INVESTIGAÇÕES e PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID GEOGRAFIA

Organizadores: Denis Rocha Calazans
Cirlene Jeane Santos e Santos



Sintietfal Publica
Edital de apoio à publicação de livros

Investigações e Práticas Pedagógicas no PIBID Geografia


Espaço pa
região
Geogr
território


isagem
cfia
Lugar

Investigações e Práticas Pedagógicas no PIBID Geografia

Organizadores:
Denis Rocha Calazans
Cirlene Jeane Santos e Santos

Maceió – Brasil
2026

Sintietfal Publica
Edital de apoio à Publicação de livros

Copyright © 2026 Sintietfal Publica

Diagramação: Josimar Barbosa dos Santos

Projeto gráfico da capa: Maria José Oliveira e João Lucas Rodrigues da Silva

Revisão textual: Kátia Barbosa Feitosa

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Josimar Barbosa dos Santos

MEMBROS
Maria José Oliveira
Emerson Magalhães dos Santos

© edição, Sintietfal Publica, 2026
R. França Morel, 136 – CEP 57020-560 - Centro Maceió/AL

INSTITUTO FEDERAL
Alagoas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus São Miguel dos Campos

370.71
162

Investigações e práticas pedagógicas no PIBID Geografia [recurso eletrônico] / Organizadores: Denis Rocha Calazans e Cirlene Jeane Santos e Santos. – Maceió: Sintietfal Publica, 2026.
] recurso eletrônico (241 p.)

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-01-70029-8

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2. Formação de professores – Geografia. 3. Prática pedagógica. 4. Educação básica – Brasil. I. Calazans, Denis Rocha (org.). II. Santos, Cirlene Jeane Santos e (org.).

Luiza Glaciete Freire Gonçalves
Bibliotecária – CRB 4/1707

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a permissão expressa do Sintietfal Publica (Lei nº 9.610, de 19/2/1998).

As opiniões emitidas bem como a integridade do conteúdo desta obra são de absoluta responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

APRESENTAÇÃO

O livro *Investigações e Práticas Pedagógicas no PIBID Geografia* é a segunda publicação organizada a partir das vivências, reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas por licenciandos de Geografia vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2022-2024. Esta continuidade editorial reforça o compromisso com a formação inicial de professores comprometidos com a escola pública e com uma prática docente fundamentada na articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa.

Fruto de um processo formativo coletivo, esta obra reúne textos que expressam investigações realizadas no chão da escola, bem como propostas didáticas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação geográfica. Cada capítulo é um testemunho do esforço de estudantes, professores supervisores e coordenadores em transformar a experiência vivida no PIBID em conhecimento compartilhado, capaz de contribuir para o debate sobre a formação docente.

A importância de estimular os professores em formação a desenvolverem o gosto pela pesquisa é um dos pilares deste livro. Pesquisar, nesse contexto, não é apenas levantar dados ou aplicar métodos científicos, mas, sobretudo, exercitar uma postura

investigativa diante das práticas pedagógicas, das realidades escolares e das dinâmicas territoriais. Essa atitude reflexiva é essencial para formar educadores que não somente ensinam conteúdos, mas compreendem o contexto em que atuam e buscam constantemente aperfeiçoar suas práticas.

Além disso, a obra destaca a centralidade da mediação do conhecimento na sala de aula, entendida como um processo que exige sensibilidade, escuta, criatividade e fundamentação teórica. A Geografia escolar, como mostram os textos, pode — e deve — ser ensinada de maneira crítica e significativa, dialogando com o cotidiano dos estudantes e promovendo a leitura do mundo e do espaço vivido.

O PIBID, nesse cenário, desempenha um papel diferenciado e transformador na formação de novos professores. Ao possibilitar que os licenciandos atuem nas escolas de forma contínua e colaborativa, o programa vai além das limitações do estágio supervisionado tradicional, oferecendo uma imersão mais profunda na cultura escolar. Essa vivência prolongada permite a construção de vínculos, a compreensão mais ampla da rotina docente e a experimentação de práticas pedagógicas em contextos reais. Trata-se de uma formação em que teoria e prática se retroalimentam de maneira orgânica, fortalecendo a identidade docente desde os primeiros anos da graduação.

Este segundo livro representa, portanto, a consolidação de um processo de formação comprometido com a pesquisa, com a

prática e com a valorização da docência. Que ele inspire outros licenciandos, professores da educação básica, formadores e gestores a reconhecerem o valor do PIBID como política pública essencial para a formação de professores e como um espaço potente de produção de saberes pedagógicos.

Mais do que registrar experiências, esta obra celebra a construção coletiva do conhecimento, o protagonismo dos professores em formação e a potência transformadora da educação pública e democrática.

Denis Rocha Calazans

PREFÁCIO

Recebi com muita alegria o honroso convite para prefaciar o livro *Investigações e Práticas Pedagógicas no PIBID Geografia,* organizado por Denis Rocha Calazans e Cirlene Jeane Santos e Santos. Professor/a também coautor/a dos artigos provenientes de pesquisas que realizaram no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fazendo circular temas e saberes necessários à formação e atuação de professores/as de Geografia.

Desde o título do livro, os/as autores/as colocam em ação **a pesquisa na/para formação docente**. As pesquisas foram desenvolvidas como condicionante à qualidade da formação e do *aprenderensinar* Geografia. Corroboram Milton Santos[1], quando esse geógrafo-referência pondera:

> [...] em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as

[1] SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. Brasil 500. **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

> práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo.

É sob a perspectiva miltoniana que o livro problematiza questões que dão sentido aos conteúdos de ensino e às práticas pedagógicas, considerando as demandas contemporâneas da sociedade.

Ao investigar e ensinar temáticas que pulsam na escola, os/as autores/as mobilizam conhecimentos geográficos para provocar ações e transformações nos modos de aprender-ensinar. Assim, possibilitam-nos compreender que a Geografia serve para reafirmar (Re)existências de povos, culturas, pessoas, lugares, práticas e táticas que se contrapõem a estratégias de leituras que se pretendem ser únicas. Para tanto, os/as autores/as investem em procedimentos para investigar, conhecer, intervir, expressar entendimentos e posicionamentos e, mais ainda, comunicá-los, fazendo circular experiências desenvolvidas no âmbito de uma política pública como é o PIBID.

O reconhecimento do PIBID em sua dimensão formativa, viabilizada pela proposição de investigações e práticas pedagógicas textualizadas neste livro, reafirma o quanto investigar-ensinar-mediar forma e transforma para além da forma única (temas/conteúdos e saberes determinados). Nessa perspectiva, os/as autores/as compartilham caminhos para reafirmar que o espaço geográfico pode sim ser lido, problematizado, compreendido e transformado, requerendo atuações em prol do (re)conhecimento de

que as diferenças têm lugar, porque já o constitui com(o) pertencimentos e compartilhamentos.

