouca atenção, sendo deixado de lado pelo poder público. Quando entramos em um ambiente de ensino devemos analisar os espaços que estão sendo disponibilizados para os alunos, professores e funcionários (Lima; Silva, 2019). Percebemos que muitas vezes é visto que muitos desses ambientes não estão inseridos em um planejamento correto para garantir um ambiente mais



confortável ao ensino e aprendizagem e, principalmente, ao fator térmico.

A preocupação com o conforto térmico e sua influência no desempenho do ensino e da aprendizagem em escolas públicas é uma questão importante e muitas vezes negligenciada. O ambiente escolar deve ser adequado para o desenvolvimento das atividades de alunos, professores e funcionários. No entanto, essa questão frequentemente não recebe a devida atenção, pois é subestimada por aqueles que não têm contato diário com esses espaços. Em contraste, professores, alunos e funcionários, que estão presentes diariamente nas escolas, sentem diretamente o impacto das condições térmicas inadequadas.

Atualmente se vem estudando sobre a aprendizagem nas redes estaduais e municipais de ensino, procurando métodos e recursos com a finalidade do progresso da aprendizagem dos alunos como também do desempenho dos docentes para ministrar as suas aulas. De acordo com Nogueira e Durante (2005), entre os diversos estudos realizados sobre a relação entre o ser humano e o conforto térmico, alguns focam especificamente no impacto dessa relação no ensino e na aprendizagem em escolas públicas. Esses estudos indicam que as reações fisiológicas dos alunos podem ser prejudicadas quando expostos a ambientes escolares inadequados para o clima local, especialmente em condições de altas temperaturas, o que, por sua vez, compromete a qualidade do ensino.

O conforto térmico nas escolas é um fator crucial que influencia diretamente o ensino e a aprendizagem. Assim,



é essencial que a arquitetura escolar leve em conta as reais necessidades de conforto térmico, criando um ambiente que favoreça um aprendizado eficaz. Segundo Fialho (2007), muitas escolas públicas ainda não possuem uma arquitetura que assegure esse nível de conforto, o que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos e para a qualidade da Educação. Investir em estruturas que atendam a essas necessidades não apenas melhora o ambiente escolar, mas também contribui para o futuro dos nossos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer do trabalho, foram aplicados um total de 56 questionários aos alunos, professores e funcionários da escola, divididos em dois momentos distintos: na primeira aplicação, realizada pela manhã, foram distribuídos 28 questionários às 07h30min e mais 28 questionários após o intervalo dos alunos, às 10h. Durante essa fase, os alunos estavam em sala de aula, enquanto os professores e funcionários se encontravam em seus respectivos ambientes de trabalho.

Na segunda aplicação, realizada à tarde, foram aplicados 30 questionários às 13h30min e outros 30 questionários às 16h. Foram abordados os mesmos participantes da manhã, com o objetivo de obter dados mais consistentes e coesos sobre suas opiniões. As respostas foram então analisadas para avaliar as sensações térmicas experimentadas durante o período da manhã, com base nas tabelas elaboradas segundo Silva (2019).



ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DO PERÍODO DA MANHÃ

Os resultados obtidos a partir das medições e questionários aplicados revelam informações significativas sobre a percepção térmica e o conforto dos alunos, professores e funcionários ao longo do dia. Na primeira aplicação dos questionários, predominou a sensação de ‘nem calor nem frio’ entre os entrevistados, o que indicava um estado de conforto térmico relativo. No entanto, após o intervalo, a maioria relatou sentir ‘muito calor’, sugerindo que a movimentação durante o recreio pode ter intensificado essa sensação.

Essa mudança na percepção térmica ao longo do dia demonstra como fatores como a atividade física e as condições externas afetam a sensação de conforto. Na primeira aplicação, os entrevistados relataram predominantemente um estado de ‘desconforto’, com alguns indicando estarem ‘muito desconfortáveis’. Já na segunda aplicação, a sensação de desconforto foi ainda prevalente, mas a intensidade parece ter diminuído, possivelmente devido à adaptação ao ambiente ou a uma variação nas condições climáticas ao longo do dia.

Em relação às preferências térmicas, na segunda aplicação, observou-se uma clara inclinação para preferir um ambiente ‘muito mais frio’. Esse desejo por temperaturas mais baixas reflete uma resposta ao calor percebido durante o dia. No entanto, as preferências por ‘mais frio’ ou ‘como está’ também se mostraram consistentes, indicando que, apesar das variações nas condições, alguns indivíduos mantêm uma preferência estável.



Quanto à tolerância às condições climáticas, a segunda aplicação revelou uma predominância de respostas indicando que o ambiente estava ‘muito difícil de tolerar’. Essa mudança em relação à primeira aplicação pode indicar um aumento na percepção de desconforto térmico ou uma maior sensibilidade às condições climáticas durante o dia. A presença de respostas para ‘intolerável’ também sugere que as condições se tornaram menos suportáveis ao longo do período analisado.

No que diz respeito à temperatura e umidade do ar, a maioria dos entrevistados expressou uma preferência por uma temperatura ‘mais baixa’ na segunda aplicação, o que pode estar relacionado ao calor crescente experimentado. Além disso, a preferência por um ar ‘mais úmido’ foi notável, sugerindo que a baixa umidade pode ter contribuído para o desconforto térmico relatado. Por fim, a preferência por um vento ‘mais forte’ predominou em ambas as aplicações, indicando que uma maior ventilação é desejada para aliviar o calor e melhorar o conforto térmico geral.

Esses resultados destacam a importância de considerar a variabilidade nas percepções térmicas e nas preferências de conforto ao planejar e ajustar ambientes escolares. A análise sugere que melhorias na ventilação e na gestão da temperatura e umidade podem contribuir para um ambiente mais confortável e favorável ao bem-estar dos alunos e funcionários.



ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DO PERÍODO DA TARDE

A análise dos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados revela várias informações importantes sobre as condições térmicas e as preferências dos alunos, professores e funcionários da escola. Primeiramente, observa-se um predomínio de desconforto térmico entre os entrevistados. Na primeira aplicação dos questionários, a maioria relatou sentir o ambiente como “desconfortável” e “muito difícil de tolerar”, e esses sentimentos foram ainda mais acentuados na segunda aplicação, com um aumento significativo no número de respostas indicando condições “intoleráveis”.

Em relação às preferências térmicas, a maioria dos participantes expressou uma forte preferência por temperaturas mais baixas. Na primeira aplicação, 24 pessoas optaram por um ambiente “mais frio”, e esse número aumentou para 28 na segunda aplicação. Além disso, a preferência por uma temperatura “muito mais fria” também cresceu, indicando uma tendência clara para ambientes mais frescos.

A infraestrutura atual da escola contribui para o desconforto térmico. A escola possui um número limitado de ventiladores e a ventilação em muitas salas é inadequada. Mesmo as salas com janelas não conseguem amenizar significativamente o calor devido à proximidade das janelas com as paredes, o que prejudica a ventilação natural. A falta de uma quadra coberta também contribui para um ambiente desconfortável durante atividades externas. Esses fatores destacam a necessidade urgente de melhorias na infraestrut-



tura da escola, como a instalação de ventiladores adicionais, a otimização da ventilação das salas e a construção de áreas cobertas para atividades ao ar livre.

Além disso, as preferências quanto à umidade e à velocidade do vento mostram uma variação, mas há uma tendência geral para ambientes com maior umidade e ventos mais fortes. Isso sugere que melhorias na ventilação e na circulação de ar poderiam ajudar a aliviar o desconforto térmico.

Nessa perspectiva, os dados indicam que a escola deve considerar a implementação de soluções para melhorar o conforto térmico, ajustando a infraestrutura para atender melhor às necessidades dos alunos, professores e funcionários. A compreensão das preferências e percepções térmicas dos entrevistados pode orientar a criação de um ambiente escolar mais confortável e adequado para todos.

Quanto aos resultados obtidos com a medição do conforto térmico, observou-se que houve momentos significativos de discussão entre as duas turmas sobre as causas dos resultados apresentados (conforme ilustrado na Imagem 07). Durante os horários de aula, alguns alunos foram convidados a participarem ativamente dessas discussões, compartilhando seus conhecimentos e reflexões adquiridas nas aulas anteriores. Essa participação ativa não apenas engajou os alunos na análise dos dados, mas também destacou a relevância dos conceitos de climatologia estudados.



Imagem 07: Debate com alunos participantes



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Esses momentos de interação revelaram que a abordagem adotada nas aulas de Geografia foi eficaz para promover um aprendizado profundo e satisfatório. A possibilidade de discutir e refletir sobre o conforto térmico permitiu aos alunos aplicar conceitos teóricos em situações práticas, evidenciando a aplicabilidade do conhecimento adquirido. A troca de ideias entre os alunos e o envolvimento direto com o tema contribuiu para uma compreensão mais abrangente dos fatores que influenciam o conforto térmico nas dependências da escola.

Além disso, essas discussões proporcionaram um espaço para que os alunos desenvolvessem habilidades de



análise crítica e argumentação, essenciais para sua formação acadêmica e pessoal. A integração prática dos conceitos estudados e a participação ativa dos alunos reforçaram a importância da abordagem metodológica adotada nas aulas, mostrando que o ensino de Geografia pode ser enriquecido por meio da aplicação prática e do debate construtivo sobre temas relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados finais e nas leituras dos dados obtidos por meio dos equipamentos, entrevistas com alunos, funcionários e professores de Geografia, e observações realizadas, é possível concluir que as condições térmicas nas dependências da escola variam ao longo do dia, refletindo tanto o conforto quanto o desconforto térmico, dependendo do horário e da percepção individual.

Durante o período da manhã, entre 7h e 11h30min, observou-se um maior nível de conforto térmico. Em contraste, no período da tarde, entre 12h e 14h30min, e novamente às 15h, 15h30min e 16h, o desconforto térmico é mais acentuado. Isso se deve à intensidade da incidência solar nesses horários, que torna o ambiente significativamente mais quente. Esses dados indicam a necessidade de estratégias para melhorar o conforto térmico na escola, especialmente durante as horas mais quentes do dia.

As respostas dos questionários revelam uma discrepância entre o período da manhã e o da tarde. Pela manhã, os entrevistados relataram não sentir desconforto e nenhuma



dificuldade para desenvolver suas atividades. No entanto, à tarde, a sensação de desconforto térmico é evidente, conforme confirmado pelos participantes da pesquisa. De acordo com o Índice de Conforto Humano, proposto pelo INMET (2009), os dados obtidos destacam a necessidade de medidas para melhorar as condições térmicas e, conseqüentemente, o bem-estar dos indivíduos na escola.

Portanto, o debate em sala de aula, gerado a partir dos dados coletados, favoreceu a fixação dos conteúdos relacionados à climatologia, com evidente participação dos alunos e do professor nas práticas voltadas para explorar a Climatologia. A Geografia Escolar desempenha um papel crucial na compreensão do mundo local e global. Por conseguinte, a integração do conforto térmico nas atividades escolares, por meio de aulas teóricas e práticas, é fundamental para melhorar a aprendizagem dos alunos e a atuação dos professores e funcionários.



REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos cedes**, v. 25, p. 227-247, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev.2019.

FIALHO, Edson Soares. Práticas do ensino de climatologia através da observação sensível. **Rev. Agora, Santa Cruz do Sul**, v. 13, n. 1, p. 105-123, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/agora.v13i1.112>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/112>. Acesso em: 14 abr.2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012.

LIMA, Thiago Felix; SILVA, Juliana Maria Oliveira. Conforto Térmico Nas Escolas Do Crato-CE. **Rev. da Casa da Geog. de Sobral (RCGS)**, v. 21, n. 2, p. 948-961, 2019. DOI: 10.35701/rcgs.v21n2.563, 2019. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/563>. Acesso em: 10 out.2019.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **Teoria e Clima Urbano**. São Paulo: IGEO/USP, 1976.

NOGUEIRA, Marta. Cristina de Jesus Albuquerque.; DUARTE, Luciane. Cleonice.; NOGUEIRA, José Souza. Conforto térmico em escola pública em Cuiabá-MT: estudo de caso. **Rev. eletr. em educ. amb.**. Rio Grande/RS, V.14, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v14i0.2883>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2883>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Rev. Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano, v. 3, p. 15-19, 1999. Disponível em: <https://drb-assessoria.com.br/av1/Construircompetenciasevirasascostasaoosaberes.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SILVA, S.G. **Microclimas e conforto térmico em ambiente escolar na cidade do Crato - Ceará**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>



jspui/bitstream/123456789/22638/1/SherlyGabrielaDaSilva_Dissert.pdf. Acesso em: 22 out.2019.

STEINKE, Ercília Torres. Utilização da multimídia no ensino fundamental como instrumento de ensino de temas em Climatologia. **Cam. de Geog.**, Uberlândia, v. 15, n. 51, p. 127-139, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/limat/Downloads/admin,+26454%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/limat/Downloads/admin,+26454%20(1).pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

VIANA, Simone Scatolon Menotti. **Conforto térmico nas escolas estaduais de Presidente Prudente/SP**. 2013. 216 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/fef61cac-a46e-4583-95bb-d33183ff331b>. Acesso em: 02 set.2019.



5. O REPERTÓRIO *GRID* COMO TÉCNICA PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS EM PESQUISA QUALITATIVA

Helania Martins de Souza

<https://orcid.org/0000-0002-6364-6998>

Valéria de Oliveira Roque Ascensão

<https://orcid.org/0000-0002-5771-4878>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As entrevistas são importantes recursos para obtenção de dados em pesquisas qualitativas e quantitativas. Minayo (2010, p.57) conceitua o método qualitativo como “aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. A entrevista como técnica corrobora a possibilidade do levantamento de dados para a pesquisa qualitativa, assim, ainda Minayo esclarece que a “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (Minayo, 2010, p.64).



As construções das informações são realizadas a partir da subjetividade de cada entrevistado, sendo que suas respostas trazem aspectos relativos à instrução do indivíduo, perfil socioeconômico, questão cultural e o seu modo de compreender o mundo. Ao realizarmos uma entrevista, elegemos os sujeitos de pesquisa, esses podem ou não responderem de forma fiel ao que realmente pensam sobre o que lhes é indagado. Apresentamos aqui uma proposta de técnica para ser utilizada em entrevistas semiestruturadas, pois acreditamos que tal técnica possibilita uma relevante fidelidade ao que o entrevistado pensa realmente sobre o que lhe é perguntado.

Este trabalho é parte integrante da pesquisa intitulada: Professores formadores de pedagogos – o que eles ensinam? Nos cursos de Pedagogia e nas diversas Instituições de Ensino Superior, os professores que lecionam as disciplinas que envolvem o ensino de Geografia podem ser formados nas áreas de Geografia, Pedagogia ou História. Dessa forma, a pesquisa contém as seguintes perguntas: O que os percursos formativos podem revelar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores que lecionam disciplinas de Geografia em cursos de Pedagogia? O repertório *Grid (RepertoryGrid)* foi utilizado na pesquisa de maneira a responder como os professores trabalhariam na prática alguns conceitos geográficos?



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Moura Júnior e Bellini (2014, p. 216), um dos grandes obstáculos nas pesquisas é obter respostas confiáveis. Para conseguirmos respostas extremamente confiáveis, são necessárias técnicas de mapeamento e monitoramento de imagens cerebrais. As respostas dos entrevistados estão limitadas aos filtros cognitivos e à retórica da pessoa que entrevista. A técnica do Repertório *Grid* é um instrumento simples, porém consegue que uma pessoa descreva com maior confiabilidade a sua realidade.

A proposta do *RepGrid* utiliza a Teoria dos Constructos Pessoais elaborado pelo psicólogo e teórico da personalidade George Kelly (1955/1991), em inglês *Personal Construct Theory – PCT*. Kelly (1955/1991) considerava que cada indivíduo elabora suas construções cognitivas a partir de uma perspectiva particular da realidade.

Como metodologia para realizarmos as entrevistas, apresentamos os seguintes passos: o passo 1 com a introdução à entrevista – aqui apresentaremos os objetivos da pesquisa, o geral e os específicos, como a entrevista será realizada e questionamento ao entrevistado sobre sua experiência docente; no passo 2, apresentaremos as questões que norteiam nossa pesquisa e, no passo 3, os elementos do *RepGrid*, foram apresentadas três imagens para cada entrevistado e para cada professor apresentamos as mesmas imagens.

As entrevistas foram realizadas com um grupo de professores que lecionam as disciplinas de Ensino de Geografia



na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a eleição dos sujeitos de pesquisa levou em consideração a formação inicial dos professores, identificados como graduados em Geografia, história ou Pedagogia. As unidades nas quais os professores estão lotados foram eleitas de acordo com a proximidade entre os diversos campi. Para garantirmos o anonimato dos professores, substituímos os nomes reais por fictícios.

Em seguida, continuamos o procedimento das entrevistas executando as seguintes perguntas: como você trabalharia essa imagem na formação do pedagogo? quais conceitos geográficos podem ser trabalhados a partir das imagens? como você explicaria esses conceitos? em que medida você identifica e explica uma possível transformação a partir do conceito nas imagens?.

Os resultados foram revistos e discutidos com o entrevistado, considerando os constructos revelados. Em seguida, discutimos três imagens levando em consideração aquilo que acreditamos ser indispensável para o processo de compreensão das categorias Paisagem, Lugar e Espaço a partir das noções constitutivas do conceito de Localização.

Para analisar as respostas do Repertório Grid, a técnica utilizou quatro componentes: o tópico, o elemento, os constructos e a avaliação. Moura Júnior e Bellini (2014) definem tópico como sendo o domínio do discurso, o tema sobre o qual se quer descobrir uma parcela do repertório cognitivo de alguém, enquanto “elemento” é um exemplo ou instância de um tópico particular Jankowicz (2004 *apud* Moura Júnior e Bellini 2014, p. 2017). Um conjunto



de elementos é sistematicamente comparado para que seja possível descobrir os constructos de uma pessoa, a partir de suas preferências expressas (Moura Júnior e Belline, 2014, p. 2017). O constructo é a descrição do elemento de maneira dinâmica, as pessoas interpretam as coisas por meio de constructos, e interpretar é fazer sentido da coisa analisada, para que dela se tenha um entendimento pessoal (Moura Júnior e Belline, 2014, p. 2017).

Segundo Moura Júnior e Belline (2014), a Avaliação é relacionar cada constructo e cada elemento, o que permite a identificação precisa do significado da adoção desses termos por uma pessoa. Uma avaliação de cada elemento em cada constructo em um grid é o que provê um mapa mental de como o indivíduo pensa sobre, dá sentido à, e interpreta o tópico em questão (Fransella, 2004).

Na proposta de análise, utilizamos os professores entrevistados como sendo os elementos, o tópico é a pergunta geradora a partir das imagens apresentadas e o constructo é a forma que os professores descrevem como utilizariam essas imagens. Assim, na avaliação temos como objetivo verificar como cada professor com sua formação específica trabalharia determinados conceitos a partir das imagens.

A análise dos elementos e dos tópicos desses elementos permitirá verificar o conhecimento pedagógico do conteúdo desses professores. A figura a seguir sintetiza o que desejamos com o *Repertory Grid*.



Figura 1 – Adequação analítica do *Repertory Grid*⁷



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).



A PESQUISA COMO CONCEITO

Destacamos a pesquisa como um conceito integrado à investigação. Para respondermos à questão da pesquisa, utilizamos imagens que serviram de base para a formulação dos tópicos do Repertório *Grid*. Recorremos a essa técnica com a finalidade de identificar como os professores sujeitos da pesquisa trabalham seus conteúdos na prática. Observamos que todas as vezes que as entrevistas são realizadas com perguntas semiestruturadas, de alguma forma, o entrevistado tende a relatar além do que realmente ocorre

⁷ Na figura elaborada pela autora, na avaliação consideramos identificar o PCK Sigla em inglês referente ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, termo cunhado por *Lee Shulman*, que se refere à amálgama entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo.

em sua prática. Com essa técnica, utilizando imagens e elaborando os tópicos de acordo com o que se espera ser respondido, o entrevistado de modo espontâneo descreve o modo como explicaria os temas, conceitos ou conteúdo a partir da análise das imagens.

Acreditamos que dessa forma consigamos uma exposição fidedigna da prática desse professor, sem necessariamente precisar observar a sua prática em sala de aula. As imagens utilizadas foram as seguintes:

Figura 2 – Curral Del Rey 1896



Fonte: Ribeiro (2011).



Figura 3 – Praça Sete em 1970



Fonte: Araújo (2018).

Figura 4 – Praça sete atualmente

Fonte: Estado de Minas (2018).



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da utilização do Repertório *Grid*, estabelecemos uma relação entre os elementos (professores entrevistados), os tópicos (perguntas coerentes para responder à questão de pesquisa), o constructo que cada professor elaborou. Ao final realizamos a avaliação levando em consideração o percurso formativo de cada professor entrevistado, com destaque na sua graduação, que foram identificados como pedagogos, historiadores e geógrafos, relacionando como cada um identificou os conceitos nas imagens utilizadas nas entrevistas. Assim, dispomos em quadros as respostas dadas pelos professores.

Quadro 01 – Tópico 1: Como você trabalharia essas imagens na formação do pedagogo?

ELEMENTO	CONSTRUCTO
ELIS REGINA	Promovendo a leitura das imagens a partir dos conceitos, espaço, modificação, paisagens possíveis, tempo, permanências.
MARIA BETHÂNIA	Percebendo as mudanças, passagem do espaço natural transitando para um espaço cultural.
BELCHIOR	Apontando nas três imagens o que foi modificado e o que permaneceu, e o que isso pode significar com relação ao espaço. Percebendo a fluidez do espaço.
RITA LEE	Primeiramente identificando o lugar, depois pensando nas mudanças e permanências, promovendo a percepção dos fenômenos culturais, ambientais e sociais. Descrição e análise. Analisando as características arquitetônicas.
EDNARDO	Trabalhando a formação do espaço ao longo do tempo histórico, pensando as transformações sociais.
AMELINHA	A partir do conceito de rugosidade, percebendo as mudanças e permanências.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).



Quadro 02 – Tópico 2: Quais os conceitos geográficos podem ser trabalhados a partir das imagens?

ELEMENTO	CONSTRUCTO
ELIS REGINA	Paisagem, espaço geográfico, localização.
MARIA BETHÂNIA	Espaço natural e cultural.
BELCHIOR	Espaço geográfico, lugar, território, região.
RITA LEE	Paisagem, espaço geográfico, lugar.
EDNARDO	Paisagem, urbanização, migração, planejamento urbano.
AMELINHA	Rural x urbano, metropolização, urbanização, verticalização.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 03 – Tópico 3: Como você explicaria esses conceitos?

ELEMENTO	CONSTRUCTO
ELIS REGINA	Pensar no conceito de paisagem, a paisagem sonora; mediar sobre a questão ambiental sobre a vegetação que aparece nas imagens; como a urbanização se modificou ao longo do tempo; espaço geográfico com todas as suas mudanças a partir dos elementos culturais, humanos, o que foi construído. Propondo uma atividade de localização fazendo o percurso da universidade para a praça sete.
MARIA BETHÂNIA	Explicaria a partir da mobilidade urbana, os problemas na cidade relativos ao transporte urbano e levando em conta a vivência dos alunos.
BELCHIOR	Trabalharia os conceitos destacando a diferenciação das três imagens, identificando quais eram os atores sociais em cada imagem. Trabalharia nos papéis sociais dos sujeitos e as ocupações que eles fazem nesses espaços.



ELEMENTO	CONSTRUCTO
RITA LEE	A partir da percepção da construção da cidade, observando a questão da arborização, da verticalização, as camadas de tempo expostas nas construções com diferentes estilos, no mesmo tempo tem várias temporalidades distintas. No mesmo espaço-tempo verifica-se tempos diferentes.
EDNARDO	Pensando a criação e expansão da cidade, vinculando ao aumento da população brasileira a mudança do rural para o urbano e pegaria as modificações que houve no país do ponto de vista do desenvolvimento. Vendo os elementos de mudança e de construção do espaço dentro de uma análise histórica que permearam esse período.
AMELINHA	Explicaria, a partir da verticalização, por que aqui há um maior adensamento é mais condensado? Especulação imobiliária, o que aconteceu com a cidade numa relação de fluxos e fixos, a cidade serviu como um polo atrativo de pessoas, serviços, de produtos. Muitas setas trazendo para esse ponto específico que é o pirulito (Praça Sete), muitos fluxos de coisas, então morar aqui vai ficando caro, vai ficando valorizado. O crescimento da cidade vai ocasionando um inchaço, que está ligado ao próprio desenvolvimento econômico do Brasil. Formação de grandes metrópoles e a expansão das redes, até formar uma região metropolitana. Eu faria assim: botaria um círculo de cultura do Paulo Freire e iria pedir o que as pessoas estão enxergando, e a partir disso iria explorando esses conteúdos que iriam aparecendo. A partir da descrição dos alunos faria um quadro escrevendo as palavras que aparecessem, fazer uma tempestade de ideias, organizando em eixos e/ou grupos temáticos. A partir das imagens, só em olhar, elas nos provocam sensações, ideias, pensamentos, lembranças. A paisagem aqui na dimensão visível, e para além, sentir os cheiros, as texturas, seriam outros elementos da Paisagem para você trabalhar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).