Nessa direção, a pesquisa acerca da organização/configuração familiar dos estudantes aborda essa diferença como constitutiva dos sujeitos e, portanto, do lugar da escola. Assim, cabe à escola pensar em ações/conteúdos que considerem a diversidade familiar dos/as estudantes, de modo a contribuir para a formação e reconhecimento das transformações em decorrência de múltiplos fatores, evitando-se invisibilizar o que existe como realidade nos processos da formação social.

No livro, o convite-desafio para discutir acerca de temas sobre os quais somos (in)formados de que não se discutem, não fazem parte de conhecimentos escolares ou são da ordem do individual, vão sendo desvelados pelas investigações e práticas apresentadas como propostas e apostas. Assim, tratar de temáticas ainda pouco presentes na formação de professores/as, a exemplo de religiões de matriz africana e cultura indígena, em prol de práticas antirracistas e decoloniais, constitui um desafio.

No contexto da avaliação da aprendizagem como objeto de investigação, problematizam-se (in)compreensões acerca da reflexão-assertiva de que "não se pode avaliar de forma igual pessoas diferentes". Cabe ressalvar que, em Avaliação, o princípio da igualdade deve estar articulado aos princípios da equidade e alteridade, implicando no desafio de propor mediações para

viabilizar a finalidade precípua da avaliação: promover e melhorar as aprendizagens.

O tema do cuidado com os animais por meio da proposição do Projeto de Extensão IFANIMAL é analisado por seu (re)conhecimento pelos estudantes como uma ação que busca promover um mundo mais justo e compassivo por meio do cuidado com todos os seres. Na ausência de uma política pública de proteção aos animais comunitários, o Projeto IFANIMAL vem atuando em benefício de uma questão ambiental contemporânea, propondo ações para um manejo populacional ético de animais em situação de rua.

Na segunda parte do livro, as práticas pedagógicas, entendidas em suas condições de possibilidade em *contextos de aprendizagemensino* são deslocadas de um lugar de fixidez para um lugar de fluidez*,* em que conteúdos como *coordenadas geográficas e relevo* são contextualizados, apreendidos e ressignificados.

Por fim, a necessidade da discussão do tema gênero na Geografia é justificada por sua contribuição ao entendimento crítico da produção e organização do espaço, razão pela qual se sugere ser analisado interseccionalmente e com vistas a promover processos de formação e emancipação.

A leitura do livro, certamente, nos provoca a ultrapassar aprendizagens conformadas. O movimento que os/as autores/as realizaram contribui para dar visibilidade ao que existe e resiste para não *enformar* culturas, saberes, aprendizagens. Assim, os/as autores/as que participaram deste movimento de construção de

investigações e práticas pedagógicas possíveis optaram por transformar, incluir, democratizar uma educação que se pretende geográfica porque referenciada por muitas vozes, linguagens, representações e representatividades.

O livro *Investigações e Práticas Pedagógicas no PIBID* considera que o espaço geográfico está articulado com a sociedade e, portanto, às suas demandas; ressaltando a unidade *práticateoriaprática*. Sua produção e socialização representa um movimento em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, assumindo-se o desafio de "formar educadores que não apenas ensinam conteúdos, mas compreendem o contexto em que atuam [...]", conforme ressaltou Denis Rocha Calazans na apresentação com potencial de promover tantos outros diálogos! Esta é, portanto, uma das razões pelas quais o livro é potente. Boa leitura!

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar
(Profa. Dra. da Faculdade de Educação da UFBA)
Salvador, 24 de julho de 2025.

SUMÁRIO

PARTE I
INVESTIGAÇÕES

Abordagem das Religiões de Matriz Africana no Ensino Médio na Visão dos Professores de Geografia da Escola Campo do PIBID..... 17
Camila Silva Ventura
Denis Rocha Calazans

História e Cultura Indígena na Escola Campo do PIBID: Uma Investigação sobre a Prática dos Professores de Ciências Humanas 48
David Matheus da Silva Frade
Denis Rocha Calazans

Métodos de Avaliação em Geografia Escolar na Escola Campo do PIBID 69
Ismael dos Santos Silva
Amanda Maria da Silva
Denis Rocha Calazans

Organização dos Núcleos Familiares dos Alunos da Escola Campo do PIBID 99
Yasmin Oliveira da Silva Tenório
Denis Rocha Calazans

Amigos Peludos: Uma Investigação sobre o Projeto IFANIMAL, sua Divulgação e Aceitação na Escola Campo 130
Thalia Kailane Tavares Calheiros
Denis Rocha Calazans

PARTE II
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ensino de Coordenadas Geográficas: Uma Proposta Pedagógica Lúdica de Aprendizagem 154
Deborah Karine da Silva
Denis Rocha Calazans

Gênero, Feminismo e Geografia: Uma Abordagem Interseccional e Transversal na Sala de Aula 183
Ramona Lins Gonçalves
Yasmin Oliveira da Silva Tenório
Cirlene Jeane Santos e Santos

Estudo sobre Relevo Relacionado aos Movimentos de Massa: Uma Proposta Pedagógica de Aproximação com a Realidade na Cidade de Maceió-AL.....212
Camile Diquine Vilar da Silva
José Silvio dos Santos
Cirlene Jeane Santos e Santos

Sobre os Autores.....237

PARTE I

INVESTIGAÇÕES

ABORDAGEM DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA ESCOLA CAMPO DO PIBID

Camila Silva Ventura
Denis Rocha Calazans

Introdução

O preconceito religioso no Brasil é uma realidade que permeia os vários períodos da nossa história e, tradicionalmente, desqualifica as religiões de matriz africana. Nas escolas, as discussões acerca das religiões, em uma análise sociológica, antropológica e humanística, atreladas a algum conteúdo das disciplinas, representam um desafio para os professores, seja pela falta de preparo para lidar com essas questões, seja pelo receio de ferir as susceptibilidades dos alunos. Isso ocorre, entre outras razões, porque o preconceito está presente, em muitos casos, no próprio professor, que tende a inferiorizar algumas minorias religiosas, uma vez que, ao entrar em sala de aula, não se despoja de suas crenças e de sua construção social.

Assim, é necessário questionar se na escola há espaço para se discutir religião de maneira respeitosa, sem proselitismo, com

abertura para estudar toda e qualquer religião, independentemente de suas crenças, valores, dogmas, ou se só há espaço apenas para uma religião específica e dominante?

A religião pode ser compreendida como um modo de organizar a vida, embasando a nossa compreensão da realidade a partir de uma metáfora do real. Nesse caso, a religião é precursora da ciência, sendo seu estudo, análise e compreensão um rico campo de estudo (Durkheim, 1996). Nesse sentido, a religião é um fenômeno social que pode ser estudado por várias disciplinas: Geografia, História, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, Teologia, entre outras. No entanto, nenhuma delas é capaz de apreender, compreender e explicar o fenômeno religioso a contento (Durkheim, 1996). Apesar disso, o estudo das religiões permite compreender realidades coletivas e as transformações dos estados mentais de certos grupos sociais, daí a importância de sua investigação.

No entanto, segundo Caputo (2006), a escola é um espaço de manifestação de discriminação e intolerância religiosa, que pode se manifestar, inclusive, pela ausência de abordagens sobre religião. Nesse aspecto, a escola vem passando por um processo de transformação e de adaptação à Lei n.º 10.639/03, que estabelece o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse contexto, as questões religiosas de matriz africana estão obrigatoriamente inseridas, não como estudo da religião, mas como

expressão cultural que possui implicações históricas e sociais significativas na formação do povo e do território brasileiro.

Portanto, entender como se dão as abordagens sobre religião em sala de aula, principalmente as de matriz africana, e quais os desafios enfrentados pelos professores é uma necessidade educacional que pode contribuir para uma educação mais igualitária e menos preconceituosa, capaz de combater o preconceito e auxiliar na formação de uma sociedade mais tolerante. Por isso, este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com professores de Geografia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), escola campo do PIBID Geografia, sobre suas visões acerca das abordagens sobre religiões de matriz africana em suas aulas.

1 Religiosidade de Matriz Africana em Sala de Aula a Partir da Aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03

Para construir uma nova consciência em torno da identidade cultural e social, é essencial desafiar os educadores a desenvolver, com seus alunos e comunidade escolar, uma conscientização crítica sobre o fenômeno racial.

Sobre esse assunto, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

No mesmo documento, em seu artigo 206, incisos II e III, são reafirmados os princípios de igualdade e de direito ao conhecimento amplo em escolas públicas e privadas, “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1988). Assim, podemos afirmar que o trabalho na escola em busca de uma sociedade plural, que respeite a diversidade étnica do povo brasileiro, valorizando sua multiculturalidade, está assegurado na constituição.

No entanto, foi necessária a ampliação do arcabouço jurídico para normatizar e determinar que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve ser inserido nas escolas. A Lei n.º 10.639/03, em seu artigo 26-A, determina que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, p. 1). Além disso, a lei inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. E acrescenta, em seu parágrafo primeiro, que:

> O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003, p. 1).

Compreender a diversidade como uma construção histórica, social, política e cultural das diferenças resulta em reconhecer a complexidade e a conexão de vários fatores. Portanto, para analisar essas diferenças, é necessária uma abordagem abrangente, que considere não apenas as características essenciais das diversas identidades, mas também a correlação com outros elementos, como políticas de igualdade, políticas de identidade ou de reconhecimento das diferenças.

Assim, para possibilitar uma reflexão acerca das contribuições da cultura africana para a formação histórica do povo brasileiro, é preciso superar os preconceitos, enfrentando, inclusive, as resistências que esse tema sofre. Esse processo pode ocorrer por meio do conhecimento da participação do negro na história do Brasil, desde que se adote uma abordagem que enalteça sua participação, combatendo a visão de inferiorização e subalternidade que tradicionalmente acompanha as publicações didáticas sobre esse assunto.

Segundo Nogueira (2020, p. 19), “o preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo”, sendo imprescindível, para combater essa visão, utilizar uma prática que estimule a formação de valores, hábitos e atitudes capazes de possibilitar uma educação para a diversidade, bem como

comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Nogueira (2020, p.19) também afirma que:

> [...] no cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio.

Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 31) afirmam que "educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles que fazem parte do dia a dia da escola, é responsabilidade da sociedade e do Estado". Com base nessa ideia, houve a implementação de projetos que auxiliam na aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03, dentre eles está o documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) e apresentado em 2006 como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação (MEC, 2006). O documento destaca seu papel na contribuição para a "construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial" (MEC, 2006, p. 14), dando visibilidade e valorização à cultura e à existência negra. Essa contribuição para o desenvolvimento humano na escola passa pela formação de uma identidade negra gradativamente, visto que a construção dessa identidade é entendida também como uma construção social,

histórica, cultural e plural. No decorrer desse processo, pode-se promover a valorização das comunidades quilombolas, por exemplo, demonstrando a importância de suas memórias, histórias de luta e resistência como parte importante da história afro-brasileira.

Reconhecer a ancestralidade africana é uma maneira de celebrar as contribuições significativas desses povos para a formação da cultura brasileira, destacando as riquezas culturais, a beleza e a força dos povos da África, independentemente da opressão histórica que enfrentaram. Para Quijano (2005), é necessário desconstruir a colonialidade do poder, que legou ao povo de origem africana o apagamento de suas identidades, submetendo-as à hegemonia eurocêntrica. Essa hegemonia utiliza a violência de sua autoridade para definir o que é conhecimento e o que é cultura.

Portanto, ao valorizar a ascendência africana, busca-se reverter estigmas históricos e promover um senso de orgulho e empoderamento que conquiste lugar na sociedade, com respeito e equidade. Para Santos (2006), conhecer o passado é condição indispensável para a produção de uma nova história no presente, superando as feridas e ressignificando a própria identidade. Por isso, é fundamental conhecer a história da formação étnico-cultural da população brasileira para fortalecer nossas raízes e combater o preconceito.

Nascimento (1980, p. 16) afirma que “a luta comum entre os povos negros e africanos requer o conhecimento mútuo e uma compreensão recíproca”. Desse modo, o ensino, a discussão, a

abordagem e o reconhecimento dos negros como parte integral de nossa formação histórica são práticas recentes no país, apesar dos esforços contínuos dos movimentos negros em garantir os direitos negados no passado.

A análise das perseguições e repressões às religiões afro-brasileiras nos permite entender as concepções direcionadas a elas, que frequentemente foram recriadas e disseminadas como verdade. Isso resultou em uma memória coletiva negativa em relação aos seus rituais e práticas. Dessa forma, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução dessas concepções prejudiciais. A educação, para além dos saberes institucionalizados, deve proporcionar "[...] que aqueles saberes que foram colocados à margem e silenciados no cotidiano [...] sejam desvelados, para que os sujeitos possam interpretar os fatos históricos e também compreender o mundo a partir de seus próprios saberes" (Câncio; Araújo, 2016, p. 1871). Nesse contexto, a educação, além de ser um processo que articula as relações entre os indivíduos, a sociedade e a cultura, é também um mecanismo de valorização de saberes, práticas, rituais e da significação de mundo dos grupos sociais (Pimentel, 2013).

Integrar educação e identidade negra implica reeducar o olhar pedagógico em relação aos negros. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento acumulado ao longo da história, desempenha um papel crucial na construção de representações positivas sobre os negros e outros

grupos que enfrentam uma história de exclusão. Portanto, trata-se de desconstruir o mito da superioridade branca e da inferioridade negra e ameríndia, que permeia todos os âmbitos da educação, informação e representação visual, sendo diariamente reproduzido e internalizado por toda a sociedade.