Quadro 04 – Tópico 4: Em que medida você identifica e explica uma possível transformação a partir do conceito nas imagens?

ELEMENTO	CONSTRUCTO
ELIS REGINA	A partir da descrição das imagens faço uma identificação de uma possível data de quando as imagens foram registradas; apresento o conceito primeiro e posteriormente observamos na prática.
MARIA BETHÂNIA	Eu explicaria a partir das imagens a transformação do modo de vida na cidade.
BELCHIOR	Observando as diferenças dos objetos que ocupam esses espaços, realizar uma listagem do que tinha e não tinha, e o que se faz de tudo que mudou observado na imagem. Ficando atento para como essas mudanças são percebidas e sentidas pelas pessoas.
RITA LEE	Observando também as demolições, a concepção de cidade aqui retrata que o novo está sempre se impondo sobre o velho. O signo da modernidade vai destruindo tudo que é velho.
EDNARDO	Envolvendo a relação homem, natureza e sociedade. O homem quanto indivíduo, a natureza como o grande recurso e a sociedade que é esse engodo maior do que está sendo pensado? Como está sendo a vida social, política e econômica? Assim, pelas imagens podemos identificar três períodos distintos ao longo do tempo.
AMELINHA	Localizando a Serra do Curral perceberia a mudança na paisagem, a questão ambiental, o uso do solo, os espaços verdes, foram todos modificados.

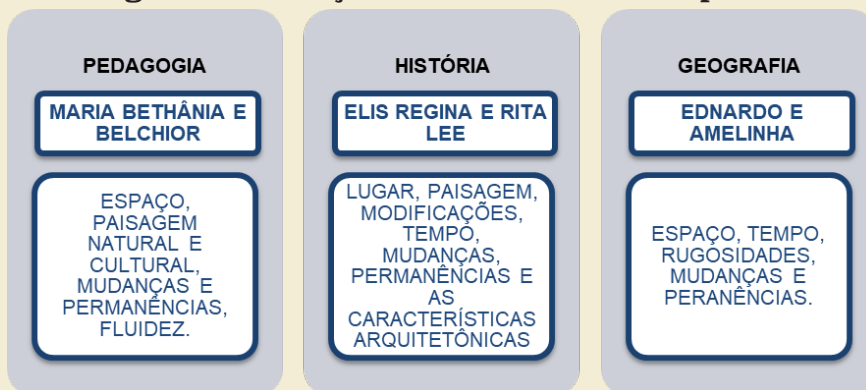
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Para a análise das respostas ou a avaliação dos constructos do Repertório *Grid*, associaremos a resposta dos tópicos aos professores e suas formações com o constructo



por eles criados para inferirmos uma ligação entre a sua base de formação e como eles trabalhariam ensinando os conceitos geográficos que definiram nas imagens.

Figura 5 – Avaliação dos Constructos do tópico 1

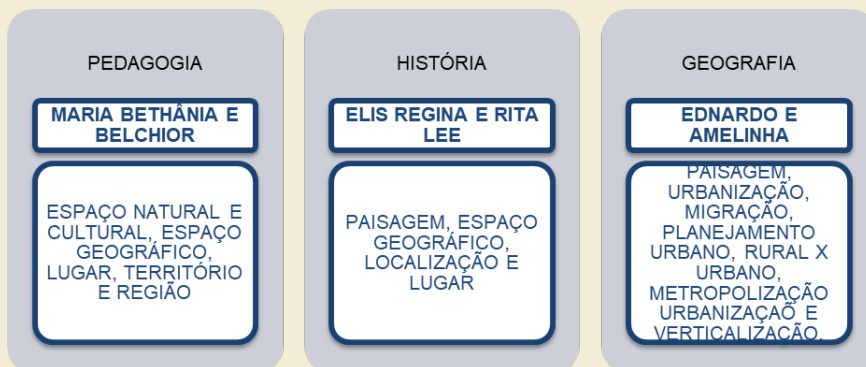


Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os seis professores usam os verbos “promovendo”, “percebendo”, “apontando”, “identificando” e “trabalhando”. Entendemos que esses verbos definem as suas ações pedagógicas. Apresentam em seus constructos conceitos geográficos, os historiadores acrescentam o conceito de tempo e a observação das feições arquitetônicas. Os professores formados em geografia são assertivos no que diz respeito aos conceitos de tempo e espaço e a um conceito próprio da linguagem geográfica que é a rugosidade⁸.

8 O conceito de Rugosidade, segundo Santos (1996), é o que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação e superposição, com que as coisas se constituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como forma isoladas ou como arranjos (Santos, 1996, p.113).



Figura 6 – Avaliação dos Constructos do tópico 2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Avaliamos nos constructos elaborados pelos professores com formação em Pedagogia e História uma aproximação com os conceitos que mais se adequam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os professores com formação específica extrapolam esses conceitos, pois percebemos que para os geógrafos os olhares para o trabalho com as imagens vão além do que se espera para a compreensão dos fenômenos geográficos, estamos atentando para a percepção na utilização dos conceitos na leitura das transformações espaciais, da modificação das paisagens desses professores.

Vale a pena relembrar que esses conceitos devem ser ensinados para os pedagogos em formação, que ensinarão geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, então, cabe a esses profissionais se atentarem para quais conceitos geográficos são mais relevantes para subsidiar os pedagogos em suas práticas. Não estamos tecendo uma crítica negati-

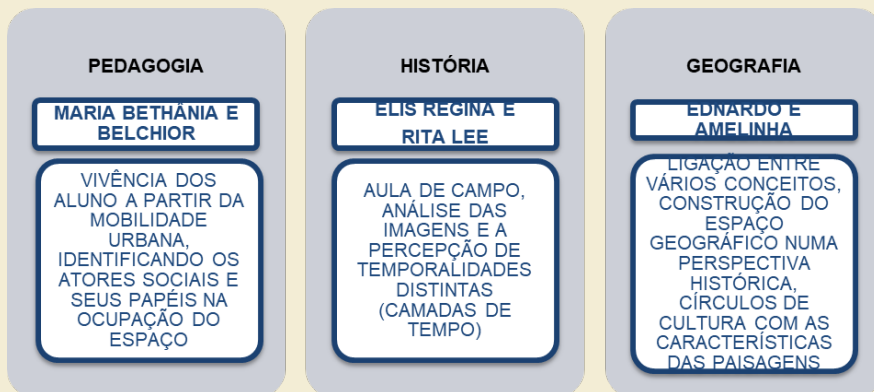


va aos professores formados em geografia, pelo contrário, estamos ressaltando que para além desses conceitos, há a necessidade de deixar claro aos pedagogos o que eles realmente trabalharão no ensino de geografia para atender aos seus alunos no compromisso de ensiná-los a ler o mundo pela Geografia.

Acreditamos que o conceito em torno da percepção entre a transição do espaço rural para o espaço urbano, o conceito de paisagem (não o ensino do conceito), mas ensinar pela paisagem e suas transformações como se constituem as transformações no espaço geográfico ao longo do tempo e, o tempo, são outros conceitos caros aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como os conceitos de lugar, localização, representação e escala.



Figura 7 – Avaliação dos Constructos do tópico 3



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

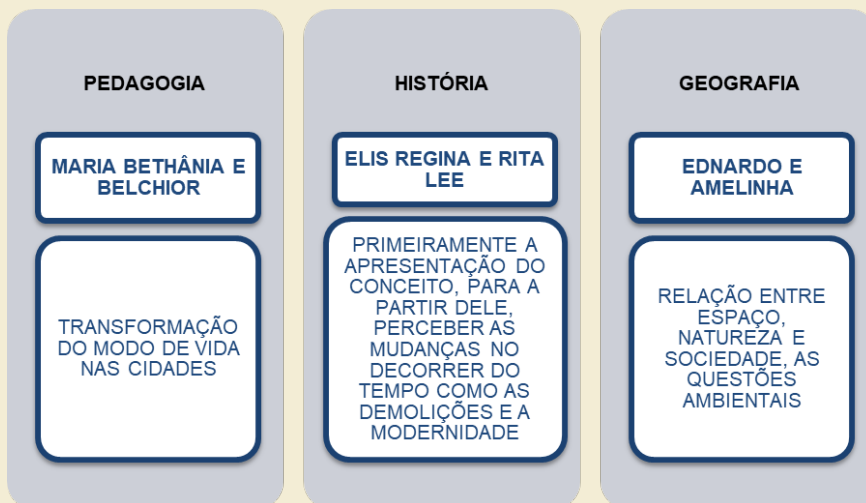
A professora Elis Regina foi a única que propôs uma aula de campo como prática de ensino, além da análise das imagens. Os demais professores focaram na explicação das imagens a partir das descrições que os alunos fariam, no-tem que os professores pedagogos atentaram para o uso das imagens como possibilidade de análise a partir da vivência dos alunos, das questões relativas à mobilidade urbana e a função social dos sujeitos na cidade.

Os professores graduados em Geografia propuseram para além da leitura das imagens a compreensão da formação do espaço geográfico a partir de diversos processos utilizando-se de vários conceitos geográficos. Destacamos a professora Amelinha utilizando a técnica do Círculo de Cultura⁹ para identificar as percepções que os alunos têm sobre as imagens e os possíveis conceitos que a partir delas poderiam ser trabalhados.



9 Sistematizados por Paulo Freire (1991), os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação (Dantas; Linhares, 2014).

Figura 8 – Avaliação dos Constructos do tópico 4



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).



Para a avaliação desse constructo, cabe aqui uma explicação sobre o tópico apresentado aos professores, a pergunta relacionava-se a como a partir do conceito se explicariam as mudanças percebidas na imagem, não era a explicação do conceito pela imagem⁴, mas a mobilização a partir do conceito em compreender as transformações demonstradas nas imagens.

Os professores pedagogos descreveram que a partir dos conceitos que eles elencaram anteriormente, os alunos poderiam perceber as transformações do modo de vida das pessoas na cidade. Interessante esse constructo elaborado pelos professores, pois ele vai ao encontro do conceito de Espaço de Vicência, conceito caro às propostas curri-

culares do componente de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As professoras historiadoras exaltam o tempo e as temporalidades presentes nas imagens, descrevendo como o discurso da modernidade viabiliza as transformações nas paisagens ocasionando processos de demolições e edificações de novas construções nas cidades. Os professores geógrafos associam, a partir do conceito de Paisagem, a relação intrínseca entre homem, natureza e sociedade, bem como sinalizam as questões ambientais decorrentes dessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, acreditamos que a técnica do Repertório *Grid* possibilitou que as questões elencadas a partir da exposição e análise das figuras fossem respondidas de maneira mais fidedigna pelos entrevistados. Geralmente, ao realizamos uma entrevista o entrevistado tende a responder com base naquilo que ele acredita que o entrevistador quer como resposta. Como técnica auxiliar nas entrevistas, o *RepGrid* mostrou-se como um recurso viável que possibilita uma melhor compreensão do que realmente o entrevistado pensa sobre determinado assunto.

Ao utilizarmos nas entrevistas estruturadas e semiestruturadas perguntas prontas, os entrevistados buscam sistematizar seu conhecimento de maneira racional afim de responder às questões elencando elementos que estão contidos na própria entrevista. Com o recurso da análise das



imagens, é possível extrair do entrevistado o que ele pensa e como ele utilizaria as imagens a partir de seu conhecimento sobre os conceitos que eles identificaram.

Assim, ao utilizarmos essa técnica dentro das entrevistas conseguimos identificar os conhecimentos dos professores sobre determinados conceitos e como esses profissionais os explicariam.

REFERÊNCIAS

FRANSELLA, F.; BELL, R.; BANNISTER, D. **A manual for repertory grid technique**. John Wiley e Sons, 2004.

JANKOWICZ, D. **The easy guide to repertory grids**. Chichester: John Wiley e Sons. 2004.

KELLY, G. **Personal construct theory**. Beneath the Mask, 1955.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOURA JUNIOR, P. J. de; BELLINI, C. G. P. Repertory grid, laddering e análise de conteúdo: uma abordagem psicométrica para entender profissionais de tecnologia da informação. **JISTEM – Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 11, p. 215-232, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203230667013>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MOURA JUNIOR, P. J. de; BELLINI, C. G. P. Repertory grid, laddering e análise de conteúdo: uma abordagem psicométrica



ca para entender profissionais de tecnologia da informação. **JISTEM – Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 11, p. 215-232, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203230667013>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MOURA Jr., P. J. **Verificação de framework conceitual de avaliação do desempenho de equipes-cliente: Investigação a partir da construção de mapas cognitivos de profissionais de tecnologia da informação atuantes em projetos de implantação ERP**. 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado em Administração). João Pessoa: UFPB. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3802?locale=pt_BR. Acesso em: 14 jun. 2023.

MOURA, Jr., P. J.; BELLINI, C. G. P. Antecedentes e consequências de flow em equipes de trabalho: Revisão da literatura e aplicações em tecnologia da informação. **Rev. Bras. de Adm. Cient.**, 4(2), 6-23. 2013. DOI: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752014000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/6RgZqk4Y6Wfh76TgQfyHRPw/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, p. 1-22, 1987. DOI: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/TEACH/6800/Bates/understand.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.



6. ÁFRICA E AFRICANIDADES NA DIÁSPORA: NZINGA E DANDARA DESCOLONIZANDO A COSMOPERCEPÇÃO DO CORPO NEGRO¹⁰

José Artur do Nascimento Silva

<https://orcid.org/0000-0001-9622-71352>

Tarcísio Moreira

<https://orcid.org/0000-0002-6573-1686>

Julvan Moreira de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-1815-6268>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAVESSIAS E ENCONTROS

Vários sujeitos. Inúmeras inquietações. Possíveis outros. Várias mãos, peles, olhos, orelhas: vários sentidos para produção de muito corpo! O presente escrito, antes de mais nada, é fruto de encontros. Encontros de olhares que se cruzam, de cheiros que se misturam, de toques em contato,

¹⁰ Uma outra versão deste texto foi publicada na Revista da ABPN. Ver: SILVA, José Artur do Nascimento; MENDES, Tarcísio Moreira; DE OLIVEIRA, Julvan Moreira. DE ÁFRICA, NZINGA; DA DIÁSPORA, DANDARA: COSMOPERCEPÇÃO DESCOLONIZANDO O CORPO NEGRO. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 33, p. 402-430, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/956>>. Acesso em: 18 maio 2021.

de sons e ruídos que viram música, de histórias ancestrais de muitas versões, de pesquisas que se atravessam, de grupos de pesquisas e orientadores distintos, em uma mesma Universidade, em um mesmo Programa de Pós-graduação que se multiplica em potências e em vários dizeres na produção de corpos descolonizados outros.

É dos corredores da Universidade Federal de Juiz de Fora, na Faculdade de Educação, no PPG em Educação que surgem encontros outros. Encontro entre Dandara e Aqultune e Akotirene (e também Zumbi e Ganga-Zumba) e Nzinza e imbangalas e jagas! Encontro entre os quilombos de África e o Quilombo dos Palmares. É aquilombamento produzido pelas mãos de quem lhes escrevem este texto. É importante frisarmos esse acontecimento, porque é coletividade esse encontro. Já somos muitos! E, desses encontros, escritos outros, possíveis outros, uma aliança travessa anima reunirmos elementos de nossas pesquisas aqui, que seguem.

Dito assim, é a partir dos quilombos¹¹ em África negra e subsaariana e do Quilombo dos Palmares que reunimos diferentes modos para produzir um mundo comum. Neste trabalho, fugimos e fazemos fugir uma ideia de um único ou

11 Partindo da grafia que se produziu para a língua Kimbundu, dos Povos do Reino de Ndongo que deram origem ao território hoje conhecido como Angola, usaremos o termo “quilombo” para designar a organização política, social e militar de África. E o termo “quilombo”, aportuguesamento, para designar a organização política, social e militar encontrada no Brasil e que deu origem a pesquisas da historiadora negra e brasileira Beatriz Nascimento (2006) e do multipesquisador negro e brasileiro Abdias Nascimento (2019). Ver mais em Gramática Bantu. Disponível em <http://inzotumbansi.org/home/tradicao-e-cultura/nkanda-dicionario/>. Acessado em: 26 jun. 2020.



vários olhares, de um único sentido que dominaria todos os outros. A partir da pesquisa da socióloga nigeriana Oyèrónke Oyěwùmí, chamamos atenção para a supremacia do sentido da visão na cultura Ocidental que tem como modelo visual o corpo Branco e todas as distinções e categorias sociais que daí possam emergir. Oyěwùmí dá a perceber que em culturas não-Ocidentais, ou não-Brancas, a relação entre todos os sentidos do corpo ou a não supremacia da visão sobre os outros sentidos, produz relações de poder outras nessas sociedades.

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos (Oyěwùmí, 1997, p. 3).

Apostamos, desse modo, na investigação da cosmopercepção no combate à cosmovisão, típica da cultura Ocidental, que tem como característica fundamental a visualidade do corpo branco como política hegemônica.



Para além de uma crítica à tez branca, cabelos louros e olhos azuis, o trabalho de Oyěwùmí é mais radical. Por meio de uma genealogia da constituição das relações de poder na sociedade Branca que servem como base ou origem das sociedades ou da sociedade dita Ocidental, ela demonstra como características corporais percebidas pelo sentido da visão determinavam, desde sempre, as relações de poder: o lugar de submissão de corpos identificados como femininos ou de mulher ao Macho ou ao Homem em sociedades dominadas pela cosmovisão.

Desde as pessoas da antiguidade até as da modernidade, o gênero tem sido uma categoria fundamental sobre a qual as categorias sociais foram erguidas. Assim, o gênero foi ontologicamente conceituado. A categoria cidadão, que tem sido a pedra angular de grande parte da teoria política ocidental, era masculina, apesar das muito aclamadas tradições democráticas ocidentais. Elucidando a categorização dos sexos feita por Aristóteles, Elizabeth Spelman escreve: “Uma mulher é uma fêmea livre; um homem é um macho cidadão”. As mulheres foram excluídas da categoria de cidadãos porque “a posse do pênis” (Ibid.) era uma das qualificações para a cidadania (Oyěwùmí, 1997, p. 10).

Oyěwùmí pretende evidenciar que sociedades não-ocidentais ou não-brancas não podem ser investigadas por meio de categorias produzidas pelo Ocidente e pelo branco. Ela percebeu isso ao investigar corpos na sociedade tradi-



cional iorubana que ocidentalmente seriam classificados como fêmeas e/ou mulheres.

Em outro lugar, demonstrei que as distinções iorubás são superficiais e, estão meramente expressando diferenças anatômicas, sem quaisquer conotações sociais ou morais. Como resultado dessa descoberta, apresentei dois conceitos: macho anatômico e fêmea anatômica, que abreviei para anamacho e anafêmea, como as traduções corretas para as categorias iorubás *òkùnrin* e *obìnrin*. Anamacho e anafêmea expressam melhor o significado da classificação iorubá do corpo humano como uma daquelas categorias que por si só não constituem nenhuma hierarquia social (Oyèwùmí, 2018, p. 4).

Ela demonstra que, ao utilizar categorias Brancas nos estudos das sociedades iorubanas, transportavam-se relações de submissão da mulher ou supremacia do Macho e do Homem para sociedades nas quais a distribuição de poder e prestígio não se fazia desse modo. Isso produziu interpretações equivocadas acerca da reprodução de machismo ou impôs padrões masculinizados a corpos anatomicamente fêmeas – o que ela chama de anafêmeas – em posições de poder, liderança ou prestígio. Oyèwùmí percebe brilhantemente os limites das teorias ocidentais para investigar sujeitos africanos, que fogem a todas as visualidades do corpo de uma política hegemônica Branca.



Usamos, pois, Branco como sinônimo de Ocidental para chamar atenção à característica fundamental da visibilidade do corpo padrão ocidental. Com Achille Mbembe, denuncia-se que a universalidade do Mundo no Ocidente tem como marca primordial a racialização dos corpos, a supremacia branca e o tráfico de pessoas, transformadas em mercadorias por seus fenótipos. E, por fim, reafirma-se a denúncia do racismo epistêmico.

Agregou-se a esse dispositivo judiciário uma série de códigos de legislação escravocrata, muitos deles na sequência de levantes de escravos. Consumada essa codificação, pode-se dizer que, por volta de 1720, a estrutura negra do mundo, que já existia nas Índias Ocidentais, fez oficialmente a sua aparição nos Estados Unidos, e a *plantation* era a cinta que fazia a amarra dos seus contornos. Quando ao negro, passou a ser a partir de então nada além de um bem móvel, pelo menos de um ponto de vista, estritamente legal. A partir de 1670, impunha-se a questão de saber como pôr para trabalhar uma grande quantidade de mão de obra, a fim de viabilizar uma produção comercializada ao longo de enormes distâncias. A invenção do negro constitui a resposta a essa questão (Mbembe, 2018, p.45).

Mbembe chama atenção que não foram apenas as características óticas que foram usadas para construção da categoria Negro, mas elementos como a organização social, cultura e/ou política. No entanto, ele mesmo destaca que a



última característica que assegurava a um pobre branco nas colônias do Caribe uma sensação de humanidade, apesar das violências da exploração do trabalho colonial, era, enfim, o pertencimento racial branco. Desse modo, faremos a escolha por usar modelo Branco para designar aquilo que hegemonicamente se classifica como modelo Ocidental.

De África, por meio da pesquisa sobre a vida de Nzinga Mbande, também conhecida como Rainha Nzinga ou Dona Anna de Sousa, rainha de Ndongo-Matamba (território que atualmente compõe Angola), é possível atravessar barreiras de sentido em uma produção acadêmica antirracista. Do Quilombo dos Palmares, da Serra da Barriga – terras que hoje pertencem aos estados de Alagoas e Pernambuco, no Brasil –, pode-se investigar outras dimensões da vida de Dandara, líder de um dos mocambos de Palmares, para além de sua relação conjugal. Nos livros didáticos, sua história tem sido frequentemente associada apenas à figura masculina de Zumbi. É necessário, hoje, investir na diferença que se produz ao afirmar corpos anafêmeas pretas, seja na África ou na diáspora, para se pensar os movimentos produzidos nesses espaços.

Espaços, no plural, porque, para além de chefiar um mocambo, Dandara, por exemplo, atravessava livremente a sede de Palmares, localizada na Serra da Barriga – hoje, Parque Memorial Quilombo dos Palmares –, no estado de Alagoas, no município de União dos Palmares. Junto a outros corpos anafêmeas, como Acotirene, era considerada responsável por liderar e aconselhar sobre política, economia e estratégias de combate todos aqueles que viviam em



Palmares. Ao lado de Aqualtune – filha de um rei do grande Reino do Kongo, trazida como escravizada para o Brasil –, somava e distribuía forças às gentes palmarinas.

Nessa primeira seção do texto, apresentamos os conceitos que iremos utilizar neste trabalho – cosmopercepção, modelo Branco de corpo, corpos anafêmeas e anamachos. Desejamos com isso ir além da ideia de cosmovisão do corpo construída pelo modelo Branco, baseado num único sentido, a visão. Pretendemos investigar outras dimensões do corpo em diferentes espaços, interligando cenários da África e da diáspora. De igual modo, a composição na conceituação dos corpos, baseada na cosmopercepção, e a multiplicidade de sentidos em distintos territórios.

Na seção dois, o texto caminha investigando a cosmopercepção produzida pelos corpos de Nzinga Mbande e Dandara, e os lugares ocupados por esses corpos nos quilombos em África e nos quilombos do Brasil (o de Palmares). Não se pretende um corpo Universal. É plural. E, como tais, produzem diferentes sentidos em torno de propósitos e possíveis outros acerca de territórios que ocupam.

Por fim, na última seção, os escritos contextualizam a relação da rainha Nzinga com os imbangalas, povos nômade que viviam na região subsaariana e com quem Nzinga se aliou, aspecto decisivo para a resistência vitoriosa do povo de Ndongo-Matamba à invasão portuguesa na costa atlântica de África, no século XVII. E como já vínhamos anunciando desde a primeira seção, destacamos relações imprescindíveis com o Quilombo dos Palmares, mostrando como corpos anafêmeas pretos ocupam lugares de poder e



prestígio em sociedades africanas e em diáspora sem relação análoga com a cosmovisão Branca.