Segundo Arroyo (2010, p. 1383), "Corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas. Mostrar o pouco que se avançou, se retrocedemos e o que planejar, que estratégias e que intervenções no sistema escolar, na formação docente para corrigir as desigualdades [...]". Nesse sentido, é preciso uma análise da atual situação e repensar as normativas escolares, além de investir na formação docente para o trabalho com a diversidade e o combate ao preconceito.

Anjos (2005, p. 173) aponta para uma "prática de educação multicultural, na qual seja possível o exercício da diversidade étnica, cultural e religiosa, sobretudo". Ou seja, é essencial promover uma aprendizagem mais multicultural e diversificada dos conteúdos históricos e geográficos, a fim de compreender a religião, cultura, arte e identidade do povo negro africano na história mundial.

Desse modo, algumas disciplinas escolares se apresentam mais propícias a trabalhar com a temática cultural de origem africana, como é o caso das Ciências Humanas e, em particular, a Geografia. Esta última desempenha um papel importante, já que não se limita a abordar um único objeto de análise, mas busca

compreender o homem/mulher, a sociedade e a natureza por meio de uma abordagem educacional sistêmica.

2 O Papel do Professor de Geografia no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

A formação dos professores é um desafio para a educação, seja ela inicial ou continuada, principalmente quando se busca formar profissionais capazes de implementar propostas que promovam novos caminhos e avanços no tratamento da diversidade cultural no ambiente escolar. Nesse contexto, integrar uma abordagem multicultural à formação docente surge como um caminho possível para promover uma escola culturalmente aberta à diversidade.

Considerando que a identidade negra é um processo contínuo moldado pelos negros e negras nos diversos espaços por onde transitam, sejam institucionais ou não, podemos afirmar que essa identidade também é desenvolvida ao longo da trajetória escolar desses indivíduos. Para Gomes (2002, p. 76), “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidade e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Freire (2019, p.37) afirma que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Assim, a abordagem antirracista

deve ser integrada às propostas e estratégias pedagógicas da gestão escolar para enfrentar tanto os efeitos quanto as causas do racismo. Este, nesse caso, pode ser entendido como uma forma de discriminação baseada em percepções sociais sobre supostas diferenças biológicas entre grupos étnicos, visando especialmente indivíduos com pele negra em diversos ambientes e refletindo um viés social que frequentemente afeta mais as atitudes e experiências de pessoas negras.

De acordo com Hall (2003, p. 69):

> (...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.

No Brasil, o racismo é descrito como estrutural ou institucional, pois está enraizado nas estruturas e práticas sociais, econômicas e políticas do país. O racismo na estrutura escolar é um fenômeno complexo e danoso que se expressa de várias formas, inclusive nos espaços sociogeográficos e nas instituições que o negro ocupa e que, consequentemente, compõem a sociedade.

Maul (2023) afirma que o movimento negro travou intensa luta política para abrir frentes no mercado de trabalho, ampliar a escolarização da população negra e desnaturalizar os papéis sociais historicamente consagrados. Essa luta perpassa todos os

seguimentos da vida, incluindo aspectos culturais e religiosos, sendo essa busca por espaço um processo contínuo de consolidação da identidade e de autovalorização. Portanto, valorizar aspectos da cultura de origem africana é também ressignificar a identidade nacional, não apenas de uma parcela da população, mas do conjunto da nação, a partir de um processo de aceitação da diversidade.

A valorização da cultura negra e o respeito à religiosidade de matriz africana devem ser cultivados em todos os espaços, principalmente na escola, vez que o espaço escolar, como local de socialização, exerce forte influência na identidade negra. Dentro desse contexto, a Geografia desempenha um papel importante na valorização das raízes históricas do Brasil e da contribuição africana para a formação da Nação brasileira.

Por isso, é importante a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Geografia, pois esta estuda o território e sua transformação a partir das dinâmicas sociais. Assim, a Geografia se torna um dos melhores instrumentos para observar o que ocorre no espaço geográfico, revelando a "diversidade regional, as desigualdades espaciais, as potencialidades da natureza e a heterogeneidade da população" (Anjos, 2005, p. 177-178).

A Geografia é uma área do conhecimento que se compromete a tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para os alunos, fornecendo explicações para as transformações territoriais e indicando soluções para uma melhor organização do espaço. Por consequência, a prática docente no ensino de Geografia também

aborda as relações raciais na sociedade brasileira, mostrando os "mecanismos institucionais que consolidam o racismo e colocam a população negra em posições inferiores, tornando extremamente difícil a saída desta condição e melhora da qualidade de vida" (Marques; Fonseca, 2020, p. 02). Nesse sentido, a Geografia escolar assume também o papel de promotora da conscientização dos alunos em relação às desigualdades sociais, podendo, dessa forma, contribuir com o combate ao preconceito e à discriminação.

Assim, a Geografia se torna um importante fator que contribui para evidenciar a segregação socioespacial e a desigualdade social em todas as suas manifestações, tornando-se essencial para compreender as relações raciais que atravessam uma extensa variedade de temas e conteúdos abordados e discutidos na Geografia escolar. Segundo Couto (2020, p. 218), "o ensino de Geografia crítica antirracista também pode se apresentar enquanto uma ferramenta ou instrumento de luta contra a violência, ou genocídio da população negra no Brasil".

Nessa perspectiva, essas conexões são fundamentalmente geográficas, nas quais a raça se torna um conceito geográfico, uma ideia que se fundamenta em interpretações espaciais. Assim, a Geografia está implicitamente envolvida na formação da concepção, das interações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Existe uma realidade que desvaloriza e desconsidera a importância dos corpos negros, tornando-os matáveis e naturalizando as políticas de extermínio relacionadas ao racismo

de Estado, que se manifesta na negação de direitos ou na subtração de ações típicas do Estado em relação a determinados grupos sociais, além das ações cotidianas de discriminação por cor da pele, tão típica das ações policiais, ou ainda, manifestas no racismo estrutural do dia a dia. Cabe, portanto, à Geografia analisar esses fenômenos e espacializá-los no contexto das relações raciais.

Santos (2011, p. 11) ressalta o uso histórico da Geografia na formação de "regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da ideia de raça enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder". Esse uso da ciência geográfica impõe a ela uma responsabilidade adicional: a de ressignificar os olhares sobre os grupos minoritários, subjugados e inferiorizados ao longo do tempo, trazendo-os ao protagonismo da formação do Estado brasileiro, enaltecendo suas contribuições e sua cultura.

Esse papel da Geografia escolar é reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando afirma que "[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)" (Brasil, 2018, p. 361).

A BNCC coloca a Geografia escolar em uma posição importante no combate ao preconceito. Com isso, o professor de Geografia deve constantemente reavaliar sua abordagem em sala de

aula e atualizar sua formação continuada, principalmente em relação à História e Cultura Afro-Brasileira, reconhecendo as dinâmicas e introduzindo a educação antirracista no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário reestruturar os conteúdos das aulas, promovendo discussões críticas sobre questões culturais e raciais. Contudo, para que isso ocorra, os professores devem cultivar a sensibilidade para reconhecer a diferença como um elemento fundamental na construção da diversidade na educação, concretizando o ato democrático de uma educação respeitosa para todos, reforçando o movimento antirracista e alavancando movimentos artísticos, literários e religiosos coordenados pela comunidade negra no Brasil como uma forma de libertação e enfrentamento ao preconceito. Para haver o combate ao preconceito e, especificamente, ao racismo em relação à população de origem africana, é fundamental que o projeto político-pedagógico da escola adote essa política e deixe clara a necessidade de esses temas serem abordados em todas as rotinas educacionais.

3 Metodologia

Este trabalho se fundamenta em uma metodologia qualitativa, que busca entender aspectos da realidade que não são facilmente observáveis e quantificáveis. Para sua realização, foi feita uma revisão bibliográfica visando fundamentar os principais aspectos do tema, sua importância e a base legal sobre a qual se assenta o trabalho com História e Cultura Afro-brasileira, além de

pressupostos teóricos que fundamentam o ensino de Geografia. O instrumento de coleta de dados foi o questionário, composto por sete questões - três objetivas de resposta única e quatro abertas -, aplicado por meio da ferramenta *Google* Formulários e do *WhatsApp*.

Fachin (2005, p. 151) afirma que o formulário é fundamentado em uma série de questões ordenadas sucessivamente e relacionadas com o objetivo do estudo. Além disso, a autora conceitua questionário como uma técnica ou instrumento de coleta de informações/dados, muito utilizada em pesquisa científica de cunho teórico-empírico, que permite a apropriação da realidade de sujeitos a partir de aspectos objetivos e subjetivos, sendo, portanto, ideal para pesquisas qualitativas. O questionário permite a coleta de percepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e outras informações relevantes relacionadas a um determinado fenômeno, fato, acontecimento, ocorrência, objeto ou empreendimento. Essa ferramenta é essencial para entender as diversas perspectivas dos participantes e obter dados qualitativos e quantitativos.

O universo da pesquisa corresponde a 34 professores de Geografia que atuam nos diversos *campi* do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e fazem parte do grupo de *WhatsApp* de professores de Geografia do IFAL. A escolha desse universo se deu pela possibilidade de abranger um número significativo de docentes dessa área, superando as distâncias que separam os *campi*. A amostra corresponde a 13 professores respondentes, equivalendo a 38,24% do universo da pesquisa.

Na abordagem qualitativa, o foco não está em encontrar uma verdade absoluta ou definir o certo e o errado. O principal objetivo é compreender a lógica subjacente às práticas da realidade, explorando um nível de complexidade que não pode ser facilmente quantificado. Fachin (2005, p. 81) afirma que a variável qualitativa é caracterizada por seus atributos e relaciona aspectos não somente mensuráveis, mas também definidos descritivamente.

4 A Visão dos Professores de Geografia da Escola Campo do PIBID sobre a Abordagem das Religiões de Matriz Africana em Sala de Aula

Para a composição e análise dos dados, a primeira pergunta buscou identificar o tempo de formação dos professores em sua área do conhecimento. Essa questão visou traçar o perfil dos docentes em relação a esse aspecto, o que implica que a formação inicial de alguns pode ter ocorrido sob a vigência da Lei n.º 10.639/03, que estabelece o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Os resultados mostraram que 38% dos professores são formados há mais de 20 anos, 54% entre 15 e 20 anos, e apenas 8% entre 5 e 10 anos. Assim, podemos inferir que 62% dos docentes se formaram em um período em que a Lei n.º 10.639/03 já vigorava. Isso, em teoria, implicaria na existência de disciplinas nos cursos de

formação de professores que tratassem da preparação dos docentes para lidar com esses temas na Educação Básica.

A segunda pergunta buscou saber se os professores conheciam alguma legislação que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Somente 23% responderam negativamente. Esse resultado demonstra que a maior parte dos docentes, 77%, tem conhecimento da obrigatoriedade legal de trabalhar com esses temas em suas aulas, o que é um indicativo positivo.

A terceira pergunta buscou saber se os professores concordavam com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e se esses assuntos deveriam ser tratados em sala de aula. Todos os pesquisados concordaram, ou seja, 100% são a favor da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, mostrando um consenso sobre a relevância desse conteúdo na formação dos alunos.

A quarta questão procurou saber se os professores abordam algum aspecto da História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas. Apenas 23% responderam negativamente. A esses docentes, foi solicitado que justificassem suas respostas. Os resultados apontam aspectos preocupantes, pois eles afirmaram que não abordavam esses temas devido a:

> "A carga horária é curta e não há material específico."
> "Não está na ementa da disciplina."
> "Não possuo referências para trabalhar com o tema."
> "A minha formação não contemplou tais temas."

As respostas evidenciam problemas decorrentes da formação inicial e do projeto político-pedagógico dos cursos, além de uma limitação dos professores em relação ao que está presente nos materiais didáticos. Isso ocorre porque o trabalho com História e Cultura Afro-Brasileira deve ser realizado transversalmente, o que parece ser desconsiderado.

Aos 77% dos professores que responderam positivamente à questão quatro, foi solicitado que descrevessem qual ou quais aspectos da História e Cultura Afro-Brasileira eles trabalham em sala de aula. As respostas apontaram para vários aspectos, com destaque para o papel dos africanos na formação da população brasileira, citado por 80% dos respondentes. O racismo foi mencionado por 50%, e a influência cultural africana no Brasil por 40%. Outros aspectos, como quilombos (20%), questão de gênero (mulher negra e mercado de trabalho) (10%) e cotas (10%), foram citados em menor percentual. Chamou a atenção o fato de que apenas um professor afirmou trabalhar aspectos ligados à História da África.

Os resultados mostram que, apesar de mais de vinte anos de aprovação da Lei n.º 10.639/03, os professores ainda não incorporaram ampla e efetivamente o trabalho com História e Cultura Afro-Brasileira em sua rotina docente. Esses assuntos são abordados pontualmente, muitas vezes ligados a um tópico específico de Geografia, como “população”, por exemplo, e de maneira ocasional, quando há alguma interação em sala que remeta

ao tema. Dessa forma, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira não faz parte do planejamento contínuo dos professores.

A quinta questão buscou saber se o professor aborda temas ligados à religião de matriz africana em suas aulas, qual a abordagem utilizada (se positiva) e os motivos para não o fazer (se negativa). Os resultados revelaram um cenário dividido: 38,5% dos docentes afirmaram abordar o tema, o mesmo percentual (38,5%) declarou não abordar, e 23% indicaram uma abordagem superficial.