O LUGAR DE NZINGA E DANDARA A PARTIR DA COSMOPERCEÇÃO – DOS KILOMBOS EM ÁFRICA AO QUILOMBO DOS PALMARES

Estamos no século XVII, o Reino do Kongo se configurava como um grande e próspero reino, fazia divisa com outros Reinos: ao leste, Songo e Reino de Loango; ao norte, Reino do Macoco/Anzico; a oeste, Ambulaça, Ambuila e Reino de Matamba; ao sul, Reino de Ndongo (Vansina, 2010). Este último reino ficou famoso por ser governado por Nzinga Mbande (lê-se “inzinga imbandi”) ou Rainha Ginga, Jinga ou Dona Anna de Sousa, reconhecida como importante líder da resistência angolana à invasão portuguesa a partir do século XVI. *Ngola* era a linhagem do povo que governava o Reino de Ndongo e que lutou pela autonomia em relação ao Reino do Kongo, do qual deriva o nome Angola.

O Reino de Ndongo fez fronteira ao sul com o Reino de Benguela e ao oeste, com o Reino de Kasanje. Esses reinos africanos, segundo os registros, se organizavam em torno de um governo central a partir de uma relação de vassalagem – territórios denominados sogas. Os governos locais, os sogas, dedicavam ao governo central suas terras, guerreiros e impostos regulares, segundo a pesquisa do historiador branco Jan Vansina (2010).

Nzinga Mbande (1583-1663) assumiu o governo do Reino de Ndongo em 1624, após a morte de seu irmão,



Ngola Mbande. E depois de conquistar, em 1630, o Reino de Matamba, outro reino governado por anafêmeas, unifica os dois territórios criando o Reino de Ndongo-Matamba, o qual governa até sua morte. Entre as muitas histórias que marcam sua vida, uma das mais célebres entre seu povo é o acordo de paz firmado com a Coroa Portuguesa, que ocupava territórios de seu reino. Nzinga, durante o governo de seu irmão, Ngola Mbande (1617-1623), do grupo ambundo falante da língua kimbundo, parte das línguas Bantu, que abrangem povos como os do Kongo, Zulu, entre outros, foi enviada em missão diplomática à Ilha de Luanda, em 1623, para negociar com o representante local de Portugal, João Correia de Sousa. Esse episódio é famoso e retratado em uma gravura na qual, na falta de cadeiras, Nzinga ordena que uma de suas servas lhe sirva de assento e a abandona por lá, argumentando que em seu reino havia muitas outras.

A tradição de Angola defende que esse acontecimento serviu para demonstrar que o Reino de Ndongo era soberano e não seria vassalado do Reino de Portugal como o Reino do Kongo, que havia firmado outra aliança diplomática com os europeus. É um aspecto interessante acerca das narrativas criadas em torno do nome da rainha, já que todos relatos históricos documentados foram produzidos por europeus, brancos. O acordo firmado entre o Reino de Ndongo e Portugal determina a saída dos portugueses das terras ocupadas no continente, incluindo o fechamento da prisão de Ambaca, próxima à sede do governo de Ndongo e a libertação de líderes locais, bem como a disponibilização de armas de fogo. Em contrapartida, Nzinga aceita o batis-



mo cristão e recebe o nome de Anna de Sousa, mecanismo que será usado por ela posteriormente em outros acordos de paz, marcando sua capacidade diplomática inigualável.

Alguns acusam Nzinga Mbande Ngola Kiluanji de matar seu irmão envenenado para assumir o trono de Ndongo. Outros dizem que o antigo rei se suicidou por conselho dos grandes chefes. Outros dizem ainda que Nzinga matou também seu sobrinho, o príncipe regente, ou que ele se afogou no rio Kwanza e que depois ela se casou com Jaga kasanje, que fora tutor do garoto. Essa fama de traidora ou conspiradora foi usada pelos portugueses em muitas ocasiões para tentar deslegitimar o título de governadora do Ndongo, inclusive no golpe político que se seguiu. O mais certo é que ela se tornou rainha em 1624, do Reino de Ndongo.

A historiadora afro-estadunidense, Linda M. Heywood produziu um trabalho primoroso no qual reconstruiu a trajetória da Rainha Nzinga no livro *“Jinga de Angola: a rainha guerreira da África”* (2019) cruzando inúmeros documentos, cartas, jornais e os três relatos mais famosos da época – o do Monge italiano Giovanni Antonio Cavazzi da Montecuccolo, o Monge Antonio da Gaeta (esses dois conviveram no reino dela) e do oficial português, Antônio de Oliveira Cadornega. Portugal, óbvio, não cumpriu sua parte do acordo firmado na missão diplomática de Nzinga. O governador português posterior, na época, Fernão de Souza, aliando-se a sobas descontentes com a nova rainha e que clamavam por legitimidade de linhagem na sucessão ao trono, estimulado pela fama de conspiradora, auxilia num golpe político que leva ao poder um governante africano visto como um “rei fanto-



che”, Hari a Kiluaji. (Qualquer semelhança com o contexto político brasileiro em 2016 não é obra do acaso).

Em resistência a isso, segundo a pesquisadora branca e brasileira Mariana Fonseca (2010), Nzinga une-se aos Ndembus (norte do Ndongo, fronteira com o Congo), aos sobas da kisama e outros poderosos ao longo do rio Kwanza e forma uma confederação contrária à presença dos portugueses na região. Alia-se, ainda, aos imbangalas, assumindo a estrutura de guerrilha dos kilombos, conquistando o Reino de Matamba (1630) – reino governado por anafêmeas e que estava sob domínio português há anos – unindo-se pontualmente aos holandeses na luta contra os portugueses no continente.

Mais que afirmar uma linhagem guerreira e de resistência, o trabalho de registro de Fonseca e Heywood prova que os primeiros contatos entre europeus e povos da região da África subsaariana foram determinados por acordos diplomáticos e reconhecimento de organizações estatais soberanas da região. Ajuda, desse modo, a desconstruir a ideia que se produziu de uma África essencialmente selvagem, primitiva, de povos bárbaros que não dispunham de leis ou códigos minimamente civilizados comparáveis às analogias dos códigos europeus. Tanto em África como na Europa, Estados e povos nômades disputavam a terra e territórios, desterritorializavam relações e inventavam novas alianças.

A cosmovisão historiográfica produziu inúmeros relatos que tentam justificar, usando analogias Brancas, a liderança de uma anafênea nos reinos africanos. Alguns



desses defendem que Nzinga se vestia e se comportava como “homem”, ao mesmo tempo em que fazia dos homens “suas mulheres”. Além de documentos oficiais que serviram de base para trabalhos como de Heywood, obras como “A Rainha Ginga – e de como os africanos inventaram o mundo” (2015), do escritor branco e angolano José Eduardo Agualusa, abusam dessa cosmovisão:

Durante a nossa ausência, a cidade ganhara alguma cor e alegria graças às muitas dezenas de mulheres flamengas que, entretanto, ali se haviam fixado. Como escrevi antes, Ingo zombava das senhoras europeias e do excesso de roupas que persistem em usar sob o pesado sol dos trópicos. Acerca das holandesas manifestava ainda pior parecer. Na sua opinião bebiam demais, comiam demais, falavam demais. Pior: davam largas e sólidas passadas de homem, a ponto de, ao vê-las caminhando, sentir saudades da feminilidade daqueles pobres homens aos quais a Ginga vestia como se fossem mulheres (Agualusa, 2015, p. 71-72).

Vê-se como é impossível, ontem e hoje, para uma política fundada na cosmovisão produzir um lugar de poder para corpos anafêmeas que não seja análogo ao do Homem, o Branco. Para a cosmovisão, um corpo anafênea em lugar de poder comporta-se como um Homem e necessariamente precisa subjugar corpos anamachos, “como se fossem mulheres”; como os Homens fazem com as mulheres.



Já aqui no Brasil, quase no mesmo período em que Nzinga reinava em Ndongo-Matamba e impedia os desejos imperialistas de Portugal, é preciso evidenciar que Dandara, enquanto anafêmea preta, foi líder de um, entre os doze mocambos—“quais sejam, Subupira, Dambrapanga, Andalaquituche, Santo Amaro, Osenga, Zumbi, Acotirene, Tabocas, Osenga, Amaro, Aqualtune e Cerca Real dos Macacos, atual Serra da Barriga” (Ballester, 2017, p. 31) – que existiam no entorno daquele que foi o maior quilombo existente nas Américas, o de Palmares, hoje reconhecido como Patrimônio Cultural do Mercosul¹², e que iniciou sua ocupação no final do século XVI estendendo-se até 06 de fevereiro de 1694, data da derrubada do Quilombo.

Nesse sentido, evidenciar as produções que um corpo anafêmea preto produzia naquele espaço é incalculável para a dimensão de uma política de cosmovisão centrada no Poder que a posse de um pênis fabrica. Isso porque o corpo nas sociedades Brancas representa “o corpo social’ ou ‘o corpo político’ não são apenas metáforas, mas podem ser lidas literalmente” (Oyèwùmí, 1997, p. 3). Por isso, alguns corpos precisam ser eliminados literalmente, como lembra Oyèwùmí no caso da Alemanha nazista. Em razão dos modos como eram liderados o mocambos, como se articulavam as estratégias de combate aos opressores, muitas pesquisas baseadas na cosmovisão Branca acabam por eliminar, já



¹²Para saber mais, acessar o Dossiê de Candidatura da Serra da Barriga, Parte Mais Alcantilada – Quilombo dos Palmares a Patrimônio Cultural do MERCOSUL. Disponível em http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Dossie_serra-da-barriga.pdf. Acesso em: 22 de jun. de 2020.

de saída, a possibilidade de uma liderança política ou militar de um corpo anafêmea, tratando-o, em casos isolados, como excepcionalidade¹³.

Incalculável porque foge à visualidade dicotômica que um corpo anafêmea ocupa em uma sociedade Branca. Dandara se apresenta em uma complexidade de relações: um corpo combativo, de guerrilha, de chefia, de mãe, de organização política, econômica, social e cultural. Ela estabeleceu alianças com outras mulheres negras, que conviviam com muitas outras, incluindo indígenas. Um modelo de sociedade no qual diferentes povos se encontravam no Quilombo dos Palmares, pois se sabe, após escavações arqueológicas, que pretos, brancos e indígenas viviam nos mocambos (Funari, 2012). Nesse contexto, anuncia-se uma política outra porque o corpo de Dandara ocupava lugares de destaque nesses mocambos e no que era o Quilombo como um todo.

Com o trabalho de Oyěwùmí, ao apresentar a cosmopercepção dos iorubás tradicionais, que mostra que “o corpo nem sempre está em vista e à vista da categorização. O exemplo clássico é a mulher que desempenhava os papéis de ọba (governante), omo (prole), ọko, aya, iyá (mãe) e aláwo (adivinhadora-sacerdotisa),

¹³ Um projeto de lei para inclusão dos nomes de Dandara e Luísa Mahin no Panteão da Pátria, lugar de registro de nomes importantes para a história nacional, tem movimentado o debate acerca dos registros históricos e da existência de lideranças anafêmeas em movimentos conhecidos por lideranças de anamachos. Dandara e Luisa Mahin não são consideradas heroínas do Brasil – o problema é que elas nunca existiram. Disponível em <https://theintercept.com/2019/06/03/dandara-luisa-mahin-panteao-patria/>. Acessado em 26 de junho 2020.



tudo em um só corpo” (Oyěwùmí, 1997, p. 19), questionam-se as categorias brancas de pesquisa. Corpo ocupando vários territórios em uma sociedade, produzindo tantas relações possíveis, anafêmeas pretas, Dandara e tantas outras. O corpo iorubá tradicional e de Dandara são corpos impossíveis de serem determinados por uma cosmovisão, por um único sentido anatômico. O corpo de Dandara nem mesmo pode ser limitado por liderar um mocambo. Pois é possível que ele assumisse a função de mãe, reprodutora, chefe ou sacerdotisa em um único corpo produzido por várias percepções. Percepções essas que tornam o uso de categoria mulher impossível, já que esse termo carrega em si relações baseadas numa cosmovisão limitadora.

A cosmopercepção produzida pelos corpos de Nzinga e Dandara potencializa a reflexão sobre outros modos de enfrentamento ao racismo ainda presente nas pesquisas alicerçadas na Cosmovisão Branca. Não basta afirmar o lugar de Nzinga e Dandara ao lado de grandes mulheres da História ou como excepcionalidades com características de Homem. É mais radical que isso: por meio do trabalho de Oyěwùmí, seus corpos disparam possíveis outros, territórios outros ainda não ocupados pelas mulheres, ou por corpos não machos ou não-Homem na cultura Branca. O uso ou a atenção à cosmopercepção de sociedades não-Brancas apresenta-se como uma arma no combate à cosmovisão racista, dentro e fora da academia.



COSMOPERCEÇÃO: DO KILOMBO DE ÁFRICA AO QUILOMBO DOS PALMARES

Os povos que vivem e viveram em África, desde sempre sofrem com a necessidade de afirmar sua humanidade ou seu direito à vida por meio dos modelos estadunidenses e europeus ou Brancos. Oyèrónke Oyěwùmí chama atenção em seu trabalho que tal tentativa impede perceber quais são as relações sociais e políticas específicas em solo africano. O uso de categorias brancas para estudos africanos acaba criando falsas estigmatizações, como relações de gênero ou de poder que não existem nas culturas de África.

Primeiro disseram que a África não tinha História, depois Estado e agora Filosofia. Essa talvez seja a fase mais recente de uma velha preocupação ocidental com o status do primitivismo africano, para a qual os índices passaram da falta de história para a ausência de Estado e, agora, para a ausência de filosofia (Oyěwùmí, 1997pp. 25-26).

Esse não é um perigo apenas para pesquisadores brancos que se aventuram na investigação africana. É um perigo também para quem deseja afirmar a singularidade dos povos negros africanos que não pode ser medida pelas categorias ocidentais ou Brancas. Um exemplo dessa negligência é a necessidade de recuperar uma civilidade dos povos negros escravizados e para isso defender que possuíam Estados. No entanto, é justamente por uma aliança com uma sociedade que não se organizava como Estado, os



povos imbangalas, que Nzinga Mbande, do povo ambundo, consegue resistir à invasão portuguesa, expandir e manter sua influência sobre o interior do continente africano sub-saariano, no século XVII.

Na época de Jinga [Nzinga], vários líderes imbangalas vagavam pela África, invadindo os reinos de Matamba, Congo, Ndongo, Angola portuguesa e regiões vizinhas. Líderes como Kasa e Kassanje impunham assiduamente as catorze *ijila* [leis ou proibições; singular, *kijila*] e outros costumes aos seus seguidores, muitos dos quais capturados ainda criança nas regiões invadidas. Esses líderes imbangalas não criavam Estados; eram nômades e mudavam-se com seus quilombos depois de destruir tudo em seu caminho. A população não imbangala os via com medo, considerando-os canibais que consumiam a carne dos inimigos mortos e que se entregam a rituais complexos que incluía sacrifícios humanos (Heywood, 2019, pp. 127-128).

Os imbangalas foram descritos pelo historiador Joseph Miller (1995) como uma “máquina de guerra” por serem temidos tanto por Estados africanos – que, segundo a historiadora Mariana Fonseca (2019), chamava-os de “jagas”, que em línguas Bantu significa “outro, estrangeiro” – como por invasores portugueses. Eles se organizavam em quilombos, acampamentos militares que se fixavam em escarpadas e lugares de difícil acesso e que permitiam observar todo



o território ao redor, para ataques e fugas. Os grupos imbangalas, por sua natureza nômade, não cultivavam, eram caçadores-coletores e praticavam ataques rápidos e de surpresas a vilarejos para conseguir suprimentos e aliciar e incorporar jovens ao bando. Por meio de um ritual chamado *magi a samba*, membros novos realizavam um processo de rompimento com a sua linhagem anterior, passando a se submeter às novas regras do grupo, as *ijila*.

Segundo Deleuze e Guattari (1997/2012), uma máquina de guerra, que não tem a guerra como finalidade, move-se contra a formação de um Estado, contra o seu aparelho de captura, contra a concentração ou acúmulo de poder. Dito de outro modo, contra a concentração de poder no corpo do déspota.

Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui sua forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar (Deleuze; Guattari, 1997/2012, pp. 15-16).

Para a dupla de pensadores brancos franceses, Estado não é uma organização política mais evoluída que sociedades sem Estado. Estados são apenas modos de organização de movimentação do *socius*. Num Estado, o poder é poder de captura do aparelho que visa a uma interioridade; uma manutenção do poder e sua perpetuação por gerações e ge-



rações por meio do corpo do déspota. Sociedades ou grupos que se organizam e movem-se como máquinas de guerra são forças de exterioridade que agem contra a concentração de poder, estimulam a disputa e não tendem ao acúmulo de poder. E nesse sentido são sociedades contra-Estado.

No entanto, sociedades que não se organizam em Estados e são contra-Estado não estão em guerra permanente contra organizações estatais diferentes da sua. São contra-Estado mesmo dentro de sua grupalidade, produzindo mecanismo para conjurar a formação de um aparelho de Estado em meio ao seu *socius*, contra a acumulação de poder. Sempre estão prontas para se tornarem outros por sua força de criação, de composição, forma de exterioridade. Prestemos atenção ao que Linda M. Heywood registra:

Os imbangalas nunca desenvolveram um Estado, nem acreditavam na noção de direito de governar através da descendência de uma linhagem. Em vez disso, honravam uma antepassada fundadora... Qualquer indivíduo Imbangala que seguisse com rigor as *ijila*, realizasse os rituais necessários e se destacasse na guerra poderia se tornar um líder de seu bando (Heywood, 2019, pp. 125-126).

Percebe-se que a distribuição de poder e liderança num grupo imbangala descrita por Heywood se afirmava não por um direito divino ou transcendente, como nos Estados Brancos e alguns Estados da África negra. O direito



à liderança do grupo ou dos grupos imbangalas se fazia por aqueles e aquelas que demonstravam respeito às regras e rituais de grupo e força nas batalhas. Podemos ver aqui que não havia nenhuma relação prévia definida por gênero ou por alguma característica da visualidade do corpo, típico de uma cosmovisão, nem mesmo uma linhagem consanguínea. O que determinava era uma cosmopercepção, uma relação entre sentidos variados – disciplina, inteligência e força, pelo menos. Desse modo, Nzinga pôde se incorporar ao grupo imbangala ao se submeter ao ritual de magi a samba. Com essa aliança, Nzinga aumenta muito seu contingente de exército, se apropria da estratégia militar do kilombo e aproveita-se da temida fama dos imbangalas (Heywood, 2019). Por sua inteligência e força, Nzinga Mbande pode se firmar como grande liderança, desafiando o poder estatal de seu adversário ambundo, Hari a Kiluaji, que se aliou aos invasores portugueses. Nzinga consegue assim expandir sua influência do Ndongo a Matamba.

Não se pode afirmar com certeza que nas organizações política, social e militar dos grupos imbangalas não havia regime de escravização. Sabemos que alguns desses grupos, no início da invasão da costa do Reino de Ndongo, se aliaram aos invasores portugueses, ajudando na captura de pessoa que foram submetidas à escravização. No entanto, o certo é que nesse período de aliança com Nzinga, por volta de 1630, os imbangalas já eram vistos como ameaça pelos portugueses, pois, depois de serem diversas vezes trapaceados pelos Brancos, começaram a vê-los como inimigos.



Um dado muito importante é que os registros mais usados e considerados confiáveis (escritos, relatos, documentos, diários, livros etc.) para reconstruir esse período da história de África negra subsaariana foram todos produzidos por Brancos e Homens. Dois deles, os monges capuchinhos italianos Giovanni Antonio Cavazzi da Montecuccolo e Antonio da Gaeta, viveram e conviveram com Nzinga. Eles afirmam que muitas das histórias registradas por eles foram ouvidas diretamente da Rainha Nzinga, embora não tenham testemunhado os fatos. Por isso, não é difícil ver registrado a desconfiança dos autores em relação ao caráter de Nzinga e a necessidade de explicar a força e a inteligência daquela rainha na liderança de seu povo usando categorias Brancas e fazendo analogias com costumes de reinos europeus comandados majoritariamente por Homens. Analogias como se Nzinga gostasse de se vestir de “homem” ou ser chamada de “rei” e determinar que “homens” se vestissem de “mulher” para servi-la. O certo é que o papa Alexandre VII, em 1660, enviou uma carta na qual reconhece o Reino de Ndongo-Matamba como um reino cristão. Ele se dirige a Nzinga por meio de seu nome de batismo, recebido em 1623, D. Anna de Sousa, durante uma missão diplomática na ilha de Luanda, ainda no governo de seu irmão, Ngola Mabande. Viveram em seu reino também pessoas brancas. E durante os conflitos entre Ndongo-Matamba com portugueses, se uniu algumas vezes a holandeses, que no mesmo período ocuparam a costa brasileira, próxima, inclusive, à região do Quilombo dos Palmares. Esses acontecimentos e o sabido convívio de monges e missionários cristãos-católicos em



terras de Ndongo-Matamba mostram que além de guerreira, como hegemonicamente foi reconhecida pela História, Nzinga parecia invencível por sua grande inteligência e liderança diplomática.

Atravessando o Atlântico, somos postos a pensar o Quilombo dos Palmares como uma forma de conjurar a formação do aparelho de Estado ou seus equivalentes e, por isso, contra todo o processo de escravização. Em especial, dos corpos anafêneas pretos que escaparam das Casas Grandes & Senzalas para ocupar territórios espalhados por diversos cantos do país, em formações de diferentes territórios quilombolas.

Como em África, esses territórios afastados dos “grandes centros”, estavam longe das Casas Grandes. Os quilombos no Brasil localizavam-se em um lugar de difícil acesso: matas fechadas, em serras e montanhas de região fértil, onde tudo que se plantava, colhia. Desde o início, apresentam-se como uma, entre as várias estratégias contra o aparelho de Estado imposto no período da escravização do povo negro e da colonização de Pindorama. Povos inteiros, desterritorializados, se encontram numa nova terra que começava a ser chamada Brasil.

Então,

Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque reterritorialização não se faz depois, como no migrante, nem em outra coisa, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra



está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território (Deleuze; Guatari, 2012, p. 56).

Por sua natureza contra-Estado, nômade, como em África, o quilombo no Brasil se tornou uma forma potente de subtrair os modelos impostos pelo Estado. Os povos que se organizavam nesse novo *socius* com desdobras militares e políticas puseram-se a disputar esse território desterritorializado pela invasão Branca, sobretudo, portuguesa. Como em África, ao se moverem pela região que chegaram ao Brasil, escolheram locais estratégicos de modo que permitiam alcançar e enxergar tudo ao seu redor pela posição em que o Quilombo se localizava. Tratamos, nesse caso específico, do alto da Serra da Barriga, na cidade de União dos Palmares/AL, Brasil. De lá podiam-se ver a quilômetros os invasores se movimentando e, desse modo, antecipar as defesas em uma tentativa de evitar ataques ao povo. Foram tão prósperas e acertadas as estratégias da gente que vivia naquele lugar que aquela sociedade se tornou o maior quilombo existente das Américas, o Quilombo dos Palmares.

Por sua dimensão e duração, aproximadamente 100 anos, o Quilombo dos Palmares foi símbolo de sua época e continua a ser símbolo ainda de resistência negra. A resistência do “negro à escravidão foi característica marcante



da história dos africanos nas colônias americanas, e os escravizados responderam à exploração com a má vontade, a sabotagem ao trabalho, a revolta ou a fuga para quilombos” (Funari, 2012, p. 31). Palmares, para além de ser um refúgio de ex-escravizados, também foi temido pelos senhores de engenho por sua força de ataque. A antropóloga negra e brasileira Lélia Gonzales, em seu artigo “*Racismo e sexismo na cultura brasileira*” (1984), lembra que os corpos de Palmares continuam a perturbar o inconsciente Branco da cultura brasileira:

Que se atente para o fato da permanência de Zumbi no imaginário popular nordestino como aquele que faz as crianças levadas se comportarem melhor. “Se você não ficar quieto, Zumbi vem te pega”. Por aí, a gente lembra não só o temor que os senhores de engenho tinham em face de um ataque surpresa do grande general negro (Gonzales, 1984, p. 237).

Como em África, na capitania de Pernambuco, a organização de Palmares impôs medo e insegurança aos Brancos invasores e estatais. E se tornou um problema para insurreições de escravizados por todo o território brasileiro.

Alguns autores que há anos se dedicam a estudar a organização sociopolítica dos quilombos defendem que Palmares foi uma república fora dos modelos Brancos, do Estado conhecido, porque nele não se encontrou indícios de hierarquização por meio da visualidade do corpo, como é o caso do grande intelectual negro e brasileiro Abdias



Nascimento (1914-2011). Não há provas de que havia hierarquização social baseada em raça ou em gênero, como na cosmovisão que se fundamenta o escravismo transatlântico. O que se sabe é que dentro do quilombo foi possível assegurar a defesa e a sobrevivência de todos contra o colonialismo escravista (Fiabani, 2012). Sabe-se também que mocambos foram chefiados por anamachos (Ganga Zumba e Zumbi) e por anafêmeas (Acotirene, Dandara, Aqualtune), entre outros e outras que lideraram juntos e juntas cada um dos doze mocambos que existiam no entorno de Palmares.

Assim, o Quilombo dos Palmares conviveu com outras tantas organizações sociais que se encontravam no Brasil: povos em diáspora negra, povos originários pindorâmicos, brancos pobres que não possuíam divisas e tantos outros na produção de uma nova organização sociopolítica. Não se pode dizer que Palmares era um estado, já que não havia um só líder, mas várias lideranças e potenciais lideranças, pois não havia uma organização de soberania de um ponto sobre os outros, mas uma disputa e a afirmação de lideranças. E, inclusive, a conjuração permanente do desejo de formação de um Estado, como é sabido em relação ao acontecido com Ganga Zumba e que trataremos a diante. Nesse sentido,

A lei do Estado não é a do Tudo ou Nada (sociedades com Estados ou sociedades contra o Estado), mas a do interior e do exterior. O Estado é a soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente. Não apenas não há Estado Universal, mas o fora dos Estados não se



deixa reduzir à “política externa”, isto é, a um conjunto de relações entre Estados. O fora aparece simultaneamente em duas direções: grandes máquinas mundiais, ramificadas sobre todo o ecúmeno num momento dado, e que gozam de uma ampla autonomia com relação aos Estados (por exemplo, organizações comerciais do tipo “grandes companhias”, ou então complexos industriais, ou mesmo formações religiosas como o cristianismo, o islamismo, certos movimentos de profetismo ou de messianismo, etc.); mas também mecanismos locais de bandos, margens, minorias, que continuam a afirmar os direitos de sociedades segmentárias contra os órgãos de poder de Estado (Deleuze; Guattari, 1997/ 2012, p. 24).

Palmares não se organizava enquanto uma nação, uma raça, um grupo majoritário que esmaga seus grupos minoritários. Os povos palmarinos eram multiplicidades, prova são os topônimos dos mocambos, em ambundo, língua tupi e português e, por isso, como atenta o trabalho de análise arqueológica de Funari (2012), multiculturais e multirraciais. Por mais que existisse uma liderança, as decisões eram tomadas coletivamente e cada mocambo desempenhava uma função no entorno da sede de Palmares. Elas aconteciam em “*Muxima*”, palácio do “rei e rainha de Palmares”, lugar de encontros com líderes dos mocambos, ali foram criadas estratégias de sobrevivência, resistência e luta; lugar de encontro, onde coletivamente todos os povos



decidiam os rumos e a organização dessa sociedade chamada Palmares.

Entretanto, eles não viviam em um sistema de subordinação em que o/a chefe/a era o superior e tomava as decisões a sós, e que posteriormente o grupo era comunicado. Pelo contrário, as decisões eram baseadas em convencimento e confiança, o que tornava as decisões mais intensas e ao mesmo tempo mais perigosas e instáveis. Acerca desse outro modo de exercer a liderança sociopolítica, dizem Deleuze e Guattari:

[...] essa situação de chefe cuja única arma instituída é seu prestígio, cujo único meio é a persuasão, cuja única regra é o pressentimento dos desejos do grupo: o chefe assemelha-se mais a um líder ou a uma vedete do que a um homem de poder, e corre sempre o risco de ser regenerado, abandonado pelos seus (Deleuze; Guattari, 1997/2012, p. 20).

Como em África, a liderança do grupo era determinada pela força que a liderança demonstrava ter. Não se baseava apenas em critérios transcendentais tampouco na lógica da anatomia do corpo. Em Palmares, ocorria do seguinte modo: “os documentos revelam que todos os moradores reunidos em assembleias escolhem os membros de um conselho. Este, por sua vez, elege um chefe, cujos poderes, apesar de amplos, não dispensam a consulta popular quando estão em jogo decisões cruciais para a vida quilombola” (Gennari, 2011, p. 38). Embora não tenhamos documentos confiáveis



acerca da organização singular de Palmares, já que os que temos acesso foram produzidos por brancos, o que se percebe nos poucos registros que persistiram é uma sociedade que não concentra o poder nas mãos de um líder ou de uma linhagem, tampouco de forma indiscriminada. Percebe-se um exercício de confiança, de cobrança e ao mesmo tempo de cooperação. Não é uma “carta branca”, entende!?

Para sobreviver em Palmares, palmarinos, como chamamos os habitantes dos mocambos, sobreviviam da caça, da pesca, da coleta de frutas e raízes que plantavam na região. Com o passar do tempo, os mocambos foram montando seus diferentes modos de fabricar seus próprios instrumentos de combate (armas, lanças e outros), além daqueles que serviam para o cultivo da terra e do trabalho no campo (Gennari, 2011, p. 36). Como a terra era produtiva, devido ao solo ser fértil, tudo que se plantava, colhia: feijão, mandioca, milho, batata, legumes, cana-de-açúcar, árvores com diversos tipos de frutas e sabores; além de criar alguns animais para consumo como porco, cabra, bode, galinha entre outros. O artesanato também era um dos pontos fortes das diferentes produções que existiam em Palmares. Escavações arqueológicas dão conta da presença de artesanato tupinambá e cerâmica europeia, além de peças só encontradas na região, que mostram um encontro de diferentes culturas e ao mesmo tempo, a produção de uma singularidade cultural em vias de se fazer (Funari, 2012).

Palmares disparava um possível real significado de resistir ao movimento de interiorização do aparelho de Estado colonial, movendo-se como máquina de guerra



pelas serras da Capitania de Pernambuco. Infelizmente, alguns palmarinos, na ânsia de selar um acordo de paz com quem se interessava em destruir o quilombo, deixaram-se capturar. Ganga-Zumba, um dos líderes do Quilombo, foi o responsável pela tentativa do acordo entre Palmares e a capitania de Pernambuco, deixando-se capturar pela interioridade produzida nas relações de liderança em Palmares. Porém, o acordo é fracassado.

Depois, a tentativa de invadir Palmares não ocorreu da forma planejada pelos portugueses. Os povos que habitavam os vários mocambos muniram-se, articularam-se e conseguiram resistir à invasão inimiga.

É preciso lembrar que, além da articulação, luta, resistência, na localização em que estava situado Palmares existiam/existem “*atalaias*” (mirantes) que auxiliavam a enxergar, do alto, a quilômetros de distância, quando os invasores tentavam se aproximar dos povos que viviam no entorno de Palmares, o que lembra muito os quilombos de África descritos por Fonseca (2018) e Heywood (2019).

Com o fracasso da tentativa de acordo de paz entre Ganga-Zumba e o governo da capitania, toma destaque uma nova liderança: aquele que ficou conhecido como o maior líder de Palmares, Zumbi, que nasce livre em 1655. Os registros orais dão conta de que Zumbi foi criado pelo padre Antônio de Melo, e deu-lhe o nome de Francisco. Com o padre, ele aprendeu o latim e outras línguas. Aos quinze anos de idade resolve fugir para o Quilombo de Palmares. Com mais de vinte anos, ele lidera um grupo de palmarinos contra as tropas de Fernão Carrilho, quando o líder de Palmares,



na época, ainda era seu tio Ganga-Zumba (Gennari, 2012). Sua existência arrasta consigo as anafêneas que lhe arrodavam, como Dandara, Aqualtune e Acotirene. Como em África, as anafêneas em diáspora têm importância e contribuições no protagonismo da história nos quilombos do Brasil. Prova disso é a resistência de seus nomes vivos na memória popular de seus povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA OUTRAS TRAVESSIAS...

Sabemos que a produção acadêmica é, predominantemente, baseada em uma cosmovisão que impõe um saber fundamentado em uma única visualidade do corpo, o modelo branco. Já se produziu muito sobre nossa história de resistência na diáspora negra e/ou sobre o Quilombo dos Palmares. Abdias Nascimento (1980/2019) e Beatriz Nascimento (2006), por exemplo, têm contribuições fundamentais para os trabalhos contemporâneos acerca de quilombos, como parte da história de resistência dos movimentos negros de nosso país e fora dele. Beatriz Nascimento, mais especificamente, foi pioneira ao pesquisar as relações entre os quilombos de Angola e o Quilombo dos Palmares que, no século XVII, foi chamado de “Angola Janga”, traduzido como “pequena Angola”. Estima-se que, entre 1650 e 1670, apenas da região de Angola, tenham chegado ao Brasil entre 360 mil e 500 mil pessoas escravizadas (Ballester, 2017).

Trabalhos como os da socióloga nigeriana Oyèrónke Oyèwùmí nos ajudam a perceber como muitas categorias naturalizadas na academia, como a de ‘mulher’, que não



existe para algumas culturas não-brancas, impedem o reconhecimento de outras relações sociais. Além disso, mostram como cosmopercepções diversas podem nos ajudar a enfrentar as limitações impostas por uma cosmovisão colonial. Como Freire Machado (2020) aponta, ao citar a grande pesquisadora negra brasileira Sueli Carneiro, o corpo negro é criativo e possui uma potência ainda não totalmente explorada. É um corpo inteiro, e não uma fração de um corpo ideal branco, com relações intrínsecas singulares com um tempo outro de ancestralidade e com a natureza, que não se limitam ao modo ocidental, racista e, por isso, branco.

Os corpos de Oyěwùmí, Nzinga e Dandara são corpos negros inteiros que tecem outros possíveis nos processos de descolonização e na luta antirracista, tanto dentro quanto fora da academia. Uma ancestralidade que nos permite romper com o discurso hegemônico branco sobre o que tem sido produzido na academia sobre nós, na diáspora, e sobre nossos irmãos na África. Esses corpos anafêmeas são potentes, embora muitas vezes imperceptíveis aos olhos brancos e, por isso, machistas e patriarcais. Essa relação – dentro e fora – nos permite aproximar percepções que dialogam com os corpos negros que emergem tanto na África quanto na diáspora. Corpos inteiros que potencializam outros sentidos para além da supremacia da visão.

A cosmopercepção rompe com essa lógica hegemônica, única, tomada como universal. Ela nos coloca diante de outros sentidos, outros corpos, evidenciando o quanto eles expressam um saber genuíno sobre si mesmos e sobre os outros. Este texto não é uma construção individual de



um narcisismo acadêmico, mas uma afirmação coletiva, uma ação contínua do pensamento, uma homenagem à vida-obra de Beatriz Nascimento, interrompida brutalmente por esta sociedade branca e, por isso, machista. Beatriz Nascimento, depois de investigar as relações sociais, políticas e militares dos quilombos de Angola e do Quilombo dos Palmares, desejava se dedicar à pesquisa de corpos anafêmeas em seus quilombos. A ela e a todas as anafêmeas e anamachos, que produzem outros possíveis de vida antirracista, dedicamos este trabalho. Rompimentos outros! Alianças outras! Tempos outros! Possíveis outros!

Axé Mijí!¹⁴

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **A Rainha Ginga** – e de como os africanos inventaram o mundo. Rio de Janeiro: Foz, 2015.

BALLESTER, Candice dos Santos, [et al]. **Dossiê de Candidatura da Serra da Barriga, Parte Mais Alcantilada** – Quilombo dos Palmares a Patrimônio Cultural do MERCOSUL. São Carlos: Editora Cubo, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1227 – Tratado de nomadologia: máquina de guerra. In.: _____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2, Vol. 5**. Tradução Peter Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: editora 34, 1997/2012. 2ª edição.

14 Terminamos com esta saudação em homenagem a Lélia Gonzalez que gostava de encerrar seus textos com saudações de povos de África. Axé é da língua iorubá, típica de povos do Golfo da Guiné, na África, e pode ser traduzido como “energia”. Muji, em kimbundo significa “grupo de pessoas da mesma origem”. Para selar a aliança entre iorubás e ambundos do Brasil!



FIABANI, Aldemir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 – 2004). 2ed. São Paulo: Expressões Popular, 2012.

FONSECA, Mariana Bracks. Rainha Nzinga Mbandi, imban-galas e portugueses: as guerras nos kilombos de Angola no século XVII. **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v.23, n.2, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/viewFile/7657/7149> Acesso em: 24 out. 2017.

FONSECA, Mariana Bracks. **Ginga de Angola**: memórias e re-presentações da rainha guerreira na diáspora. 340 f. 2018. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI:10.11606/T.8.2018.tde-31072018-172020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31072018-172020/publico/2018_MarianaBracksFonseca_VOrig.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

FREIRE MACHADO, Adilbênia. Filosofia Africana Desde Saberes Ancestrais Femininos: Bordando Perspectivas De Descolonização Do Ser-Tão Que Há Em Nós. **Rev. da Assoc. Bras. de Pesq./as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 31, 2020, p. 27-47. DOI:10.31418/2177-2770. Disponível em: <https://abpn-revista.org.br/site/article/view/835>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos Quilombos no Brasil. 1ª edição. São Paulo: claro Enigma, 2012.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. 2ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.



GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Rev. Ciên. Soc. Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HEYWOOD, Linda M. **Jinga de Angola**: A rainha guerreira da África. Trad. Pedro Maia Soares. Posfácio Luiz Felipe de Alencastro. São Paulo: Todavia, 1ª edição, 2019.

MILLER, Joseph. **Poder político e parentesco**: os antigos estados Mbundu em Angola. Trad. Maria da Conceição Neto. Luanda, Angola: Arquivo Histórico Nacional, Ministério da Cultura, 1995.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora Perpectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 1980/2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In.: RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Instituto Kuanza, Impressão Oficial: São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/36697943/NASCIMENTO_Beatriz._O_conceito_de_quilombo_e_a_resist%C3%Aancia_cultural_negra._In_RATTTS_Alex._Eu_sou_Atl%C3%A2ntica. Acesso em: 23 jun. 2020.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. [Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos] Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYĒWŪMÍ, Oyèrónké.




The invention of women: making an African sense of western gender discourses. [Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos] Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 13 mar. de 2015.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Divinizando o conhecimento: A questão do homem em Ifá. Tradução realizada por Aline Matos da Rocha, como parte da dissertação de mestrado em Filosofia. In.: ROCHA, Aline Matos da. **A corporal(idade) discursiva à sombra da hierarquia e do poder:** uma relação entre Oyèwùmí e Foucault. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia (Fafil), Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Goiânia, p. 58-89. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/c82bde59-eb8f-4b6c-b765-9f62d6f4fc84/content>. Acesso em: 13 mar. 2025.

VASINA, Jan. A África Equatorial e Angola: as migrações e o surgimento dos primeiros Estados. In.: UNESCO. **História geral da África, IV:** África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.





7. DINÂMICA NO USO E OCUPAÇÃO DO SOLO SOB A INFLUÊNCIA DOS FENÔMENOS CLIMÁTICOS EL NIÑO E LA NIÑA NO AGRESTE ALAGOANO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

Ailton Feitosa

<http://orcid.org/0000-0002-5433-0465>

Roberto Silva de Souza

<https://orcid.org/0000-0002-3578-9406>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O comportamento de um fenômeno, numa escala de tempo estimada, pode ser observado por meio de um modelo criado sob uma ótica de uma realidade (Ross, 1994). Realidade esta que se traduzira pela observação de uma situação concreta de interesse científico, passível de descrição ou explicação como os fenômenos hidrológicos dependentes das condições do clima e da manutenção da sua regularidade (Feitosa, 2010). Assim, um determinado fenômeno pode ser estudado sob diferentes momentos e variáveis. Podendo, por extensão, estar sendo influenciado por diferentes fatores internos ou externos ao ambiente

onde está ocorrendo, ou seja, pelos *inputs* e *outputs*, que estão relacionados a uma determinada situação de paisagem ou ambiente (Christofoletti, 1999).

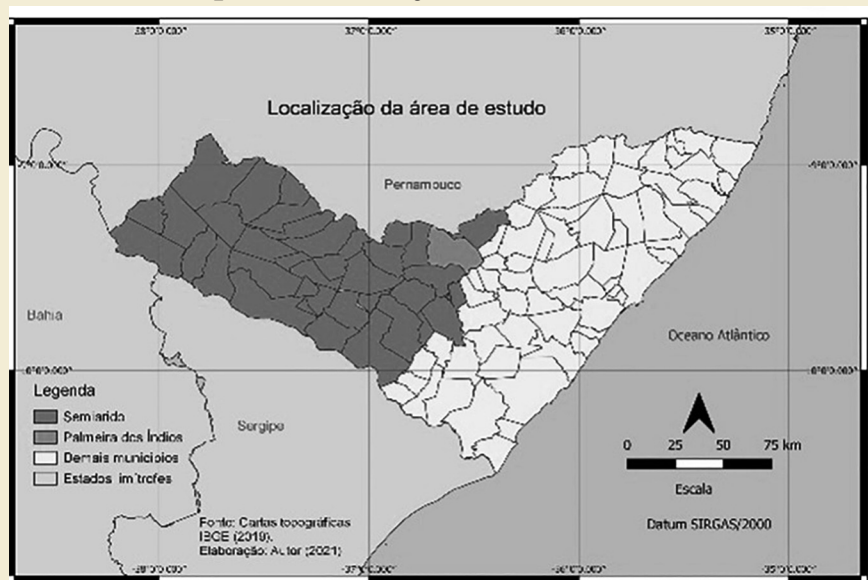
A técnica de modelagem de dados pode ser utilizada para identificação, caracterização de áreas, ou sobre os tipos de ocupação e uso do solo, a partir de uma série de dados. A modelagem pode ser utilizada como um importante parâmetro para o acompanhamento da evolução dos processos que impactaram num determinado ambiente e seus recursos naturais ao longo do tempo. Ademais, pode ser uma importante forma de observar a transformação da paisagem e os potenciais de riscos ecológicos. Por extensão, esses dados podem refletir a espacialização dos problemas ligados ao meio ambiente e às áreas socioeconomicamente vulneráveis, seja diante das suas causas ou consequências. Para tanto, modelos desenvolvidos com o uso de modelagem de dados em ambiente computacional podem ser utilizados para demonstrar a evolução de tais processos de ocupação e uso do solo, permitindo identificar as ocorrências e padronizar determinados domínios dos eventos e processos climáticos locais sobre o potencial dos recursos naturais, com vista à análise de suas particularidades e diferenças relacionados a eles, como também, compreender processos ligados à dinâmica das mobilidades das populações.

Na segunda década do século XXI, um século que assistirá a muitas alterações no nosso sistema socioambiental, o estudo científico da terra e do meio ambiente é mais crucial do que nunca. Dentro da geografia, a pesquisa pode dar ênfase às influências humanas sobre os sistemas



naturais diante das suas atividades antrópicas e áreas de especialidade (Christopherson, 2017). Nesse sentido, no Semiárido a disponibilidade de água é vista como sendo um fator limitante, pois ao longo dos anos cada vez mais essa limitação tem dificultado a permanência das atividades de uso da terra, principalmente nos períodos de secas (Feitosa, 2012). O local de desenvolvimento desse estudo é o município de Palmeira dos Índios/AL (Mapa 1), que está inserido na condição de ambiente do Semiárido nordestino, especificamente na zona de transição do Agreste com o Sertão, ou seja, está com parte de seu território em zona de mata úmida e zona de mata seca (Ab'saber, 2003).

Mapa 1- Localização da área de estudo



Fonte: Autores (2024).

Segundo Minuzzi (2010), a ocorrência dos fenômenos LA NIÑA e EL NIÑO pode ser considerada como fator muito determinante para as anomalias climáticas nas diversas regiões da superfície terrestre, influenciando, sobretudo, nas precipitações e em diversos setores da sociedade e da economia, ou seja, o clima é afetado pelas fases positiva e negativa desses fenômenos climáticos.

De acordo com Mendonça *et. al.* (2007), o El NIÑO é um fenômeno oceânico caracterizado pelo aquecimento incomum das águas superficiais na poção central e leste do Oceano Pacífico. Nas proximidades da América do Sul, suas consequências estão relacionadas às graves perturbações climáticas em regiões habitualmente isentas de tais eventos. Tais perturbações dizem respeito às secas anormais ou, ao contrário, ciclones e chuvas com totais pluviométricos elevados em relação às normais locais e regionais). Já o fenômeno LA NIÑA é representado pelo resfriamento atípico das águas do Pacífico e desempenha consideravelmente impactos positivos nas atividades humanas, principalmente em regiões Semiáridas.

O município de Palmeira dos Índios/AL tem uma altitude média de 342 m, sua área é de 460,61 km², tem como principais fontes de renda a produção agropecuária, com criações de animais (bovino, ovino, caprino, equino e suíno). Na agricultura, há maior destaque para os cultivos temporários (algodão, batata-doce fava, feijão, mandioca e milho), e permanentes (banana, café, castanha de caju, coco-da-baía, goiaba, laranja, limão, manga e maracujá), que ao longo dos anos têm cada vez mais sido impactados



pela influência da irregularidade das precipitações. Como consequência, tem-se também a dificuldade da permanência da população na zona rural, devido às suas atividades produtivas estarem fragilizadas com as incertezas climáticas para o desenvolvimento de seus cultivos.

Nesse estudo, o objetivo principal foi analisar o comportamento das atividades agropecuárias no município de Palmeira dos Índios/AL, tendo como referência a influência da atuação dos fenômenos climáticos EL NIÑO e LA NIÑA e, dessa forma, compreender como eles interferem na dinâmica do clima Semiárido ao longo dos anos e na manutenção das atividades agropecuárias e, assim, por extensão, na própria permanência dos agricultores na região. Como consequência, o processo do uso e ocupação do solo tem sido impactado de forma muito expressiva pelas baixas precipitações. Assim, a análise da variabilidade climática e seus riscos associados às atividades agropecuárias traz um bom diagnóstico sobre a situação do território de Palmeira dos Índios/AL, diante do uso e exploração de suas terras e, com isso, também é possível compreender a situação da dinâmica demográfica no município.

MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados dados pluviométricos disponíveis nos sites da ANA (Agência Nacional das Águas) e no Instituto Nacional de Meteorologia (INMET). Os dados referentes aos fenômenos climáticos EL NIÑO e LA NIÑA foram obtidos no site do



Centro de Previsão do Clima (CPC). Já os dados referentes à temperatura foram adquiridos no *site* Agritempo e gerados por meio do emprego das ferramentas do *software* Estima-T.

O levantamento de dados sobre o uso da terra, produção agropecuária e referentes à população do município foram obtidos no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) no portal de Recuperação Automática (SIDRA), utilizando os censos demográficos e censos agropecuários. A partir dos dados do Zoneamento Agroecológico do Estado de Alagoas (ZAAL, 2010), IBGE (2020) e CPRM (2010) foram coletadas as informações referentes à localização, altitudes e área do município. Baseando-se nessas informações, foi possível elaborar um banco de dados para a construção das informações que foram necessárias para as análises quantitativa e qualitativa da dinâmica da produção agropecuária e sua relação com a situação demográfica da área de abrangência desse estudo, tendo como elemento da análise sua distribuição e mobilidade ao longo dos últimos 70 anos.

Utilizando o *software* Excel 2019, foi criado um banco de dados referente à precipitação no município. A partir desse banco de dados, foi possível tabular a dinâmica das precipitações e realizar um processo de estratificação dos fenômenos EL NIÑO e LA NIÑA para compreender suas influências no ambiente de clima Semiárido e seus impactos no uso, ocupação e permanência dos produtores locais em suas áreas de produção e, dessa forma, entender os motivos que fizeram a população da zona rural migrar para zona urbana.