Entre os que não abordam questões ligadas à religião de matriz africana, as justificativas apresentadas foram: a não inclusão do conteúdo na ementa da disciplina; a falta de conhecimento para tal; e a questão da laicidade do estado. Notavelmente, a falta de formação adequada para trabalhar com esse tema foi apontada por 80% dos respondentes como o principal motivo para não o abordar em sala de aula.

Os professores que afirmaram abordar o tema superficialmente apontaram a falta de preparo como principal fator que dificulta o tratamento do assunto em sala de aula, além de um certo receio em ferir as suscetibilidades dos alunos de outras denominações religiosas. Esses resultados reforçam o problema da formação inicial dos professores, que não os capacita para abordar temas delicados em sala de aula, mesmo que a legislação assegure e determine uma abordagem a partir da questão cultural, sem proselitismo. Assim, podemos afirmar que aproximadamente 62%

dos pesquisados não abordam o tema religião de matriz africana por deficiência de formação.

Os que afirmaram trabalhar o tema em sala de aula afirmaram fazê-lo a partir de aspectos como: racismo e tolerância religiosa; influência da religião na cultura dos povos; religião e mitologia; e influência do catolicismo no sincretismo das religiões de matriz africana.

Essas respostas mostram que o combate ao racismo está presente nas abordagens, mas que ainda há uma visão eurocentrista do conhecimento, tomando-a como ponto de partida para a abordagem do tema. Isso desvaloriza o legado africano no Brasil, tornando-o menos importante e, dessa forma, subjugando-o ao ponto de vista dominante. É fundamental que o professor, ao abordar o tema religião de matriz africana, estabeleça uma visão de igualdade de importância entre as religiões e seus aspectos culturais, pois esse é o caminho para se estabelecer o respeito e combater a discriminação.

A sexta questão indagou se o professor se sente preparado para trabalhar aspectos das religiões de matriz africana em sala de aula a partir de um ponto de vista cultural. Foi também solicitado que o docente justificasse sua resposta. Mais da metade dos respondentes, 55%, afirmaram não se sentir preparado para abordar o tema sob um ponto de vista cultural. A razão alegada pelos professores reside, essencialmente, na falta de preparação inicial ou

continuada para trabalhar com essa temática, como se pode perceber nas respostas a seguir:

> "Não. Ainda estou em uma proposta muito inicial."
> "Não sinto! Mas tento fazer algumas leituras."
> "Não. Nunca tive nenhum tipo de preparo para este conteúdo."
> "Não. Infelizmente, preciso estudar e me preparar mais."
> "Não me sinto. Por não ter formação sobre a temática ou ter buscado."
> "Não. Pois creio que não conheço o assunto de forma mais aprofundada para dar uma aula de qualidade."

Alguns professores, 30% dos respondentes, alegaram sentir-se apenas parcialmente preparados para trabalhar com o tema, afirmando que lhes falta conhecimento e que, mesmo buscando se preparar por conta própria, sentir-se-iam mais seguros se trabalhassem de forma interdisciplinar. Já os 15% que se sentem preparados para abordar o tema possuem uma conexão pessoal com religiões de matriz africana ou uma formação mais específica sobre o assunto.

Na sétima e última questão buscou identificar qual o maior obstáculo ou desafio para se trabalhar com aspectos culturais da religiosidade de matriz africana em sala de aula. As respostas indicaram que 38% dos professores não se sentem seguros em abordar essa temática, pois acreditam que não teriam o apoio da gestão escolar ou suporte acadêmico por parte do setor pedagógico.

A falta de conhecimento para trabalhar com o tema foi apontada por 38% dos docentes, com justificativas como: "não me

sinto preparado"; "não sei como poderia dar uma boa aula e não tenho conhecimento aprofundado do tema"; e "não saberia como abordar a diversidade religiosa em sala".

Além disso, 25% dos professores mencionaram a reduzida carga horária em sala de aula por turma e a falta de tempo para se preparar. Por fim, 15% dos respondentes afirmaram que a ausência de um trabalho interdisciplinar é o maior obstáculo para a abordagem dos aspectos culturais da religiosidade de matriz africana em sala de aula.

No entanto, a resposta que mais se destacou foi o preconceito, citado por 85% dos professores. Os docentes deixam claro que a abordagem desse tema em sala de aula enfrentaria a resistência de uma parte dos alunos, e que esse embate causa receio aos professores, principalmente em relação à possível reação dos pais. As respostas indicam que os docentes percebem que os alunos são preconceituosos em relação às religiões de matriz africana, o que gera intolerância por parte dos discentes. Essas informações podem ser percebidas nas falas a seguir:

> "Intolerância Religiosa por parte dos estudantes protestantes."
> "Os preconceitos que são históricos, mas sobretudo cada vez mais arraigados entre os estudantes evangélicos."
> "O conflito entre o estudante e sua condição religiosa."
> "O preconceito estrutural da sociedade."
> "Dificuldades relativas à diversidade religiosa da sala de aula, além do preconceito de muitos."
> "Uma parte significativa dos alunos é católica ou evangélica praticante, e alguns, bem como suas

> famílias, podem entender a abordagem como ‘doutrinação’.”
> “Aqui no Campus onde trabalho há grupo de oração frequente e missas de forma eventual. Nota-se que o tema ‘religiões de origem africana’ ainda é um tabu.”

O processo histórico de condenação das religiões de matriz africana, associando-as a aspectos negativos, influencia a educação de forma preocupante. Isso ocorre porque os professores, já prevendo possíveis reações adversas, sentem-se intimidados em conduzir suas aulas abordando o tema da religiosidade de matriz africana, mesmo que a partir de um ponto de vista cultural. Esses obstáculos reforçam a necessidade de uma abordagem mais integrada e interdisciplinar, bem como a oferta de formação continuada para os professores.

5 Considerações Finais

A necessidade de formação — inicial e continuada — dos professores é fundamental para a implantação das políticas públicas, em especial aquelas que abordam temas sensíveis da sociedade, como o racismo e as religiões de matriz africana. Esta investigação mostra que os professores de Geografia do Instituto Federal de Alagoas pesquisados não se sentem preparados para abordar questões ligadas à religiosidade de matriz africana em sala de aula, apesar de concordarem com a necessidade de uma prática antirracista na escola. Afinal, esse é um espaço onde o racismo estrutural se manifesta em vários segmentos, desde os alunos,

passando pelos pais e professores, até a estrutura administrativa da instituição de ensino.

O racismo estrutural na escola se manifesta de várias formas: desde a falta de representatividade de pessoas negras nos materiais didáticos, a discriminação na forma como os alunos são tratados pelos professores, a segregação de estudantes em turmas conforme a cor da pele, até o rebaixamento de crenças religiosas que não sejam as hegemônicas do grupo social. Essas posturas, quando somadas, criam um ambiente que determina subjetivamente o que é ou não aceitável, e o que pode ou não ser abordado em sala de aula. Para superar esses obstáculos, é necessário que o professor tenha uma grande predisposição para enfrentar a resistência dos alunos, dos pais e do restante da comunidade escolar.

Nesse aspecto, a preparação do professor de Geografia deve ser a mais ampla possível, pois somente assim ele poderá superar as abordagens superficiais e eurocêntricas tradicionalmente presentes nas aulas. Superar as deficiências do sistema e as imposições sociais exigem determinação e preparação. Não se pode esperar que um trabalho renovador com História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula seja fácil, pois mexe com valores e ideias reproduzidos e inculcados na sociedade há séculos.

Modificar essa forma de pensar é um processo gradual, mas que não pode deixar de ser realizado. Cabe, portanto, aos professores — e nesse caso, aos de Geografia — superar suas deficiências, seus próprios preconceitos e medos para desempenhar em sala de aula um

papel renovador, ajudando a combater o preconceito e a discriminação, e levando igualdade e cidadania para as novas gerações.

A maior dificuldade evidenciada nos resultados deste trabalho refere-se à abordagem de questões ligadas à religiosidade de matriz africana, um tema que impacta sobremaneira os professores. Primeiramente, porque exige que o docente se desarme de seus próprios preconceitos e abrace a diversidade religiosa, o que nem sempre é fácil. Em segundo lugar, porque a abordagem em sala de aula não deve ser proselitista, mas sim um diálogo sobre aspectos culturais, voltado para fomentar o respeito ao diferente e a aceitação da diversidade. Em terceiro lugar, porque pressupõe que o professor terá apoio da escola e estará disposto a enfrentar a resistência da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e outros colegas de trabalho.

Além disso, é necessário que a escola, de forma abrangente, promova ações de equidade racial e de inclusão de maneira sistêmica. Para isso, é desejável que haja a promoção de:

- **Educação Antirracista**: integrada ao currículo e às práticas pedagógicas.
- **Formação Continuada**: específica para professores sobre questões raciais.
- **Diversidade e representatividade**: garantindo a presença racial em todos os aspectos da vida escolar, desde a contratação de

professores até a seleção de materiais didáticos e a organização de eventos e atividades extracurriculares.

- **Criação de espaços seguros**: garantindo a segurança em espaços acolhedores para negros, adeptos de religião de matriz africana ou de outras minorias possam expressar suas experiências e serem apoiados por colegas e professores.
- **Políticas antidiscriminatórias**: proibindo explicitamente qualquer forma de discriminação racial dentro da escola e garantindo consequências para aqueles que violarem essas políticas.
- **Participação da comunidade:** incluindo pais, responsáveis e membros da comunidade local no combate ao racismo estrutural e na promoção da equidade racial.

Por fim, o trabalho revela que, embora haja uma consciência significativa sobre a importância da História e Cultura Afro-Brasileira e a disposição de muitos professores em abordá-la, existem desafios práticos e estruturais que dificultam a implementação eficaz desses temas no currículo escolar. A necessidade de mais formação, recursos e uma abordagem curricular mais integrada são essenciais para superar esses obstáculos e promover uma educação mais inclusiva e abrangente.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. *In*: MUNANGA, Kabengele, (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173-184.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **LEI N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

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

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação escolar, saberes culturais e práticas educativas dos rezadores de almas na Amazônia. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1864-1884, 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. *In*: Candau, Vera Maria Ferrão. (org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.181-207.

COUTO, Aiala Colares Oliveira. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, Campina Grande, v. 5, n. 10, p. 207-225, jun./dez. 2020.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912. Acesso em: 23 maio 2024.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, 2003.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. O ensino das relações raciais em geografia: proposições para a sala de aula. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 11, p. 289-304, 2020.

MAUL, Helena. **A cor da cultura e a cultura da cor**: reflexões sobre as relações étnico- raciais no cotidiano escolar. São Paulo: Dialética, 2023.

MEC. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1980.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Polén, 2020.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil**: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais. 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO**, Buenos Aires, p. 117-142, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 6 jun. 2024.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção - 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 4-24, 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/1702. Acesso em: 6 jun. 2024.

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA CAMPO DO PIBID: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS

David Matheus da Silva Frade
Denis Rocha Calazans

Introdução

Os povos indígenas brasileiros sofreram uma drástica redução numérica desde o início do processo de ocupação do território pelos europeus. Essa diminuição pode ser compreendida como assassínio de etnias e redução do número de indivíduos dos grupos sobreviventes. Tal tratamento foi reforçado pela negação de direitos aos remanescentes desses povos ou pela associação dos indígenas a ideias preconceituosas, utilizadas para justificar a barbárie do seu aniquilamento e provocar a invisibilidade desse problema.

Segundo dados do IBGE (2007), existiam no Brasil entre 2,5 e 3,5 milhões de indígenas no século XVI. Atualmente, conforme o Censo de 2022, há 1.694.836 indígenas (IBGE, 2023), representando mais de 300 etnias distintas no território brasileiro. No Estado de Alagoas, o IBGE (2023) registrou 25.725 indígenas, distribuídos em

11 etnias diferentes. Ou seja, a população indígena é significativamente menor hoje do que há 500 anos.

O extermínio dos povos originais do Brasil nunca foi tema central nas aulas da Educação Básica. A abordagem sobre a questão indígena sempre esteve limitada a aspectos históricos de formação territorial do Brasil e, pontualmente, a alguns elementos da formação étnica da população brasileira (Marques; Sousa, 2018). Cigolini e Silva (2020) apontam a limitação dos livros didáticos na abordagem da temática indígena, não somente no número de ocorrências, mas também na falta de profundidade, apresentando conteúdos superficiais e estereotipados.

Para Marques e Sousa (2018), a situação dos livros didáticos reforça imagens dos indígenas como atrasados, de hábitos primitivos, ou integrados com a natureza, dissociando-os da realidade atual. Além disso, a representação de pessoas que lutam pelo reconhecimento dos seus territórios e que possuem uma rica cultura e grande contribuição para a sociedade brasileira é frequentemente ignorada. Portanto, é necessário e urgente que a temática indígena seja discutida com a profundidade adequada nas salas de aula da educação básica, com o intuito de combater o preconceito e promover maior visibilidade dos povos originários do Brasil.

Nesse sentido, os bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas, edição 2022-2024, realizaram uma pesquisa para averiguar como os

professores da área de Ciências Humanas da escola campo trabalhavam com a temática indígena em suas disciplinas e se incluíam aspectos relacionados aos indígenas alagoanos.

1 Determinações Legais do Ensino das Questões Indígenas na Educação Básica

No Brasil, um grande marco para a inclusão da temática indígena nas escolas é a Lei n.º 11.645, de 2008. Essa lei tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do país. Tal lei alterou a Lei n.º 9.394 de 1996, a qual já havia sido modificada em 2003 pela Lei n.º 10.639, estabelecendo o ensino da história da África e da Cultura Afro-brasileira. Segundo Cigolini e Silva (2020), as duas leis são ações afirmativas que visam combater a discriminação e, principalmente, reconhecer grupos que, ao longo de toda a história brasileira, foram invisibilizados na sociedade.