A partir dos dados referentes às precipitações, bem como das ocorrências dos fenômenos climáticos EL NIÑO e LA NIÑA, buscou-se compreender algumas particularidades desses eventos no município de Palmeira dos Índios/AL, tendo como referência sua situação de transição por estar localizado no Agreste alagoano. Com base nos dados das precipitações, foi identificado a quadra chuvosa, quadra intermediária e quadra seca, bem como a identificação dos anos mais chuvosos e mais secos. A partir dessas informações, foi elaborado outro banco de dados afim de comparação destes com o volume da produção dos cultivos permanentes e temporários, bem como da pecuária de médio a grande porte (dados estes disponíveis no site do IBGE/portal cidades, 2000; 2010; 2019), identificando a redução ou aumento da produção agropecuária no município. Já as informações demográficas foram referentes ao período de 1950 a 2020 (sendo o ano de 2020 dados de estimativas), também coletados no banco de dados do IBGE (2020). De posse desse material, foi possível analisar as possíveis relações entre o deslocamento da população do campo para zona urbana devido à redução da produção agropecuária e esta, por sua vez, com os impactos dos eventos climáticos EL NIÑO e LA NIÑA.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados de precipitações da série trabalhada de 1950 a 2020, foi possível identificar 27 ocorrências de anos sob a influência do fenômeno do EL NIÑO, cujos



volumes das precipitações média anual foi de 863,63 mm, semelhante aos volumes das áreas do Semiárido. Esse resultado demonstrou que o Agreste alagoano tem sido afetado na dinâmica das precipitações pelo fenômeno de secas nos anos de EL NIÑO, pois, de modo geral, tem interferido no volume total anual das precipitações na área de estudo, principalmente em relação aos períodos de anos intermediários quando está sob a influência dos dois eventos climáticos EL NIÑO e LA NIÑA.

Todavia, quando se considera uma estratificação mais específica, estratificando e modelando os dados por meses chuvosos, meses intermediários e meses secos, dentro da série completa dos 70 anos de chuvas, é possível constatar que as médias das precipitações são sempre um pouco abaixo que nos anos de LA NIÑA. O ano de EL NIÑO com a menor precipitação foi 1987, com 437,6 mm e, o ano de 1969 foi o ano com maior precipitação com 1550,9 mm para a análise desse evento climático. A média de temperatura para os anos de EL NIÑO foi de 23,91 °C, sendo o ano de 2015 com a maior temperatura, atingindo uma média de 26,69 °C, e o ano com a menor temperatura média observada foi 1978 com 23,32 °C. Esses resultados demonstram que o fenômeno do EL NIÑO tem se mantido com certo equilíbrio e frequência para esse elemento climático local.

Foi perceptível que nos dados das precipitações anuais para os 27 anos de EL NIÑO da série (Tabela 1), tiveram 14 anos considerados chuvosos, cujas precipitações totais anuais superaram 860 mm, chegando a atingir, na maioria dos casos, mais de 1085 mm. Quanto às precipitações dos



meses mais chuvosos, dentro da série, foi possível observar uma precipitação média de 124,54 mm/mês, nas precipitações dos meses intermediários foi observado uma média de 66,1 mm/mês e, por fim, para os meses mais secos uma precipitação média de 26,40 mm/mês.

Tabela 1- Eventos climáticos no município de Palmeira dos Índios/AL (1950-2020)

Dados climatogeográficos	Anos de EL Niño	Anos de LA Niña	Anos de LA Niña/EL Niño	Anos Neutro
Precipitação anual (mm)	863,63	972,52	857,02	768,73
Precipitação meses chuvosos (mm)	128,54	148,86	122,62	116,41
Precipitação meses intermediários (mm)	66,1	60,2	63,4	49,9
Precipitação meses secos (mm)	26,4	34,72	28,28	26,48
Temperatura média (°C)	23,91	23,89	24,38	23,72

Fonte: Os autores (2024).

Para os anos de LA NIÑA na série estudada, foi possível identificar 17 anos, tendo uma média anual de 972,52 mm, podendo ser considerado nessa situação que o fenômeno de LA NIÑA, de modo geral, pouco tem interferido no volume total anual das precipitações, quando observamos a média das precipitações para o Semiárido. Porém, ao se considerar uma estratificação dos dados para os meses chuvosos e meses secos, é possível observar que as médias

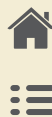


das precipitações são superiores aos de EL NIÑO (Tabela 1). Nos 17 anos do LA NIÑA, 13 anos foram considerados chuvosos, cujas precipitações anuais superaram 860mm, chegando a atingir, na maioria dos casos, mais de 1.085 mm.

Quanto às precipitações para os meses mais chuvosos dentro da série de dados, foi possível observar uma média de 148,86 mm/mês. Para as precipitações dos meses intermediários, a precipitação média foi de 60,2 mm/mês. Já em relação aos meses mais secos, a precipitação média foi de 34,72 mm/mês. Outro dado importante nesta análise, foi em relação à temperatura para os anos de LA NIÑA, pois foi verificada uma média de 23,89°C, sendo o ano de 2017, com 26,08°C, o de maior temperatura e o ano de 1955, com 22,87 °C, o de menor temperatura. O ano de LA NIÑA com a menor precipitação foi 1999 com 461,6 mm, em relação ao ano com maior precipitação que foi 1955 com 1.313,5 mm, o mesmo ano com a menor temperatura média.

Na série, foi possível identificar 19 eventos como anos de transição LA NIÑA/EL NIÑO, os quais têm uma média anual de 867,02 mm, podendo considerar nessa situação, que esses eventos são responsáveis por precipitações um pouco acima das observadas para os anos de EL NIÑO e um pouco abaixo para os anos de LA NIÑA. Quando observada a precipitação anual para os 19 anos dessas fases de transição LA NIÑA/EL NIÑO, tem-se nove anos considerados chuvosos, cujas precipitações totais anuais superaram 860mm, chegando a atingir, na maioria dos casos, mais de 1.085 mm.

Quanto às precipitações dos meses mais chuvosos, foi possível constatar uma precipitação média de 122,62 mm/



mês. Já para os meses intermediários, foi possível observar uma precipitação média de 63,4 mm/mês. No que tange às precipitações dos meses mais secos, foi observada uma média de 28,27 mm/mês, sendo o ano de 1973 com maior média de precipitação para os meses secos com 52,50 mm, e o ano com a menor média mensal para o mesmo período foi 1983 com 2,73 mm/mês. Porém, o ano de LA NIÑA/EL NIÑO com a menor precipitação foi 2016, com 428 mm, e o de maior precipitação foi 2010 com 1.279,1 mm. Em relação à média de temperatura para os anos de transição LA NIÑA/EL NIÑO, estes tiveram 24,38°C. Sendo o ano de 2016 o de maior temperatura, cujo valor foi de 26,67°C, e o ano com a menor temperatura foi 1954 com 23,04°C.

Na série, também foram identificados oito anos Neutros, ou seja, sem ocorrência dos fenômenos LA NIÑA E EL NIÑO. Para esses anos Neutros, constatou-se uma precipitação média anual de 768,73 mm, podendo-se considerar nessa situação, que ocorreu uma baixa média de precipitações. Quando se considera uma estratificação dos dados por meses chuvosos, intermediários e secos, é possível observar que as médias das precipitações estão sempre abaixo dos anos de EL NIÑO E LA NIÑA. Para os meses chuvosos, observa-se uma precipitação média de 116,41 mm/mês. Quanto às precipitações dos meses intermediários, foi possível constatar uma precipitação média de 49,9 mm/mês e as precipitações dos meses mais secos foi uma precipitação média de 26,48 mm/mês.

A média de temperatura para os anos Neutros foi de 23,72°C. O ano de 2013 foi o que apresentou a maior



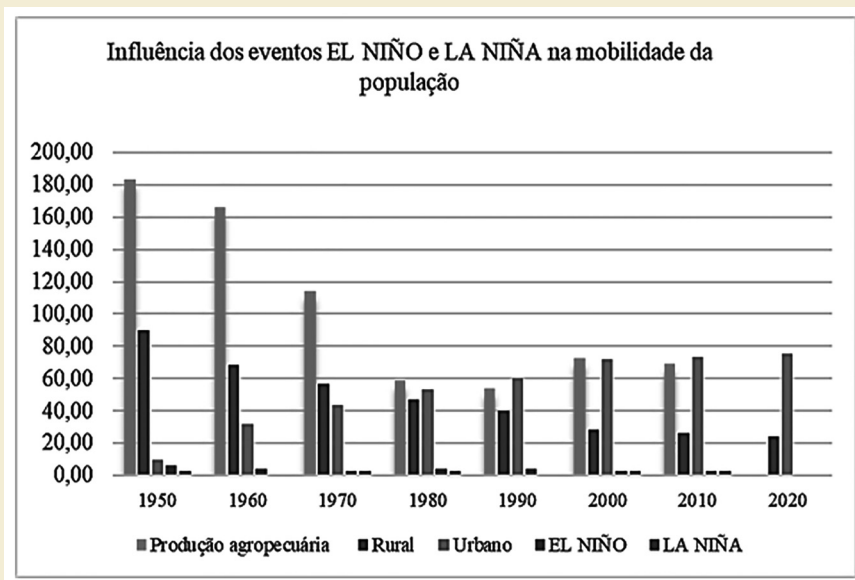
temperatura, cuja média foi 26,03 °C, e o ano com a menor temperatura foi 1967 com 23,16 °C. Em relação à análise sobre as precipitações para os anos Neutros, o ano de 1993 foi o mais seco com 331,2 mm; e o ano de 1967 foi o ano com maior precipitação com 1211,4 mm, bem como o de menor temperatura média observada (23,16 °C).

A partir das análises realizadas, foi possível observar que os cultivos e a pecuária estão relacionados à dinâmica climática da área de estudo, assim como a dinâmica no processo de mobilidade da população rural. Nesse sentido, realizou-se um levantamento de dados envolvendo a caracterização da produção agropecuária e os impactos gerados pelos eventos EL NIÑO E LA NIÑA na sua dinâmica (Tabela 2), bem como seus reflexos na dinâmica da população rural.

Desse modo, observou-se também que as condições de cultivos temporários (algodão, batata-doce, feijão, mandioca e milho), permanentes (banana, café, castanha de caju, coco-da-baía, goiaba, laranja, limão, manga e maracujá) e pecuária (bovino, equino, caprino, ovino e suíno) no município de Palmeira dos Índios/AL foram impactadas pelos eventos de EL NIÑO E LA NIÑA. Diante dos fatores climáticos e da dinâmica nas atividades agropecuárias, foi possível analisar a dinâmica da mobilidade da população no município de Palmeira dos Índios/AL ao longo do período de 1950 a 2020 (Gráfico 1).



Gráfico 1- Mobilidade da população sob efeitos do EL NIÑO e LA NIÑA



Fonte: Autores (2024).

No gráfico 1 acima, é possível observar os impactos que os anos de EL NIÑO e LA NIÑA proporcionaram no processo de permanência da população rural, uma vez que a partir da década de 1960 ocorreu um acentuado processo de redução, pois de 68,18 % do total da população do município, essa população passou a representar 39,87 %. Processo esse que impactou também na produção agropecuária, pois a partir dessa mesma década de 1960 a 1990 observou-se uma redução significativa de 67,45 % nos seus totais.

Na tabela 2 abaixo, há o supracitado levantamento de dados envolvendo a caracterização da produção agrope-



cuária e os impactos gerados pelos eventos EL NIÑO E LA NIÑA na sua dinâmica.

Tabela 2- Dinâmica na Produção agropecuária sob a influência dos fenômenos climáticos

Fenômenos climáticos					Tipos		
Período (dez anos)	Anos de EL NIÑO	Anos de LA NIÑA	Anos de LA NIÑA/ EL NIÑO	Anos Neutro	Agricultura permanente (Tn)	Agricultura temporária (Tn)	Pecuária (Un)
1950-1959	6	3	1	0	138336	2213	42796
1960-1969	4	0	2	4	88226	14764	63097
1970-1979	3	3	4	0	15276	30457	65083
1980-1989	4	3	2	1	3851	3355	51622
1990-1999	4	1	3	2	2774	8186	43100
2000-2009	3	3	4	0	6333,2	13807,5	52342
2010-2019	3	4	3	1	4748,8	9853,5	54539

Fonte: Autores (2024).

Durante o período de 1950 a 1959, o fenômeno do EL NIÑO causou impacto principalmente na agricultura permanente e na pecuária, assim como na agricultura temporária, justamente o tipo de produção que serve para alimentação e comercialização do homem do campo. Por outro lado, ob-



servou-se um pico de produção de milho e mandioca que fazem parte dos cultivos temporários (Tabela 2) voltados para alimentação animal. De igual modo, teve destaque a produção dos cultivos de banana (12.2891 T) durante esse período. Constatou-se, assim, que os fenômenos EL NIÑO e LA NIÑA contribuíram para a redução da pecuária e da agricultura temporária, cujos impactos influenciaram na permanência da população rural que sem ter como produzir passou a migrar para zona urbana.

Entre os anos de 1960 e 1969, o EL NIÑO ocorreu quatro vezes. Durante esse período, com o impacto já causado na década anterior (seis anos de ocorrência) foi possível observar uma redução na produção na agricultura permanente. Por outro lado, ocorreu um aumento na produção da pecuária (Tabela 2). Esse fato se deu por conta dos quatro anos Neutros e dois anos de transição LA NIÑA/EL NIÑO, cujas precipitações se mantiveram dentro da média esperada para o ambiente de clima Semiárido.

Nesse mesmo período de 1960 e 1969, também se constatou que a população rural reduziu, pois passou de 54.488 habitantes para 37.187, ou seja, uma redução de 31,75%. Fato semelhante observou-se em relação à produção dos cultivos permanentes, que passou a apresentar um significativo processo de redução ao longo do período analisado. No período de 1970 a 1979, comparado com a década anterior, a redução dos cultivos permanentes foi de 83,69%, sendo resultado de um impacto direto da redução da população rural (Quadro 1). Contudo, durante esse período ocorreu um aumento de 129,68 % na agricultura temporária,



assim como um aumento na pecuária. Esses aumentos se deram pela baixa influência do evento EL NIÑO (apenas três anos de ocorrências), quando comparado com as décadas anteriores. Assim, a redução da população rural também foi baixa (5,35%), apenas de 2.219 habitantes. Apesar dessa pequena redução do homem na zona rural, o clima e os bons períodos de chuvas ajudaram o homem do campo a aumentar sua produção.

Quadro 1- Série histórica da população de Palmeira dos Índios/AL

População urbana e rural			
Ano (período)	População		Total população
1950	Urbano	5.870	60.358
	Rural	54.488	
1960	Urbano	17.353	54.540
	Rural	37.187	
1970	Urbano	26.892	61.860
	Rural	34.968	
1980	Urbano	35.471	66.950
	Rural	31.479	
1990	Urbano	46.421	77.204
	Rural	30.783	
2000	Urbano	48.958	68.060
	Rural	19.102	
2010	Urbano	51.610	70.368
	Rural	18.758	
2020 (estimativa)	Urbano	55.484	73.337
	Rural	17.853	

Fonte: Autores (2024).



Durante o intervalo de 1980-1989, ocorreram quatro fenômenos do EL NIÑO. Esses fenômenos foram um dos fatores determinantes para a redução da agricultura permanente uma vez que de 15.276 toneladas passou para 3.851, uma redução de 83,69%, comparado com os anos da década de 1970. Conseqüentemente, também ocorreu redução na agricultura temporária (91,15%) e na pecuária (21,68%). Essas condições de redução contribuíram para que a população rural continuasse reduzindo.

Entre os anos de 1990-1999, o evento do fenômeno EL NIÑO foi predominante com quatro anos de ocorrências, impactando assim a redução da disponibilidade de reservatórios hídricos. A agricultura permanente teve sua menor produção (2.774 toneladas). Tal redução também é observada na pecuária, que continuou num processo de redução, pois passou de 51.622 para 43.100 unidades. Assim sendo, a população rural continuou reduzindo e a população urbana crescendo, ou seja, a seca foi um dos fatores que levaram a população rural a se transferir para área urbana durante a década de 1990.

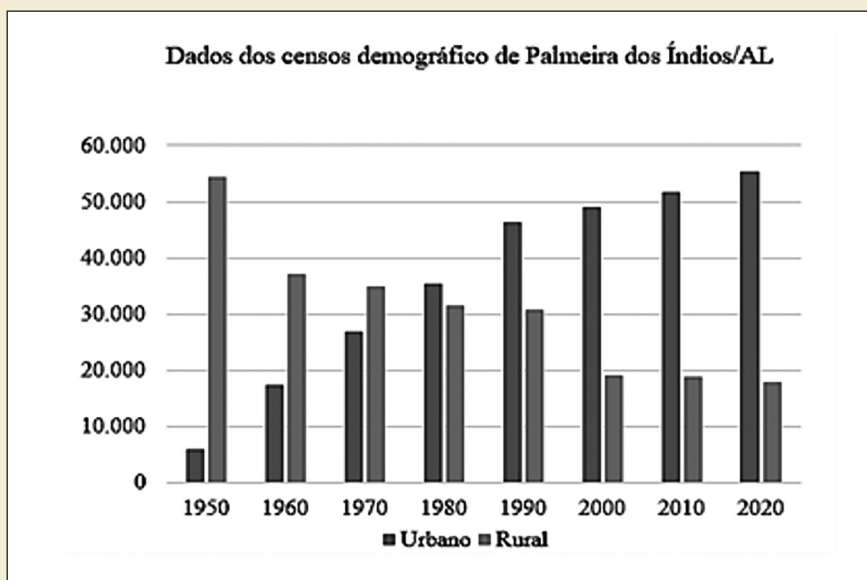
No período de 2000-2009, marcado por três eventos do EL NIÑO, três do LA NIÑA e quatro LA NIÑA/EL NIÑO, observa-se uma grande redução de 60,15% na população rural, pois de 30.783 habitantes caiu para 19.102. Nesse período, ficou evidente que esses eventos climáticos impactaram a redução da população rural. Apesar dessa redução nesse período, é possível dizer que as atividades de cultivos de produtos que são destinados à pecuária tiveram aumento (agricultura permanente de 127,31% e a temporária de 67,67



%), ocasionando um aumento de 20,44 % nos rebanhos, quando comparados com a década anterior.

Durante os anos de 2010-2019, o LA NIÑA teve uma predominância de quatro eventos, a produção agrícola teve uma redução de 26,02% nos cultivos permanentes e 29,64% nos cultivos temporários, quando comparada ao período anterior. Também foi observado um aumento na produção da pecuária, pois teve um aumento de 3,20 % na criação de bovinos, podendo ter destaque o aumento do pasto para esse tipo de criação.

Gráfico 2- Evolução demográfica da população de Palmeira dos Índios-AL



Fonte: Autores (2024).

No gráfico 2 acima, é possível ter uma melhor compreensão da transição da população do município de Palmeira dos Índios, pois os anos de 1970 e 1980 foram determinantes para a transição da população. Nesse período de 1980, é possível verificar que a população rural deixou de ser predominante. Pode-se atribuir esse efeito ao que foi demonstrado no gráfico 1, o impacto da atuação do fenômeno EL NIÑO durante o período de 1950 a 2020, que foi marcado pela migração da população para a zona urbana. Após esse período, a curva da população urbana só cresceu e a da zona rural diminuiu gradativamente. Durante os 70 anos (1950 a 2020) de dados analisados, há uma predominância do EL NIÑO com 27 ocorrências, contribuindo para a redução da produção agropecuária e a permanência do homem no campo.

Durante o período de análise desse estudo, observou-se a redução da população rural e, conseqüentemente, o aumento da população urbana. De acordo com o quadro 1, é possível identificar que durante a década de 1950 a zona urbana tinha apenas 5.870 habitantes e a zona rural 54.488 habitantes. Ao longo dos 70 anos (1950 a 2020), há uma média de 173,72 % no aumento da população urbana e uma redução de 127,72 % na população da zona rural.

A estimativa da população para o ano de 2020 é um aumento de 2.969 habitantes, com base no último censo oficial para população de 2010, com uma população total de 70.378 habitantes, sendo 51.610 na zona urbana e 18.758 na zona rural. A partir dos dados de 2020 (estimativa), foi possível realizar uma projeção de aumento da população total do



município de 3,05%, passando a totalizar 73.337 habitantes em relação à década anterior com 7,98% para população urbana e uma redução de 4,07% para população rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível observar que as condições naturais de um determinado ambiente podem ser impactadas pelos eventos, cujas origens externas a ele passam a determinar diferentes ritmos de produção e permanência do homem no campo. Além disso, os dados utilizados nessa pesquisa demonstraram que os eventos de EL NIÑO e LA NIÑA tiveram importante participação na reestruturação das atividades agropecuárias e na população do município, principalmente em relação ao tipo de uso e ocupação do solo. Com os resultados obtidos, foi possível identificar as características da dinâmica climática do município de Palmeira dos Índios/AL, diante das adversidades proporcionadas pelos eventos de EL NIÑO e LA NIÑA, ora reduzindo os volumes das chuvas, ora aumentando as temperaturas. Desse modo, tais eventos provocaram períodos prolongados de alterações nas condições atmosféricas e climáticas no município e os seus reflexos puderam ser observados na dinâmica da população (rural e urbana), bem como na produção agropecuária. Dinâmica essa que foi demonstrada por meio dos dados que foram trabalhados em relação à sua demografia, localização, precipitações, produção agropecuária (criação de animais de médio a grande porte,



lavouras temporárias e permanentes) sob a influência desses fenômenos no município de Palmeira dos Índios/AL.

Os dados agropecuários analisados sob a influência dos fenômenos climáticos EL NIÑO e LA NIÑA demonstraram uma forte relação entre esses fenômenos climáticos e seus impactos nas dinâmicas ambientais e sociais no município. Como exemplo, temos a criação de animais que aumentou ou reduziu nos anos de maior ocorrência desses fenômenos, assim como a produção de cultivos temporários. Seus reflexos impactaram na permanência do homem na zona rural, ou seja, uma relação de causa e efeito.

Esses resultados observados podem ajudar em futuros diagnósticos sobre as causas e consequências dos fenômenos climáticos do EL NIÑO e LA NIÑA nos municípios e o uso do solo no Semiárido, visando minimizar os impactos sobre o deslocamento da população para zona urbana, que como se sabe, há uma grande redução na população da zona rural comparado com os anos de 1950 e a estimativa para o ano de 2020. Em anos de estiagem prolongada, o fenômeno do EL NIÑO tem uma forte influência, provocando a redução da produção agropecuária e a redução da população na zona rural, causando assim um desequilíbrio socioambiental. Nesse sentido, essa caracterização e análise sobre o uso e ocupação do solo, apresentando evolução ou regressão dos fatores em estudo, sob a influência dos fenômenos climáticos do EL NIÑO e LA NIÑA no Semiárido alagoano, ajuda a compreender e analisar o que é necessário nas políticas públicas e no desenvolvimento dessas áreas, afim de minimizar os impactos negativos que as secas têm



produzido e a falta de planejamento em relação aos anos de ocorrências desses fenômenos, principalmente para o uso da água e as condições ambientais para a população que ainda reside nessa região.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas/ São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CHRISTOPHERSON, R. W. **Geossistemas** – Uma introdução à geografia física. Tradução: Francisco Eliseu Aquino (*et al.*). Porto Alegre: Bookman, 9ª edição, 2017.

CHRISTOFOLETT, R. W. **Modelagem de Sistemas Ambientais.** Editora Edgard Blücher, São Paulo, 1999.

FEITOSA, A. Classificação dos eventos extremos de precipitação e suas ocorrências no período outono-inverno num município da Zona da Mata, Pernambuco. **Rev. Ambientale**, V.4, n.1, p.19–29, 2013. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/ambientale/article/view/34>. Acesso em: 24 maio 2024.

FEITOSA, A. Modelagem dinâmica de escoamento superficial influenciando a susceptibilidade a erosão dos solos num município do semiárido de Pernambuco. Recife: **Rev. Bras. de Geomorfologia**, V.11, nº 2, 2010. Disponível em: <https://rbgeomorfologia.org.br/rbg/article/view/154>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FEITOSA, A. **Zoneamento de pequenas bacias hidrográficas e caracterização de várzeas na Bacia do Pajeú, Pernambuco.** Recife, 2012. 139 f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação



em Geografia. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10688>. Acesso em: 12 maio 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal cidades**, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2 maio 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal cidades**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: maio de 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal cidades**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal cidades**, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2024.

MINUZZI, R.B. 2010. Tendências na variabilidade climática de Santa Catarina, Brasil. **Rev. Bras. de Eng. Agr. e Amb.**, v.14, n.12, p.1288-1293; 2010. Disponível em: <https://labclimagri.ufsc.br/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MENDONÇA F. *et al.* OLIVEIRA I.: **Climatologia noções básicas e climas do Brasil/** São Paulo: Oficina de Textos, 2007.

ROSS, J. L. S. Análise empírica da fragilidade dos ambientes naturais e antropizados. **Rev. do Dep. de Geog.**, n.8, p.63-74;1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/>. Acesso em: 20 maio 2024.



8. ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O ROTEIRO GEO-TURÍSTICO DE PORTO NACIONAL - TOCANTINS

Rosane Balsan

<https://orcid.org/0000-0002-3299-6821>

Sarah Ellen Soares

<https://orcid.org/0009-0006-7854-7841>

Mayanne Dias

<https://orcid.org/0009-0006-8624-316X>

César Evangelista Fernandes Bressanin

<https://orcid.org/0000-0003-1221-2353>

Benvinda Barros Dourado

<https://orcid.org/0000-0003-1923-3624>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo visa apresentar o Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional, um projeto de ensino, pesquisa e extensão promovido a partir do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades (NEUCIDADES) da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional¹⁵. Esse projeto é fruto,

¹⁵ Em 2023, o Projeto Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional foi transformado em Programa de Extensão, cadastrado na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Tocantins com o título “Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional - TO: inclusão sociocultural e patrimonial”.

em grande medida, dos resultados de esforços investigativos que vêm sendo empreendidos no âmbito do NEUCIDADES, desde 2014, e procurou integrar professores doutores, mestrandos e graduandos.

Este trabalho destaca a importância do projeto, sem exageros ou autopromoção, e relembra com satisfação os trabalhos de caráter geográfico-histórico que contribuíram significativamente para a sua produção científica. Evidencia a trajetória profissional da professora Rosane Balsan, sua criadora, que atua no curso de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins.

O referido Roteiro tem o objetivo educativo de sensibilização para o Patrimônio Cultural, principalmente em sua forma edificada, já que o percurso da aula-passeio é feito a pé pelas ruas do Centro Histórico da cidade, ocasião em que a história dos casarões, igrejas, praças e ruas é contada aos participantes. O Roteiro tem o município de Porto Nacional como o de maior demanda, mas atende várias cidades do estado, sendo também um modelo para as outras cidades, já que essas podem optar por roteiros para a sensibilização do cuidado com o Patrimônio Cultural.¹⁶

O projeto Roteiro Geo-turístico em Porto Nacional surgiu em 15 de maio de 2014 durante a realização da 33ª Semana de Cultura de Porto Nacional e, desde então, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, busca valorizar o patrimônio histórico portuense. No ano seguinte,

¹⁶O professor César Bressanin, a professora Benvinda Barros Dourado e as bolsistas Sarah Ellen Soares e Mayanne Dias envolveram na construção dessa história a partir de 2023.



o projeto nascente foi contemplado com recurso econômico do Edital ProExt/MEC 2015 por meio da temática de preservação do patrimônio cultural, que possibilitou a estruturação do roteiro, a confecção e atualização do material de divulgação e a realização de oficinas patrimoniais (Ver Quadro 1).

A construção deste capítulo se baseou em duas etapas metodológicas. A primeira envolveu a coleta de material bibliográfico, incluindo a pesquisa de dados no Dossiê do Projeto Roteiro Geo-Turístico, dissertações relacionadas ao roteiro, o livro sobre o roteiro, além de pesquisas em *sites* e nas plataformas SIGProj-Sistema de Informação e Gestão de Projetos e GPU- Gestão de Projetos Universitários da UFT. Na segunda etapa, a observação participante dos membros envolvidos no Roteiro contribuiu para que essa narrativa fosse elaborada. Em particular, foi adotada a perspectiva teórico-metodológica do “curso de vida” da professora Rosane Balsan, uma das autoras deste texto, fundadora e coordenadora do projeto até o presente momento. Assim, as análises realizadas neste texto serão qualitativas, buscando elucidar aspectos desenvolvidos na intersecção entre ensino, pesquisa e extensão¹⁷.

¹⁷ No ano de 2016, devido ao afastamento da professora Rosane Balsan para o pós-doutorado, o projeto teve continuidade sob a coordenação de outra docente.



AÇÕES CADASTRADAS NAS PLATAFORMAS DE PROJETOS UNIVERSITÁRIOS DA UFT

No decorrer dos dez anos de existência do Roteiro foram registradas dezoito ações, sendo, inicialmente, cadastradas na plataforma SIGProj-Sistema de Informação e Gestão de Projetos. Depois, com a criação do GPU- Gestão de Projetos Universitários, passaram a ficar registradas nessa plataforma, sendo de fluxo contínuo. O PIBEX, Programa Institucional de Bolsa de Extensão, também é cadastrado nessa plataforma.



Quadro 1: Descrição das ações cadastradas nas plataformas de projetos de extensão universitários da UFT

Nome	Tipo/ Modalidade	Registro-SIGPROj ou GPU	Ano
Aplicação do Roteiro Turístico em uma escola pública no município de Porto Nacional/TO: Conhecendo o Centro Histórico Tombado da Cidade	Fluxo contínuo	169562.814.28103.2701201 SIGPROj	2015
Educação Patrimonial: preservação e valorização dos bens culturais em Porto Nacional - TO	PIBEX	198460.996.28103.06032015 SIGPROj	2015
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional: uma experiência de educação patrimonial com estudantes de escolas públicas e particulares	Fluxo contínuo	25329.1398.28103.03042017 SIGPROj	2017
Roteiro Geo-Turístico: uma relação de ensino-aprendizagem	PIBEX	271691.1493.28103.19052017 SIGPROj	2017
A educação patrimonial no Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional-TO: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes.	PIBEX	91802.1642.28103.07022018 SIGPROj	2018
Conhecer para preservar: ações de educação patrimonial para o desenvolvimento do Roteiro Geo- turístico em Porto Nacional-TO	Fluxo contínuo	292763.1640.28103.31012018 SIGPROj	2018
Ciclo audiovisual sobre memória, patrimônio e preservação cultural de Porto Nacional-TO	Evento	297474.1640.28103.05032018 SIGPROj	2018
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional: Uma Atividade de Campo	PIBEX	306951.1740.28103.18092018 SIGPROj	2019



Nome	Tipo/ Modalidade	Registro-SIGPROj ou GPU	Ano
Roteiro Geo-turístico de Porto Nacional –TO: Uma ação de educação patrimonial integrada com comunidade, estudantes e instituições.	Evento	313632.1640.28103.20092018 SIGPROj	2019
Roteiro Geo-turístico de Porto Nacional – TO: educação patrimonial integrada	Fluxo contínuo	321357.1829.28103.18022019 SIGPROj	2019
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional-TO: educação patrimonial e interdisciplinaridade	Fluxo contínuo	346581.1952.28103.04022020 SIGPROj	2020
Porto Nacional-TO e seu patrimônio cultural: histórias e significados	Bolsa de Extensão	352551.1986.28103.26032020 SIGPROj	2020
Roteiro Geo-turístico de Porto Nacional-TO: ações educativas com Escrita da Língua de Sinais.	Bolsa de Extensão	352548.1986.28103.26032020 SIGPROj	2021
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional-TO: o papel da Universidade na preservação e valorização do patrimônio cultural	Fluxo contínuo	63761.2052.28103.08022021 SIGPROj	2021
II Curso Novas perspectivas para o desenvolvimento do Turismo Local	Evento	4.087 SIGPROj	2021
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional:	Fluxo contínuo	4.583 GPU	2022
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional-TO: inclusão sociocultural e patrimonial.	Fluxo contínuo/ Programa de extensão	5.773 GPU	2023
Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional -TO: atividades de educação ambiental e patrimonial	PIBEX	5.773 GPU	2024

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2024).



Até o ano de 2021, os dados foram retirados da plataforma SIGProj-Sistema de Informação e Gestão de Projetos¹⁸. A partir de 2022 até o presente momento até 2024, foi consultada a plataforma do GPU- Gestão de Projetos Universitários¹⁹.

As bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) foram particularmente importantes para o bolsista, para o crescimento pessoal e profissional do bolsista, bem como, para a contribuição do fortalecimento da equipe do Roteiro, com publicações e participação em eventos científicos e culturais, regionais e nacionais.

Ressalta-se que o Roteiro já contou com três bolsistas extramuros da universidade, por meio de parcerias com outras instituições, como a Prefeitura Municipal de Porto Nacional, que reconhece a importância do trabalho desenvolvido na cidade pelo projeto.



TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

Em relação aos trabalhos publicados em anais de congressos, citamos desde os trabalhos publicados em eventos de extensão até os trabalhos publicados em anais de eventos de pesquisa, regionais e nacionais. Os trabalhos publicados sempre levaram, normalmente, mais de três autores, fortalecendo o trabalho da equipe. Portanto,

18 Disponível em: <http://sigproj.ufrj.br/>.

19 Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/gpu/>.

foram produzidos os seguintes referenciais bibliográficos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Trabalhos publicados em anais de congressos

Título do trabalho	Autor(es)	Link de acesso
A educação patrimonial no Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional-TO	LUZ, Dannyella dos Santos; CAMPOS, Deivid Barbosa de Moraes; BALSAN, Rosane; LIMA, Pablo Amaury Pereira SANTOS; LOUZEIRA Aline Rocha	https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2012/3/Anais%20do%20VII%20Semin%C3%A1rio%20de%20Extens%C3%A3o%20Cultural%20conectando%20saberes%20e%20pr%C3%A1ticas.pdf
Roteiro Geo-turístico: Uma atividade de campo fora da sala de aula	CAMPOS, Deivid Barbosa de Moraes; BALSAN, Rosane; LIMA, Pablo Amaury Pereira.	https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2470/3/Anais%20do%20VIII%20Semin%C3%A1rio%20de%20Extens%C3%A3o%20Cultural%20e%20Assuntos%20Comunit%C3%A1rios.pdf
Educação patrimonial: uma ação educativa para além dos muros da universidade	LOUZEIRA Aline Rocha; LUZ, Dannyella dos Santos; RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Silva; BALSAN, Rosane (2019).	https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2470/3/Anais%20do%20VIII%20Semin%C3%A1rio%20de%20Extens%C3%A3o%20Cultural%20e%20Assuntos%20Comunit%C3%A1rios.pdf
Transformando ações extensionistas para o patrimônio cultural e o turismo pedagógico: um relato de experiência no Projeto Roteiro Geo- Turístico de Porto Nacional- TO.	BALSAN, Rosane; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; DO VALE, Eduardo; LIMA, Pablo A. Pereira; ANDRADE, Kezia Gonçalves (2021).	http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4904
O Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional na pandemia: suas adaptações para continuidade das ações.	LIMA, Pablo A. P; BALSAN Rosane;	https://docs.uft.edu.br/share/s/PH6EXmR0T2OEaRYVZLd4m w
Pontos turísticos do Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional em escrita de sinais	GUIMARÃES, Paulo; César Ferreira BARBOSA, Gabriela Otaviani BALSAN, Rosane.	https://docs.uft.edu.br/share/s/PH6EXmR0T2OEaRYVZLd4m w



Título do trabalho	Autor(es)	Link de acesso
Roteiro Geo-Turístico: uma relação de ensino- aprendizagem	BALSAN, Rosane; LUZ, Dannyella dos Santos; OLIVEIRA, Guilherme Henrique Vaz; SANTOS Samuel A. Carvalho; DIAS Beatriz Elisama Silva; SILVA Gleiciene Oliveira; PEREIRA Roney V. L.	https://drive.google.com/file/d/1aCqGF3EkghbSju109xn14fexLdAn_id0/view
Projeto Roteiro Geo-Turístico: patrimônio cultural e turismo na cidade de Porto Nacional -TO, Brasil.	BALSAN, Rosane; RIBEIRO, Aline Alves. A.	https://repositorio.unb.br/handle/10482/36911 .
Uso de vídeo como ferramenta didática para ensino de educação patrimonial no ensino médio	CARDOSO, Neverton Dos Santos; BALSAN, Rosane; SILVA, MARIA DAS GRACAS CANTÃO DA.	https://www.even3.com.br/anais/xviiseinariouft/417487-USO-DE-VIDEO-COMO-FERRAMENTA-DIDATICA-PARA-ENSINO-DE-EDUCACAO-PATRIMONIAL-NO- ENSINO-MEDIO
A criação dos sinais em libras para o Roteiro Geo-Turístico no Município de Porto Nacional-TO	BALSAN, ROSANE; LUZ, Dannyella dos Santos.; OLIVEIRA, Guilherme. H. V.; SANTOS, S. A. C.; DIAS, B. E. S.; SILVA, G. O.; PEREIRA, R. V. L.	https://drive.google.com/file/d/1aCqGF3EkghbSju109xn14fexLdAn_id0/view .
O mapa turístico como subsídio para o percurso turístico histórico-cultural do centro histórico de Porto Nacional - TO.	FEITOSA, Thalyta de C. da S; BALSAN, Rosane.	chrome- extension://efaidnb-mnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://www.sb.pcnet.org.br/livro/67ra/resumos/resumos/4313_1befe5a9cd11684824f9763a9fc755075.pdf
TURISMO, CARTOGRAFIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: o mapa turístico como subsídio para o percurso turístico do Centro Histórico de Porto Nacional?	FEITOSA, T. C. S.; BALSAN, Rosane.	Anais em CD ROM.
Elementos para a construção do mapa turístico do centro histórico de Porto Nacional - TO ²⁰	FEITOSA, T. C. S.; BALSAN, Rosane.	ilide.info-artigocompleto-xiii-entbl-turismo-em-comunidades-experiencias-no-mosaico-d-pr_bc2097d6f2b86.pdf .

Fonte: Quadro Elaborado pelos autores (2024).

20 Trabalho completo apresentado no XI Encontro Nacional da Anpege, 2015, Presidente Prudente. XI Encontro Nacional da Anpege. Presidente Prudente: Unesp, 2015. v. 1. p. 1628-1639.

LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS DE REVISTAS

Em relação às publicações, nos períodos sinalizados a seguir, teve a organização de um livro, quatro capítulos de livros, sendo três em português e um em inglês, e cinco artigos publicados em revistas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: Livro, capítulos de livros e artigos de revistas publicados

Autor (es)	Título da Publicação	Ano	Tipo	Endereço
BALSAN, Rosane; Feitosa, Thalyta de Cássia da Silva	O patrimônio cultural brasileiro: uma abordagem centrada na cidade de Porto Nacional- TO	2017	Revista INTERFACE	https://sistemas.ufft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/download/4414/11906/20425
LUZ, Dannyella dos Santos.; CAMPOS, Deivid Barbosa Moraes; BALSAN, Rosane ; LIMA, Pablo Amaury Pereira; SANTOS, Aline Rocha Louzeira.	A Educação Patrimonial no Roteiro Geo- Turístico de Porto Nacional-TO	2019	Revista CAPIM DOURADO	https://sistemas.ufft.edu.br/periodicos/index.php/capimourado/article/view/8343
BALSAN, Rosane; RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Silva; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes	Roteiro geoturístico em Porto Nacional: reflexões de ensino, pesquisa e extensão	2020	Livro Roteiro geoturístico em Porto Nacional: reflexões de ensino, pesquisa e extensão	https://sistemas.ufft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/10686



Autor (es)	Título da Publicação	Ano	Tipo	Endereço
BALSAN,Rosane; LIMA, Pablo Amaury Pereira; RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Siva; BARBOSA, Gabriela Otaviani; FERRARO, Juliana Ricarte	Roteiro Geo- turístico de Porto Nacional: Memória socioespacial e educação patrimonial.	2020	Capítulo de livro	https://www.researchgate.net/publication/359694568_Roteiro_Geo-Turistico_de_Porto_Nacional_memoria_socioespacial_e_educacao_patrimonial
BALSAN,Rosane; RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Silva; LIMA, Pablo Amaury Pereira; AZEVEDO,Helsi o Amiro Motany de Albuquerque Azevedo	Identidades do turismo no Tocantins	2020	Capítulo de livro TURISMO CULTURAL: uma estratégia para a educação patri- monial em Porto Nacional- TO	https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2544
BALSAN,Rosane; RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Silva; LIMA, Pablo Amaury Pereira; AZEVEDO, Helsio Amiro Motany de Albuquerque Azevedo	Indentities of tourism in the Tocantins	2020	Capítulo de livro CULTURAL TOURISM: a strategy for heritage education in Porto Nacional-TO	chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2545/1/Identities%20of%20tourism%20in%20the%20Tocantins.pdf
RIBEIRO, Aline Alves; BALSAN, Rosane.	Proyecto de mapa Geo-Turístico: Posibilidades para el turismo en Porto Nacional - TO	2021	Revista PASOS	https://ojsull.websull.es/index.php/Revista/article/view/2062



Autor (es)	Título da Publicação	Ano	Tipo	Endereço
BALSAN, Rosane;	O patrimônio cultural no Estado do Tocantins: Uma abordagem a partir do Centro Histórico de Porto Nacional.	2022	Capítulo de livro	http://www.naea.ufpa.br/index.php/li-vros-publicacoes/411-turismo-lazer-e-patrimonio-na-pan-amazonia
RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Siva; BALSAN, Rosane.	Projeto Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional (TO).	2023	Revista De Cultura e Turismo - CULTUR	http://periodicos.uesc.br/index.php/cultur/article/view/3603

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O livro *Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional: reflexões de ensino, pesquisa e extensão* foi organizado pela coordenadora do Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional, professora Rosane Balsan, em parceria com membros do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades (Balsan; Ribeiro, Bressanin, 2020). Teve como objetivo divulgar a produção científica de colaboradores e equipe do Projeto Roteiro Geo-Turístico, cujos capítulos foram escritos, na maioria, por docentes da UFT. A coletânea proporciona aos leitores uma visão sobre as experiências sobre o Roteiro e assuntos relacionados à cidade de Porto Nacional.

O capítulo que abriu a coletânea, feita durante a pandemia, de maio a outubro de 2020, escrito por Rosane Balsan, Pablo Amaury Pereira Lima, Laíres José Gonçalves da Silva Ribeiro, Gabriela Otaviani Barbosa e Juliana Ricarte



Ferraro, “Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional: Memória Socioespacial e Educação Patrimonial”, mostra a história de uma cidade centenária e a importância do patrimônio cultural brasileiro e educação patrimonial. Também descreve as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão Roteiro Geo-Turístico na cidade de Porto Nacional- TO, no período de 6 anos de sua existência, agregando a inclusão social e inspirando produções acadêmicas.

Os artigos de revistas revelam a relação entre discussão teórica e análise de dados em que autores estiveram envolvidos, bem como podem ser lidos como uma reflexão na área do patrimônio cultural.

DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS

Vale destacar que na jornada de orientações de dissertações de mestrado, iniciada em 2013 pela professora Rosane Balsan, dos 15 trabalhos, um foi sobre o projeto “Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional-TO: um instrumento de educação patrimonial”, desenvolvido por Ribeiro (2021) a fim de abordar a educação patrimonial e o turismo cultural na perspectiva de entender seus significados e contextos, bem como no intuito de compreender a contribuição do Projeto Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional enquanto atividade de caráter turístico e educacional.

Nesse sentido, houve um entrelaçamento entre a Geografia e o Turismo, enquanto instrumentos de interpretações e reproduções do imaginário da realidade na construção e no sentido. Houve a materialização de mapas



mentais em decorrência de aulas-passeio e a constatação de que as atividades de educação patrimonial desenvolvem o turismo cultural, potencializando a conservação dos bens culturais.

Destaca-se, também, a dissertação que teve total apoio do Roteiro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, intitulada: “Plataforma GeoPorTour Inovação Tecnológica Aplicada à Educação Patrimonial em Porto Nacional-TO”, de autoria de Genias Brandão de Alencar, orientada por Glenda Michele Botelho. Trata-se de ter como propósito desenvolver um acervo de recursos computacionais integrados a uma plataforma digital, denominada GeoPorTOur, como uma proposta de inovação tecnológica aplicada à educação patrimonial em Porto Nacional -TO.

Dentre os recursos propostos na dissertação, destacam-se visitas virtuais por meio de imagens em 360 graus, uma modelagem em 3D, um Quiz e uma aplicação móvel da plataforma.

PRÊMIOS E CONQUISTAS ACADÊMICAS

A equipe do Roteiro foi agraciada com prêmios da extensão universitária, iniciação científica, jovem pesquisador e sênior e até comenda, obtidos na Universidade Federal do Tocantins e em outras instituições como a Prefeitura Municipal de Porto Nacional. Foram destaques estudantes do curso de Geografia e Letras-Libras, bem como professores de Geografia, História e Letras-Libras.



Em 2014, quando o projeto iniciou, ele foi destaque com a aluna Thalyta de Cássia da Silva Feitosa que recebeu o Prêmio Jovem Pesquisador, em 2º lugar na área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras no X Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Tocantins, com o tema “Turismo, patrimônio histórico-cultural: um percurso turístico no centro histórico de Porto Nacional – TO”.

No ano de 2017, com o início da inserção de estudantes bolsistas do curso de Letras-libras no projeto Roteiro Geo-turístico, conquistou-se o 1º lugar no VII Seminário de Extensão e Cultura da UFT. O trabalho premiado foi do bolsista Ronney Vinícios Leite com o projeto “Inclusão da língua brasileira de sinais: uma experiência no Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional”. Em 2018, o projeto também conquistou o 1º lugar no V Seminário Integrado de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas.

Também em 2018, a equipe formada pelos bolsistas Deivid Barbosa de Moraes Campos e Danyella Campos ficou em segundo lugar no Prêmio de Extensão da UFT com o projeto intitulado “Roteiro Geo-turístico de Porto Nacional: Uma Atividade de Campo”. Nessa ocasião, houve a produção de um vídeo com a inserção das músicas “Frevo do Cabaçaco” e “Frevo da Boiuna”, dos compositores Éverton dos Andes e Bey Aires, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o apoio de tradução do Professor Quintino Martins de Oliveira e edição de Robinson Luiz Paulo.

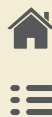
Em 2019, os dois prêmios laureados foram para uma docente, coordenadora Dra. Rosane Balsan e uma



estudante, Dannyella dos Santos Luz, monitora voluntária, com placas de reconhecimento e honra ao mérito pelos trabalhos de extensão, Prêmio de Extensão Universitária na categoria Sênior e Jovem Extensionista. A coordenadora professora Dra. Rosane Balsan recebeu reconhecimento do seu trabalho, e a estudante Dannyella dos Santos Luz recebeu pelo portfólio “A Educação Patrimonial no Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional-TO: Planejamento, Estratégias Didáticas e Engajamento dos Estudantes”.

No ano de 2020, o projeto recebeu três reconhecimentos. Dois referentes ao 1º lugar no VIII Seminário de Extensão e Cultura da UFT. Placa em Honra ao Mérito com o “Projeto Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional: ações educativas com escrita da Língua de Sinais” apresentado pelo discente Paulo César Ferreira Guimarães sob a orientação das professoras Gabriela Otaviani Barbosa e Rosane Balsan. No mesmo Seminário, recebeu o prêmio de 2º lugar com o trabalho “Projeto Porto Nacional-TO e seu patrimônio cultural, história e significados”, com o orientando Pablo Amaury Pereira Lima. Nesse mesmo ano, a coordenadora do Projeto de extensão, professora Rosane Balsan, recebeu a Comenda da Ordem de Mérito Dr. Francisco Ayres da Silva da Prefeitura Municipal de Porto Nacional em reconhecimento à sua contribuição para o avanço do município.

Por meio do Prêmio ALDIR BLANC de Apoio a Projetos Artísticos e Culturais de Porto Nacional/TO, em 2021, foi possível, em parceria com a Prefeitura, desenvolver um folder em escrita de sinais que foi coordenado por Rosane Balsan e realizado pelos membros da equipe responsáveis



pelo desenvolvimento do folder em escrita de sinais. O resultado mostra que é possível e importante produzir novos materiais acessíveis em escrita de sinais.

DEZ ANOS DO ROTEIRO GEO-TURÍSTICO DE PORTO NACIONAL

Os dez anos do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Roteiro Geo-turístico de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins, em Porto Nacional/TO, são comemorados por meio de duas dissertações, um programa de computadores e referenciais bibliográficos, publicações científicas, participações em eventos e matérias de divulgação.

No segundo semestre de 2024, o Programa foi parceiro do Programa Capacita em Rede do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, do MEC e da CNBB, na oferta do Curso de Qualificação Profissional “Turismo Religioso”, com carga horária de 50h, ofertado pela Diocese de Porto Nacional e Fundação Dom Domingos Carrerot, ministrado pelo Prof. Dr. César Evangelista Fernandes Bressanin, que objetivou preparar agentes para atuar nos itinerários religiosos existentes em Porto Nacional e na região.

FOLDERS E MÍDIAS SOCIAIS

Os folders são instrumentos essenciais para a divulgação do Centro Histórico e, simultaneamente, dos seus pontos turísticos mais visitados. Dessa forma, são distribuídos aos participantes das aulas-passeio como apoio



durante a atividade, uma vez que contêm informações históricas, arquitetônicas, geográficas, entre outras. Além disso, servem como uma ferramenta contínua de promoção do próprio projeto.

Para a construção dos folhetos, primeiro foi feita uma pesquisa documental e entrevistas orais, sendo criado o primeiro folheto no ano de 2014 com 13 pontos turísticos. No ano seguinte, após ser revisado e ampliado, o folheto passou a ter 16 pontos e, novamente em 2019, passou por uma melhoria, finalizado com 17 pontos turísticos.

O Programa Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional também conta com mais dois tipos de folders, em diferentes línguas, um em inglês e o outro em libras. O material na língua inglesa foi produzido em 2019. A criação deste material em inglês tinha como intuito enriquecer a experiência dos visitantes, mas também posicionar Porto Nacional como um destino turístico preparado para receber e encantar turistas de diversas partes do mundo, contribuindo para o fortalecimento do turismo local e internacional.

No ano de 2020, o Projeto buscou, em parceria com o curso de Letras-Libras do campus de Porto Nacional, a criação de folder em Escrita de Sinais (SignWriting). A finalidade foi a criação de materiais didáticos que contribuíssem com a acessibilidade da comunidade surda e a compreensão sobre a relevância da Escrita de Sinais dentro do projeto Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional é visto como importante e indispensável agente na contribuição do patrimônio cultural da cidade de Porto Nacional, Tocantins. Após dez anos, o projeto recebe demanda espontânea e, conseqüentemente, repetitivas adesões de escolas, em geral de cidades limítrofes. A equipe avalia que a efetivação do roteiro se deve muito à publicização das atividades nas redes sociais e no material bibliográfico produzido durante esses anos, que foi desde uma iniciação científica a nível de ensino médio até orientação de dissertação de mestrado e produções de *app*, folders, capítulo de livros e revistas, trabalhos em anais de evento, redes sociais, entre outras atividades acadêmicas.

Acredita-se, também, que a equipe do Roteiro tem o potencial para demonstrar as ações da educação patrimonial e museal, contribuindo como uma forma de mostrar à sociedade a importância das políticas de preservação do patrimônio nacional, por meio de ações acadêmicas, culturais e educacionais socialmente referendadas, instigando a articulação entre os lugares utilizados pelo roteiro e que são/devem ser de participação democrática.

É necessário destacar que o projeto se desenvolveu e se transformou em um programa de extensão. A equipe vem intensificando as ações e ganhando força em Porto Nacional e no estado do Tocantins por meio da conexão entre os diferentes saberes e da promoção da inovação extensionista, de ensino e de pesquisa.



Também se deseja que outras instituições e parceiros, e até a atuação dos empresários, do poder público e da sociedade civil, atuem juntos em ações de valorização do patrimônio cultural. Em síntese, os responsáveis pelo programa acreditam que para se sentir pertencido ao patrimônio cultural é necessário conhecê-lo, sendo assim, o Roteiro é uma oportunidade de vivenciar as edificações, as histórias e memórias, bem como de sensibilizar para a preservação do patrimônio que é de todos nós.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Genias Brandão de. **Plataforma Geoportour**: inovação tecnológica aplicada à educação patrimonial em Porto Nacional - TO. 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação - Profnit) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, Palmas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2349>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BALSAN, Rosane; FEITOSA, Thalyta de Cássia da Silva. O patrimônio cultural brasileiro: uma abordagem centrada na cidade de Porto Nacional – TO. **Rev. Interface**, v. 13, p. 88-101, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/4414>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BALSAN, Rosane; RIBEIRO, Laíres José Gonçalves da Silva; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. Roteiro Geoturístico em Porto Nacional: reflexões de ensino, pesquisa e extensão. **Port. de Livros da Ed.**, v. 1, n. 66, p. 147, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/10686>. Acesso em: 24 ago. 2024.



BALSAN, Rosane. Turismo acessível para os surdos: uma experiência no projeto roteiro geo-turístico de Porto Nacional/TO. **Rev. da ANPEGE**, v. 19, n. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/ra2023.v19i40.166>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BALSAN, Rosane et al. A criação dos sinais em Libras para o Roteiro Geo-Turístico no município de Porto Nacional-TO. In: Congresso Brasileiro de extensão Universitária, 2018, Natal - RN. **Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, v. 2, p. 979-987, 2018. Disponível em: <https://si-geventos.ufrn.br/evento/CBEU2018>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BALSAN, Rosane et al. **Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional**: memória socioespacial e educação patrimonial. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359694568_Roteiro_Geo-Turistico_de_Porto_Nacional_memoria_socioespacial_e_educacao_patrimonial. Acesso em: 24 ago. 2024.

BALSAN, Rosane et al. Transformando ações e extensionistas para o patrimônio cultural e o turismo pedagógico: um relato de experiência no projeto Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional/TO. In: XI Seminário de Extensão, 2023, Palmas. **Anais do XI Seminário de Extensão**. Palmas: UFT, 2022. v. 1. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4904>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BALSAN, Rosane et al. **Roteiro Geo-Turístico**: uma relação de ensino-aprendizagem. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1aCqGF3EkghbSju109xnI4fexLdAn_id0/view. Acesso em: 12 jul. 2020.

BALSAN, Rosane; RIBEIRO, Aline Alves. Projeto Roteiro Geo-Turístico: patrimônio cultural e turismo na cidade de Porto Nacional - TO, Brasil. In: II Colóquio Latino-americano sobre Urbanización y Patrimonialización, 2019, Brasília - DF.



Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36911>.
Acesso em: 13 jul. 2020.

CAMPOS, Deivid Barbosa Morais et al. A educação patrimonial no roteiro geo-turístico de Porto Nacional. **Rev. Capim Dourado: Diál. em Ext.**, p. 143-151, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CAMPOS, Deivid Barbosa de Morais; BALSAN, Rosane; LIMA, Pablo Amaury Pereira. Roteiro Geo-Turístico: uma atividade de campo fora da sala de aula. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS, 8., 2019, Palmas. **Anais do VIII Seminário de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários**. Palmas: UFT, 2021. 594 p. p. 164-171. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/2470>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CARDOSO, Neverton Dos Santos; BALSAN, Rosane; SILVA, Maria das Graças Cantão da. Uso de vídeo como ferramenta didática para ensino de educação patrimonial no ensino médio. In: XVII Seminário de Iniciação Científica da UFT, 2021, Palmas – TO. **Anais do Seminário de Iniciação Científica da UFT**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xvii seminariouft/417487>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FEITOSA, Thalyta de Cássia da Silva; BALSAN, Rosane. **O mapa turístico como subsídio para o percurso turístico histórico-cultural do centro histórico de Porto Nacional - TO**. Disponível em: https://www.sbpcnet.org.br/livro/67ra/resumos/resumos/4313_1bef5a9cd11684824f9763a9fc755075.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

GUIMARÃES, Paulo César Ferreira et al. Pontos turísticos do Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional em escrita de sinais. In: IX Seminário de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários,




2021, Palmas. **Anais do IX Seminário de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários.**, v. 1, p. 85-91. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/PH6EXmR0T2OEaRYVZLd4mw>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LIMA, Pablo Amaury Pereira; BALSAN, Rosane. O roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional na pandemia: suas adaptações para continuidade das ações. In: IX Seminário de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários, 2021, Palmas. **Anais do IX Seminário de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários.**, v. 1, p. 78-91. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/PH6EXmR0T2OEaRYVZLd4mw>. Acesso em: 26 ago. 2024.

RIBEIRO, Láires José Gonçalves da Silva. **O projeto Roteiro Geo-Turístico em Porto Nacional-TO: um instrumento de educação patrimonial.** 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4137>. Acesso em: 25 ago. 2024.





9. SALAS OU SAUNAS DE AULAS? ANÁLISE DO (DES) CONFORTO TÉRMICO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE UNIÃO DOS PALMARES, AL

José Lidemberg de Sousa Lopes

<https://orcid.org/0000-0003-1295-2124>

Analia Merciane de Melo Alves

<https://orcid.org/0009-0005-1168-1088>

Samirah da Silva

<https://orcid.org/0009-0005-1168-1088>

Kamila da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8803-0516>

Gustavo Henrique Valencio

<https://orcid.org/0009-0006-0989-1234>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo visa analisar o bem-estar de docentes e discentes nas salas de aula, bem como alertar os gestores das diversas esferas (municipal, estadual e federal) sobre a necessidade de adequar a estrutura das salas de aula para

promover o conforto térmico apropriado aos alunos, professores e demais atores educacionais no ambiente escolar.

A maioria dos municípios brasileiros, sejam eles grandes ou pequenos, dispõem de leis, normas, regras e códigos sobre as edificações que neles estão ou serão instaladas. Entretanto, muitos desses instrumentos legais não levam em consideração os parâmetros arquitetônicos dos ambientes, ou seja, em todo planejamento de imóveis abertos ou fechados são necessários uma visão de arquitetos, engenheiros civis, geógrafos etc. Esses profissionais ajudarão a entendermos a importância dos indicadores, sejam eles externos (temperatura, vento, umidade, topografia, vegetação etc.) e internos (materiais, brises, condicionadores e umedecedores de ar, ventiladores etc.), pois esses itens e fatores farão toda a diferença para a realidade do ambiente proporcionando o conforto térmico adequado.

Como dimensão endógena e exógena, Oliveira e Ribas (1995, pp 15-16) enfatizam que a origem e o desenvolvimento da ciência do conforto ambiental têm nessas dimensões os pilares de sustentação. O abrigo humano, a princípio, é concebido para criar condições desejáveis de segurança, habitabilidade e salubridade por meio do isolamento ou, ao menos, do distanciamento das variáveis climáticas e ambientais externas.

O presente capítulo é uma parte dos resultados do Projeto de Pesquisa Pibic/Fapeal/Uneal cujo tema é “*(Des) conforto térmico: uma análise em salas de aula nas escolas de educação básica de União dos Palmares, Alagoas*”, o qual



foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL.

A pesquisa visa analisar se as salas de aulas da cidade estão em conformidade com as normas de conforto ambiental, pois o INMET (2009) considera que uma sala confortável é quando em seu interior a temperatura varia de 23°C a 24,5°C, e sua umidade for igual ou maior que 60%.

O projeto foi realizado em duas salas de aulas. Uma na Escola Municipal Professora Filomena Medeiros (EMPFM) localizada na zona urbana, e outra na Escola Municipal Pedro Cândido da Silva (EMPCS) na zona rural em União dos Palmares. A sala de aula analisada para o trabalho em questão está localizada na EMPFM que atende crianças do Ensino Fundamental I, tanto no período vespertino como matutino.

Nesse sentido, faz-se necessário perguntar: será que essa sala de aula é um espaço adequado para aprendizagem das crianças? Ao escolhermos a escola representativa da cidade, também foi levado em consideração as características do uso e ocupação do entorno, se esses elementos ajudam na mudança da temperatura e umidade das salas de aulas da escola.

A discussão sobre o (des) conforto térmico já é longa e várias metodologias já foram desenvolvidas para mensurar elementos climáticos (temperatura, umidade, radiação solar, nebulosidade etc.), pois esses componentes do clima contribuem para entendermos a relação direta no balanço térmico do homem com o espaço que está ao seu redor,



principalmente em regiões tropicais do globo. Desse modo, a relação entre conforto térmico e qualidade de vida em diversos espaços, como é o caso do ambiente escolar, é de extrema importância ser considerada e pesquisada.

A Arquitetura deve servir ao homem e ao seu conforto, isso também abrange o seu conforto térmico. O homem tem melhores condições de vida e de saúde quando seu organismo pode funcionar sem ser submetido à fadiga ou estresse, inclusive térmico. A Arquitetura tem como uma de suas funções o dever de oferecer condições térmicas compatíveis ao conforto térmico humano no interior dos edifícios, sejam quais forem as condições climáticas externas (Frota; Schiffer, 2001, p. 15).

É preciso salientar que para um local ser considerado confortável é necessário que o sistema termorregulador exerça o mínimo de esforço no desenvolvimento de suas funções e o calor oriundo do processo metabólico esteja em equilíbrio com as trocas de calor entre o homem e o ambiente (Coutinho, 2005; Frota; Schiffer, 2001). Já NG e Cheng (2012) argumentam que outras variáveis precisam ser levadas em consideração como fatores emocionais, gênero e fatores físicos, por exemplo, mulheres possuem maior sensibilidade para temperaturas mais baixas que os homens.

O conforto térmico encontra-se inserido no conforto ambiental, do qual também fazem parte o conforto visual (incluindo a psicodinâmica das cores), o conforto acústico e a qualidade do ar. Os estudos em torno dele têm ligação estreita com as áreas de engenharia e arquitetura por serem elas as responsáveis pela concepção e criação dos am-



bientes nos quais o homem passa grande parte de sua vida (Xavier, 2000).

Entende-se como conforto térmico o estado em que um indivíduo não tem vontade de mudar sua interação térmica com o meio. Essa condição de neutralidade térmica é um ideal de comodidade, como também de adequação, pois colabora para a eficiência na realização das atividades (Schmid, 2005).

As trocas térmicas relacionadas ao corpo humano podem acontecer por trocas secas (condução, radiação e convecção) ou troca úmida (evaporação), sendo que o fluxo de energia térmica ocorre sempre do corpo com maior para o de menor temperatura (Frota e Schiffer, 2001). Roaf *et al.* (2009) definem essas trocas da seguinte maneira: *convecção* refere-se à perda térmica para o ar ou o ganho de calor do ar; *radiação* é a perda térmica direta para o entorno ou ganho de calor do entorno; *condução* é a perda térmica direta ou ganho térmico das superfícies em contato com o corpo; *evaporação* refere-se à perda térmica para que ocorra a evaporação da umidade da pele.

Para entendermos a relação do (des) conforto térmico, precisamos partir da leitura dos fenômenos de ordem climática, pois é preciso um entendimento climatológico pela compreensão da dinâmica atmosférica e como ela interage com a superfície (Ugeda Júnior *et al.*, 2016; Pascoalino; Marandola Júnior, 2021; Barbosa *et al.*, 2022).

Sabe-se ainda que a percepção humana do clima e a sensação de conforto térmico se devem não só a fato-



res fisiológicos, mas também psicológicos e culturais (Di Clemente, 2009). Segundo Roaf *et al.* (2009), o conforto térmico é uma resposta ao ambiente físico e ao estado psicológico do corpo, influenciado pela postura do indivíduo em relação ao ambiente que o cerca e suas experiências com ambientes térmicos.

Estudos revelam que muitas salas de aula se encontram em (des) conforto ambiental devido ao barulho, escuridão e temperatura. Por isso, vários índices de conforto foram produzidos e aplicados, sendo que aqui na pesquisa foi aplicado o Índice de Conforto Humano, proposto pelo Instituto Nacional de Meteorologia (INMET, 2009).

Dessa forma, torna-se importante o estudo sobre o (des) conforto térmico em salas de aulas para analisar quais condições o ambiente se encontra, bem como entender quais as influências de um local que não inspira conforto, pois tal condição interfere no desempenho e na comodidade dos seus usuários.

Esperamos que essa pesquisa *a posteriori* contribua com a gestão municipal para dirimir esse problema de conforto em salas de aulas para um melhor ensino e aprendizagem dos discentes e docentes de União dos Palmares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escola piloto escolhida para esse capítulo foi a Escola Municipal Professora Filomena Medeiros, a escolha levou em consideração as características geoecológicas do seu entorno. Desse modo, os indicadores como o uso e



ocupação, vegetação, topografia, dentre outros foram imprescindíveis para uma análise mais apurada. O aparelho utilizado para captar os dados foi o Termo-higrômetro com *datalogger* (figura 1). Essa ferramenta foi programada para registrar a temperatura e a umidade de meia hora, o mês observado foi novembro de 2023.

Figura 1 –Termo-higrômetro com *datalogger* para coleta de dados de temperatura e umidade



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

É preciso salientar que os dados foram captados mensalmente, entretanto para esse trabalho faremos um relato da análise dos dados capturados, catalogados e mensurados de dois dias (01 e 02) do mês de novembro de 2023 na sala de aula dessa escola piloto.

As aulas na escola começam às 07h 30 min e terminam às 11h 45min no período matutino. Já no período vesperti-



no, elas começam às 13h e terminam às 17h 15min. A sala de aula (figura 2) da pesquisa abrigava turmas do 2º ano B com 37 alunos no período matutino, e 5º ano B com 39 alunos no período vespertino.

Figura 2- Modelo da sala de aula da EMPFM



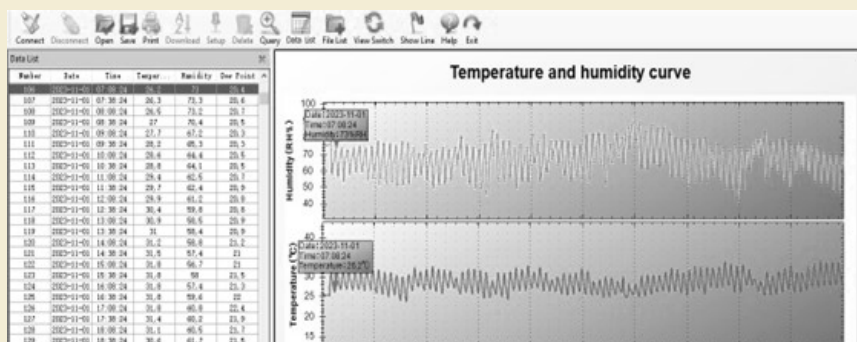
Fonte: Arquivo dos autores (2024).

O Termo-higrômetro com *datalogger* foi fixado na parede do fundo da sala, no dia 31 de outubro de 2023 em uma altura que os discentes não podiam alcançar, seguindo as recomendações de Viana (2013). Ainda segundo Viana (2013), o equipamento pode ser colocado sobre armários (madeira ou aço). Se a sala possuir equipamentos (computadores e televisores) que produzem e dissipam calor, para que não ocorra interferência nos registros, deve ser colocado em espaços mais elevados e distantes de janelas.



No dia 30 de novembro, no período noturno foi retirado o aparelho e captado os dados mensais para a primeira análise. Esses dados foram baixados no aplicativo chamado *DataLogger* (figura 3).

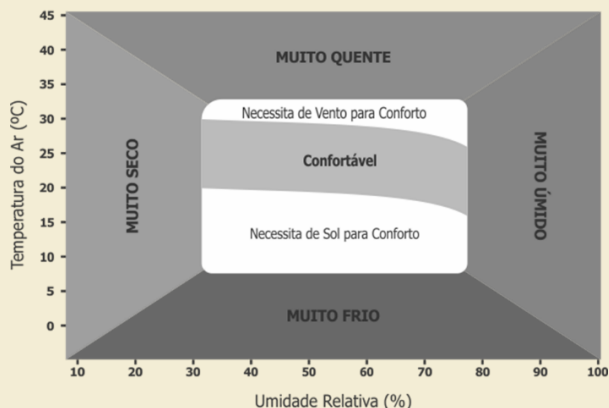
Figura 3 - Dados brutos no aplicativo *DataLogger*



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

Após a coleta, esses dados foram organizados em planilha Excel para confecção de gráficos. Outra ferramenta utilizada para o resultado da pesquisa se baseou em Souza e Nery (2012). Em 1987, a Organização Mundial de Meteorologia (OMM) desenvolveu o Diagrama de Conforto Humano (figura 4). Este considera como termicamente confortável para o ser humano os teores de umidade variando entre 30,0% e 80,0%, dentro da faixa de 8,0°C e 33,0°C, sendo que entre 8,0°C e 20,0°C é necessário ambiente ensolarado e para temperaturas variando de 26,0°C a 33,0°C faz-se necessário ambiente ventilado para obter uma sensação termicamente agradável.

Figura 4 – Diagrama de Conforto Humano
Diagrama do Conforto Humano



Fonte: INMET, 2009.

O diagrama apresenta situações de muito frio a muito quente, bem como situações de muito seco a muito úmido, o que tende a acarretar diferentes configurações de (des) conforto térmico para as pessoas, no caso em questão, para os alunos e professores. Ainda segundo os autores, por apresentar valores de temperatura e umidade relativa próximos às preferências térmicas da população aclimatadas em áreas tropicais, o diagrama de conforto humano tem sido usado em trabalhos científicos de diferentes regiões do Brasil (INMET, 2009).

Diante disso, esperamos que os passos metodológicos estejam claros, e que os leitores possam se interessar por esse tipo de temática e realizar esse tipo de pesquisa para trazer mais contribuições ao campo científico em foco.



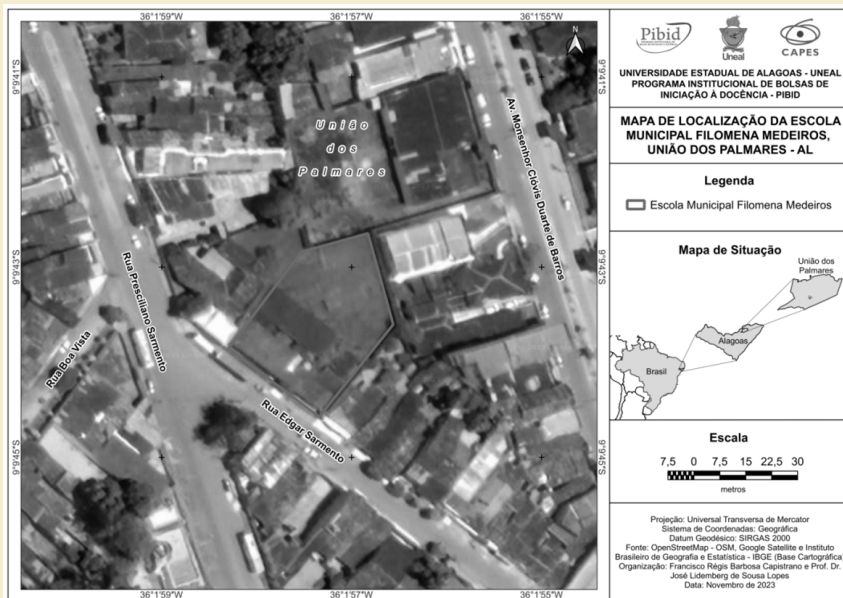
A ESCOLA E SUAS CARACTERÍSTICAS PARA A PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Filomena Medeiros fica localizada na zona urbana do município, na Rua Edgar Sarmiento, 217- Centro de União dos Palmares (AL), e oferece aulas de Ensino Fundamental I (figura 5).

Filomena Lydia Medeiros de Andrade, conhecida como dona Mocinha, foi uma das primeiras educadoras deste município, sendo, inclusive, quem ensinou as primeiras letras ao escritor Povina Cavalcanti e ao poeta Jorge de Lima. Nasceu no dia 2 de março de 1889, filha de Autero Fernandes de Medeiros, sua mãe Ana Constantino de Medeiros foi professora pública estadual. Faleceu no dia 27 de dezembro de 1947. Ela viveu na época que o ensino era de um primarismo pedagógico de fazer pena.



Figura 5 – Mapa de localização da Escola Municipal Profa. Filomena Medeiros



Fonte: Elaborado pelos autores Francisco Régis Barbosa Capistrano e José Lidemberg de Sousa Lopes, 2023.

A escola, nos fins do século XIX e início do século XX, disputava com a de Fernando Juazeiro o posto de mais querida entre os pais de alunos daquela época. A dela ganhava muitas vezes essa disputa, pois não fazia o uso da palmatória para educar as crianças palmarinas, diferentemente da escola do professor Fernando Juazeiro. A escola de dona Mocinha ocupava uma grande sala sendo que no fundo dela havia um grande quadro negro e ao lado as mesas das professoras. Ela tinha uma auxiliar bastante jovem, a professora Argemira, que era responsável para ensinar o ABC. O grupo

escolar em sua homenagem foi construído em dezembro de 1966, na administração do prefeito Antenor Uchôa.

A escola possui dois banheiros, cinco salas de aula, pátio, salas de professor, de coordenação e direção. Também possui uma cantina. Na escola, não há um espaço para realizar atividades de educação física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

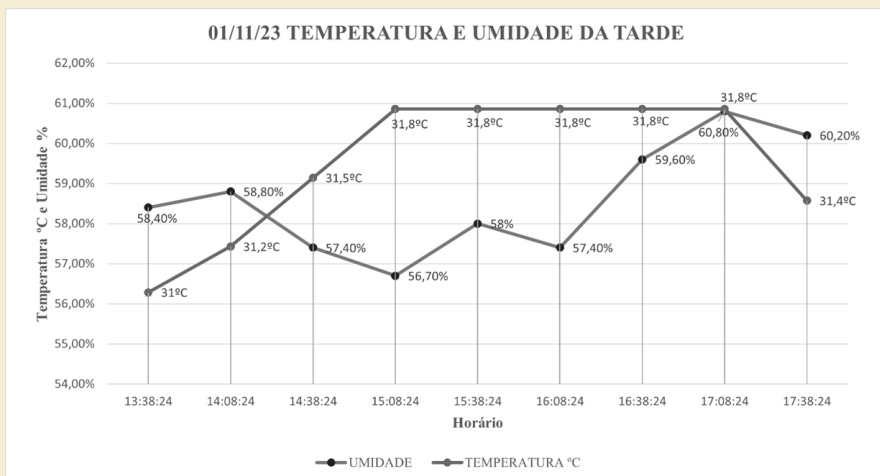
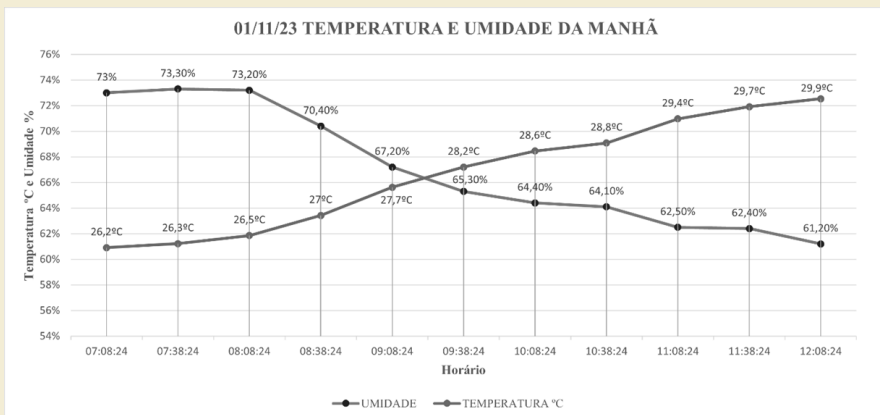
No dia 08 de abril de 2024, a equipe foi reunida pela manhã no Laboratório de Estudos sobre Vulnerabilidade Socioambiental – LEVSA para mensuração, tabulação e análise dos dados dos dias supracitados na pesquisa. Com isso, dividimos os resultados em gráficos e os resultados foram sobrepostos no diagrama de conforto humano do INMET de 2009.



Dados do dia 01 de novembro de 2023 pela manhã e tarde

Após a análise dos dados tabulados no Excel, o grupo iniciou a construção dos gráficos nos respectivos intervalos do dia, isto é, matutino e vespertino. Como resposta deste trabalho, foi construído gráficos em linhas para comparar mudanças de temperatura e umidade que levou em consideração o período entre o início e final das aulas. A seguir, há os gráficos 1 e 1a e as figuras 8 e 8a.

Gráficos 1 e 1a – Cruzamentos dos valores de Temperatura e Umidade do dia 01/11/2023 na EMPFM



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Pelo gráfico acima, foi perceptível que às 07h 08 min e 24seg a temperatura dentro da sala de aula já estava em 26,2°C e a umidade 73%; já no horário de 12h 08 min e 24seg, a temperatura estava em 29,7°C, e a umidade já constava



61, 20%. Nesse sentido, esses valores já estão contra o que a literatura do conforto térmico permite como tolerável em ambientes internos como a sala de aula, pois esses valores para a temperatura máxima vai de 23°C a 24,5°C, e a umidade está maior ou igual a 60%.

No período da tarde, a situação é ainda pior, pois, quando os alunos entraram na sala de aula, a temperatura já estava 31°C, e até o final das aulas a temperatura cresceu e a umidade inicial era 58,40%, oscilou durante o período da aula. No final da aula, a temperatura se encontrava em 31,4 ° C, e a umidade 60,20%.

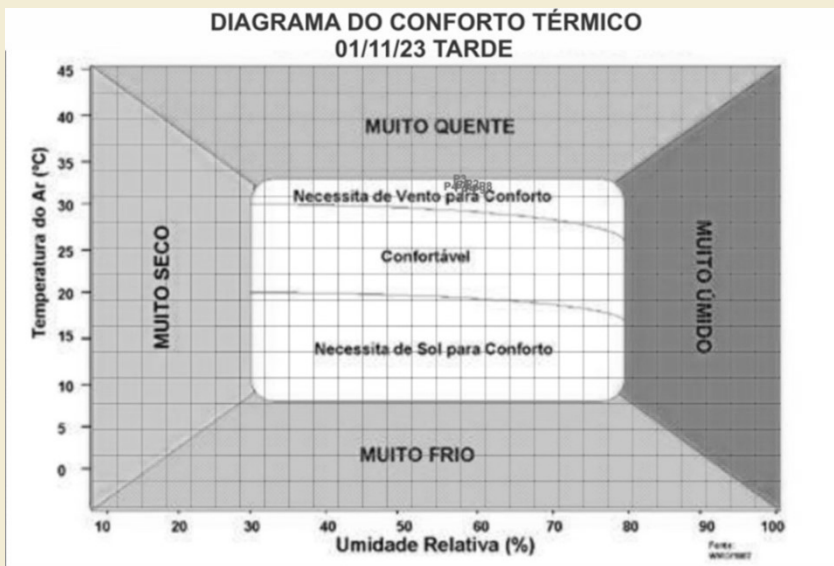
A seguir, nas figuras 6 e 6a, trabalhou-se o diagrama de conforto humano para analisarmos o (des) conforto térmico na sala de aula no dia 01/11/2023, no período matutino e vespertino.

É perceptível que os pontos de temperatura e umidade no dia 01/01/2024 pela manhã se iniciam com uma variação, isso interfere no conforto do espaço e mostra que há a necessidade de ventos para proporcioná-lo. Já no período da tarde, os pontos estão todos na área que necessita de ventos para se ter um conforto adequado.



Figuras 6 e 6a – Valores de Temperatura e Umidade cruzados e sobrepostos no Diagrama de conforto Humano para análise do conforto térmico na sala de aula do dia

01/11/2023 na EMPFM

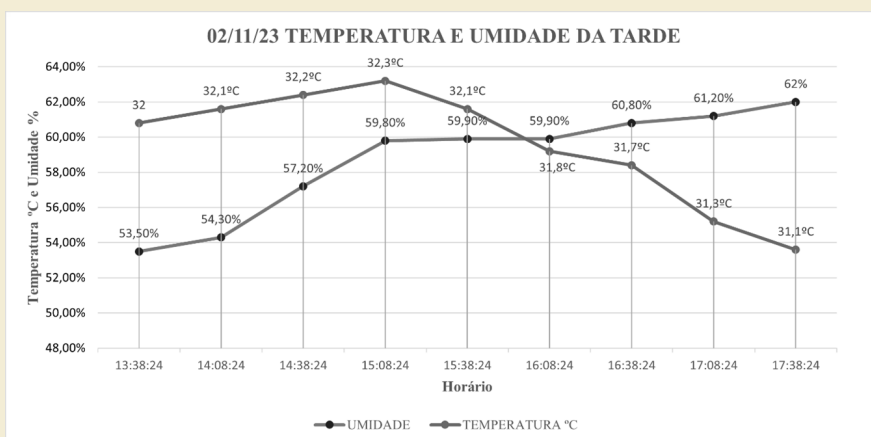
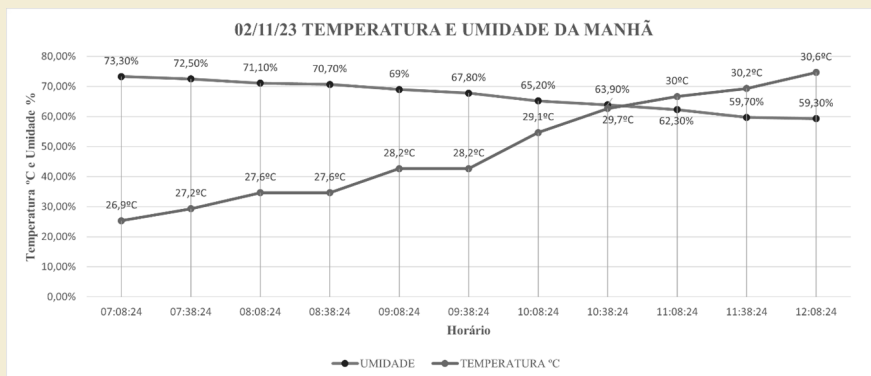


Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Dados do dia 02 de novembro de 2023 pela manhã e tarde

Os valores do dia seguinte não modificam o cenário de precarização da sala de aula. A seguir, há os gráficos dos cruzamentos dos valores de Temperatura e Umidade.

Gráficos 2 e 2a – Cruzamentos dos valores de Temperatura e Umidade do dia 02/11/2023 na EMPFM



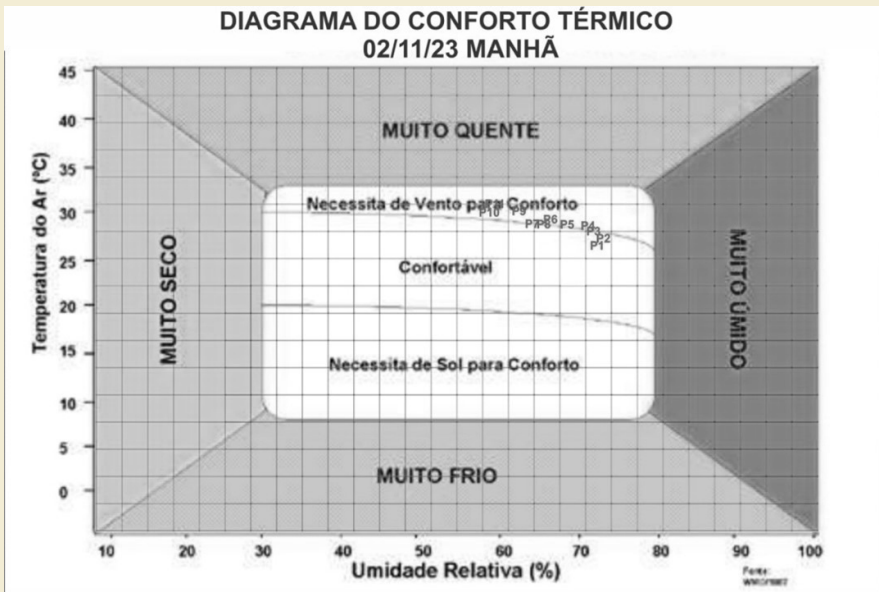
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

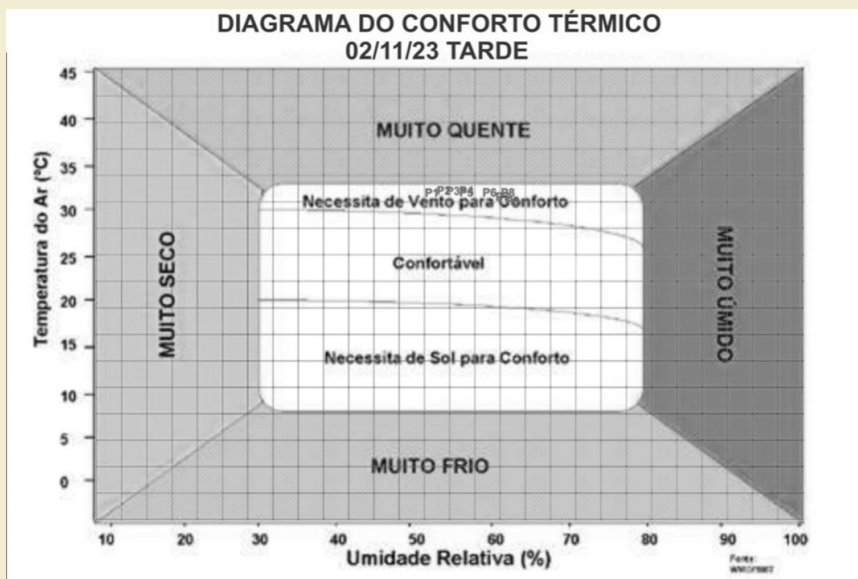
Nesse dados, trazemos um dado importante principalmente no horário da tarde, veja no gráfico 2 no horário inicial das aulas (13h 38min 24seg) que a temperatura já atingia 32°C dentro da sala de aula, às 15h 08min 24seg su-

biu para 32,3°C, e a umidade variou de 53,50% e 59,80% nos respectivos horários.

Em relação ao diagrama do conforto humano, os pontos ficaram praticamente dentro da área que necessita de ventos para se ter um mínimo de conforto, conforme as figuras 7 e 7a.

Figuras 7 e 7a – Valores de Temperatura e Umidade cruzados e sobrepostos no Diagrama de conforto Humano para análise do conforto térmico na sala de aula do dia 02/11/2023 na EMPFM





Fonte: Elaborado pelos autores (2024).



Esses valores captados pelo termo-higrômetro, seja do dia 01 ou do dia 02 de novembro de 2023, nos deixa preocupados com a questão do ensino e aprendizagem das crianças e professores que estão diariamente no período das aulas, pois estão com problemas de vulnerabilidade socioambiental.

Os dados mostram que a sala de aula está insalubre para se trabalhar ou estudar, e infelizmente essa situação é o que outras salas de aulas de escolas do país estão passando principalmente pela modificação atual do clima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as análises dos dados coletados e posteriormente mensurados, foi perceptível que a sala de aula estudada apresenta condições de desconforto e não atende às necessidades de conforto dos estudantes e professores de acordo com o Diagrama de Conforto Humano do INMET, pois os valores de temperatura e umidade se apresentaram acima do índice considerado termicamente aceitável, que é de 23 a 24,5° e $\geq 60\%$ em relação à umidade relativa do ar. Já no início das aulas do dia 01 de novembro de 2023, os valores oscilavam entre 26,2°C pela manhã, chegando a 29,9°C no final das aulas. Em relação à umidade, a realidade era proporcional, pois no início das aulas o valor estava em 73%, porém na saída dos alunos o valor decresceu para 61,20%.

No dia 02 de novembro de 2023, a oscilação de temperatura chegou a mais de 32°C e a umidade a 53,50%. Isso mostra que o desconforto na sala de aula estava preocupante, pois as crianças tinham que se abanar ou prestar atenção nas aulas. Tal situação nos faz refletir se os alunos manifestam interesse nas aulas.

Dessa forma, intervenções são necessárias na edificação escolar referentes à adequação do conforto ambiental a fim de melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado. Recomenda-se um estudo para o desenvolvimento de propostas de intervenções, devendo ser feitas de acordo com as características dos ambientes interno e externo, bem como das variáveis climáticas do local.



Considera-se pertinente que as possíveis pesquisas sejam enviadas para a gestão municipal, pois, apesar da região ser em áreas da zona da mata, o calor também é expressivo. Esperamos que o trabalho incentive a gestão a pensar em técnicas para adequar as escolas existentes às necessidades de conforto térmico requeridas pelos alunos, professores e funcionários. Ademais, que contribua para que as futuras escolas proporcionem um conforto térmico satisfatório, favorecendo, assim, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. P. M., CAMPOS, A. B. de; SANTOS, V. M. N. DOS. Metodologias e Escala na Climatologia Geográfica – Técnicas Estatísticas e Visão Multi-Escalar para a Compreensão do Comportamento do Clima. **Geografia** (Londrina), 31(1), 277-296. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/2447-1747.2022v-31n1p277>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/44112>. Acesso em: 16 jan. 2024.

COUTINHO, A. S. **Conforto e Insalubridade Térmica em Ambiente de Trabalho**. 2^a. Ed. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005.

DI CLEMENTE, M. A. **Influência da vegetação como elemento modificador do conforto térmico da ambiência urbana da cidade de Anápolis, GO**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Anápolis, UniEvangélica, Anápolis/GO, 2009. Disponível em: <https://www.rincon061.org/handle/aee/445>. Acesso em: 13 jan. 2024.



FROTA, A. B.; SCHIFFER, S. R. **Manual de conforto térmico: arquitetura, urbanismo**. 5. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA - INMET. **Conforto térmico humano**, 2009. Disponível em: http://www.inmet.gov.br/html/clima/conforto_term/index.html. Acesso em: 15 maio. 2023.

NG, E. CHENG, V. Urban human thermal comfort is hot and humid Hong Kong. **Energy and Buildings**, v. 55, p. 51-65, dez, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.3763/asre.2006.4932>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233483892_Thermal_Comfort_in_Urban_Open_Spaces_for_Hong_Kong. Acesso em: 16 jan. 2024.

OLIVEIRA, T. A. de; RIBAS, O. T. **Sistemas de controle das condições ambientais de conforto**, 1995.

PASCOALINO, A.; MARANDOLA JÚNIOR, E. A Vulnerabilidade na Cidade e as Escalas do Clima Urbano: o Potencial das Unidades Climáticas para o Planejamento. **Rev. Bras. de Geog. Fís.**, 15(5), 2711-2726. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26848/rbgf.v14.5.p2711-2726>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/rbgfe/article/view/247341>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ROAF, S.; CRICHTON, D.; NICOL, F. **A adaptação de edificações e cidades às mudanças climáticas**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SOUZA, D.M; NERY, J.T. O Conforto térmico na perspectiva da Climatologia Geográfica. Geografia. **Geografia** (Londrina). v. 21, n.2. p.65-83, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5433/2447-1747.2012v21n2p65>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/9798>. Acesso em: 15 jan. 2024.



VIANA, S.S.M. **Conforto Térmico nas escolas de Presidente Prudente /SP**. Programa de Pós-Graduação em Geografia. São Paulo: Presidente Prudente. 2013. 218 f. Tese de Doutorado. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/fef61cac-a46e-4583-95bb-d33183ff331b>. Acesso em: 15 jan. 2024.

UGEDA JÚNIOR, J. C.; AMORIM, M. C. de C. T. Reflexões acerca do sistema clima urbano e sua aplicabilidade: pressupostos teórico-metodológicos e inovações técnicas. **Rev. Do Dep. De Geog.**, (spe), 160-174. 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/rdg.v0ispe.119402>. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/119402>. Acesso em: 16 jan. 2024.

XAVIER, A. A. D. P. **Predicação de conforto térmico em ambientes internos com atividades sedentárias** – Teoria física aliadas a estudo de campo. 2000. 267 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: https://labeee.ufsc.br/sites/default/files/publicacoes/teses/TESE_Antonio_Augusto_Xavier.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.





SOBRE OS/AS AUTORES E AUTORAS

Ailton Feitosa - Prof. do curso de licenciatura em geografia do Campus III e do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura – ProDiC da Universidade Estadual de Alagoas -UNEAL. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5433-0465> e-mail: Ailton@uneal.edu.br.

Alexsandra Maria Vieira Muniz - Prof^a do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: geoalexsandraufc@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9607-9160>.

Antônio Honorio Júnior - Graduando do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL. Bolsista PIBIC/FAPEAL/UNEAL Orcid:<https://orcid.org/0009-0008-3178-3534>. Email: antonio.junior.2021@alunos.uneal.edu.br.

Analia Merciane de Melo Alves - Graduanda do curso de licenciatura em geografia do Campus V da Universidade Estadual de Alagoas e bolsista PIBIC/FAPEAL/UNEAL. E-mail: analiaalves@alunos.uneal.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1168-1088> .



Benvinda Barros Dourado - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora adjunta III da Fundação Universidade Federal do Tocantins. benvinda@mail.uft.edu.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1923-3624>.

Charlene da Costa Bandeira - Psicóloga quilombola e Vice-Presidente da Comunidade Remanescente Quilombola Macanudos. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande e Mestranda em Psicologia na Universidade Federal. Email: charlenebandeira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8642-4247>.

César Evangelista Fernandes Bressanin - Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas da UFT. Técnico em Assuntos Educacionais na UFT. cesarfernandes@mail.uft.edu.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1221-2353>.

Gustavo Henrique Valencio - Graduando do curso de licenciatura em geografia do Campus V da Universidade Estadual de Alagoas e membro do Laboratório de Estudos sobre Vulnerabilidade Socioambiental (LEVSA). E-mail: gustavo.valencio.2023@alunos.uneal.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0989-1234>.

Helania Martins de Souza - Profa. Dra. da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no curso de Pedagogia. Atua



nas áreas de educação, patrimônio e metodologia do ensino de geografia. E-mail: helania.souza@uemg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6364-6998>.

Juliana Maria Oliveira Silva - Doutora e Mestre em Geografia. É professora Adjunta L do curso de Geografia, Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri (URCA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0463-2809>. e-mail: juliana.oliveira@urca.br.

Joyce Ferreira Gomes - Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEO/UFPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5263-9848>. e-mail: joyce.jfg@ufpe.br.

José Artur do Nascimento Silva - Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pedagogo e mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor da Rede Municipal de Ensino de União dos Palmares, AL. Membro do ANIME (Grupo de Pesquisa em Africanidades, Imaginário e Educação). E-mail: artus2007nascimento@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9622-71352>.

Julvan Moreira de Oliveira - Doutor e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Filosofia pela Universidade São Francisco (USF). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); líder do ANIME (Grupo de Pesquisa em Africanidades, Imaginário e Educação), com interesse nos



seguintes temas: filosofia africana e imaginário afrobrasileiro. e-mail: julvan.moreira@ufjf.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1815-6268>.

José Lidemberg de Sousa Lopes - Prof. Titular do curso de licenciatura em geografia e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (ProDiC) da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. E-mail: lidemberg.lopes@uneal.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1295-2124>.

Kamila da Silva - Graduanda do curso de licenciatura em geografia do Campus V da Universidade Estadual de Alagoas e membro do Laboratório de Estudos sobre Vulnerabilidade Socioambiental (LEVSA). E-mail: kamia.silva.2022@alunos.uneal.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8803-0516>.

Leticia Cao Ponso - Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande, onde também atua como membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: lecapon@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6513-3590>.

Mayanne Dias Glória - Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Bolsista do Programa de Extensão “Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional”. mayanne.gloria@mail.uft.edu.br. Orcid <https://orcid.org/0009-0006-8624-316X>.



Maria Edivani Silva Barbosa - Prof^a do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: edivanibarbosa@ufc.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0235-805X>.

Maria Ediney Ferreira da Silva - Profa. Titular do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Alagoas-Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3843-8190> Email: maria.ediney@uneal.edu.br.

Roberto Silva de Souza - Prof. do curso de licenciatura em geografia do Campus I e do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura – ProDiC da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-3578-9406>e-mail: roberto.silva@uneal.edu.br.

Rosane Balsan - Doutora em Geografia pela UNESP/ Rio Claro. Professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Coordenadora do Programa de Extensão “Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional”. rosanebalsan@mail.uft.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3299-6821>.

Sarah Ellen Soares - Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Bolsista do Programa de Extensão “Roteiro Geo-Turístico de Porto Nacional”. sarah.soares@mail.uft.edu.br. Orcid <https://orcid.org/0009-0006-7854-7841>.

Samirah da Silva - Graduanda do curso de licenciatura em geografia do Campus V da Universidade Estadual de



Alagoas e bolsista PIBIC/FAPEAL/UNEAL. E-mail: samirah.silva.2023@alunos.uneal.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1168-1088>.

Tarcísio Moreira Mendes - Bolsista Capes em estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); doutor e mestre pela mesma instituição. Bacharel em Artes Cênicas (interpretação) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), performer e licenciado em Pedagogia. Membro do Travessia Grupo de Pesquisa, abrigado no NEC/FACED/UFJF. E-mail: tarcisiodumont@yahoo.com.br.

Thiago Felix de Lima - Mestre no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Ceará no Cariri - UFCA –PRODER. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8577-4635>. e-mai: limathiago14@gmail.com.

Vinicius Ferreira Luna - Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROP GEO/UECE). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEO/UFPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2973-314X>. e-mail: viniciusluna13@gmail.com.

Valéria de Oliveira Roque Ascensão - Profa. Dra. Associada III do curso de licenciatura em geografia do IGC/UFMG. Na Pós-graduação leciona as disciplinas de Metodologia da Pesquisa Qualitativa e Formação de Formadores. E-mail: valeriaroque@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5771-4878>.



Entrelaçar saberes sobre as singularidades dos projetos de intervenção no ensino, pesquisa e extensão é uma necessidade fundamental desse tripé universitário. É por meio dessa perspectiva que o presente livro pretende dialogar com os leitores. Destarte, a universidade deve ser um espaço plural e diverso, onde refletir sobre suas múltiplas facetas deve ser visto como um momento grandioso de ensino e aprendizagem. Para isso, é essencial analisar, revisar e ressignificar as pesquisas que estão em curso e as que podem ser desenvolvidas na educação universitária, expandindo seus impactos para além dos muros das instituições de ensino superior.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

José Lidemberg de Sousa Lopes
Maria Ediney Ferreira da Silva
Juliana Maria Oliveira Silva
(Organizadores)