Bergamaschi e Gomes (2012) afirmam que, no Brasil, as percepções estereotipadas em relação aos povos indígenas são transmitidas à sociedade ainda na infância, e a imagem do "índio" permanece daí por diante. Isso ocorre porque o contato com a temática é escasso durante toda a escolarização e vida adulta. Dessa forma, como uma tentativa de descolonizar esses pensamentos a respeito dos povos indígenas na sala de aula, criam-se leis que exigirão das escolas a inclusão da temática indígena. Assim, a Lei

n.º 11.645/2008 é claramente um marco legal na educação para o combate ao racismo no Brasil. Esse racismo é entendido por Marques e Fonseca (2020, p. 3) como "um fenômeno extremamente prejudicial [à população negra e indígena] e se manifesta no espaço geográfico, segregando-os(as) e os(as) condicionando a estabelecer determinadas espacialidades que se diferem de outros grupos, como a população branca". Ou seja, tal determinação jurídica abre as portas para uma educação antirracista, uma forma de exigir do sistema de educação brasileiro a construção de aulas como ferramenta contra o racismo, trazendo conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de uma imagem positiva a respeito da população negra e indígena.

A inclusão da temática indígena na Educação Básica, agora garantida por lei, foi contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental (Marques e Sousa, 2018). Especificamente em relação à Geografia, a temática indígena é abordada no documento apenas no sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental II. Além disso, pode ser tratada no nono ano indiretamente por meio da habilidade: "(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças" (BRASIL, 2018, p. 393), que trata das manifestações culturais em escala mundial, o que pode incluir a

temática indígena brasileira. Essa situação também ocorre em outras disciplinas. De acordo com Bonin (2015, p. 3):

> em livros didáticos de História, por exemplo, há referências aos povos indígenas naqueles capítulos que tratam do "descobrimento" do Brasil; das Missões Jesuíticas, das Entradas e Bandeiras e, em tais episódios históricos, eles não são os protagonistas e sim os outros, aqueles que integram uma paisagem tida como selvagem e inóspita e que desafiam os colonizadores nas sagas empreendidas em nome do progresso da nação.

Apesar da determinação legal, fica claro que não basta incluir nos livros didáticos algumas temáticas ligadas à Cultura Afro-Brasileira e Indígena. É necessário que a abordagem seja decolonial, ou seja, as abordagens devem oferecer um outro ponto de vista – o dos massacrados e escravizados –, mudando conceitos e apresentando esses grupos com o respeito e a importância que eles merecem, mas também oferecendo uma visão crítica sobre suas lutas atuais e sobre a opressão que sofrem dos grupos de interesse capitalista (Marques; Sousa, 2018).

Além disso, em Alagoas, o Plano Estadual de Educação (PEE/AL), aprovado pela Lei n.º 7.795 em 22 de janeiro de 2016, tem como uma de suas metas a "superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (Alagoas, 2016). Uma de suas estratégias é:

> 7.28) Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afrobrasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais n.os 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial e indígena, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Alagoas, 2016, p. 27).

Mais precisamente, este documento reafirma a necessidade da implementação da Lei n.º 11.645 no estado de Alagoas. Todavia, compreende-se que a discussão a respeito da inclusão da temática indígena vai muito além de breves citações em sala de aula. Betty Mindlin (2002) afirma que houve um avanço em relação aos direitos dos povos indígenas, bem como de sua participação na cidadania brasileira e, de fato, isso pode ser observado. No entanto, não devemos nos contentar com a atual situação. Os povos originários ainda sofrem com o forte racismo expresso nos estereótipos sociais, o que contribui para que os problemas desses grupos não se tornem prioridade nas políticas de Estado.

Sendo assim, compreende-se que essas determinações legais representam um grande avanço para uma educação que visa à desconstrução dos estereótipos dos povos originários no Brasil, configurando-se como uma importante ferramenta contra o preconceito. Mas, para isso, como afirmam Cigolini e Silva (2020), é preciso conceber a escola como um espaço de formação de cidadãos, garantindo aos educandos os conhecimentos sobre as

várias etnias que compõem a população brasileira, reafirmando uma educação que valoriza a multiculturalidade e as diferenças.

2 Metodologia

Como metodologia, optamos por seguir uma pesquisa qualitativa, sendo essa uma abordagem de grande "relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida" (Flick, 2009, p. 20). Essa escolha justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa ir além da tabulação de dados, exigindo uma análise mais aprofundada do fenômeno em estudo. Para tanto, o pesquisador busca a perspectiva das pessoas envolvidas, investigando diversos pontos de vista para obter uma melhor compreensão da dinâmica do fenômeno explorado (Godoy, 1995).

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica com o objetivo de dialogar com outros autores a respeito da abordagem da temática indígena na sala de aula da educação básica. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos e documentos legislativos que asseguram o ensino das questões indígenas na Educação Básica. Visto que o objetivo da pesquisa era investigar se os professores de Ciências Humanas da escola campo trabalhavam a questão indígena em suas aulas e quais suas abordagens, optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados. Esse método é entendido por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 263) como "poderoso instrumento na obtenção de

informações, tendo um custo razoável, garantindo o anonimato e, sendo de fácil manejo na padronização dos dados, garante uniformidade".

A aplicação dos questionários ocorreu por meio do *Google Forms* e da rede social *WhatsApp*. Para esse fim, utilizamos o grupo de *WhatsApp* formado por professores da coordenação de Ciências Humanas, o que garantiu maior alcance entre seus membros. O universo da pesquisa abrange 30 professores; desses, 29 fazem parte do grupo de *WhatsApp* e apenas um não o integra por opção, mas foi contatado individualmente. A amostra obtida corresponde a 17 respondentes, ou seja, 56,6% do universo. As informações foram agrupadas, tabuladas e analisadas e os resultados são apresentados a seguir.

3 Resultados e Discussões

A primeira pergunta feita aos professores da área de Ciências Humanas do IFAL foi sobre a disciplina lecionada. Os resultados foram: 6 professores de Geografia, 4 de História, 4 de Sociologia e 3 professores de Filosofia. Desse total, oito professores haviam concluído suas respectivas graduações há mais de 15 anos.

Na segunda pergunta, os professores foram questionados sobre o conhecimento de alguma legislação que determinasse o ensino da questão indígena na escola. Os resultados demonstram que 58,8% desses professores não conheciam nenhuma lei que garantisse

a abordagem da temática. Esse dado é preocupante, pois a determinação legal existe desde 2008, ou seja, há mais de 15 anos, indicando uma falha na formação inicial e continuada dos docentes. Segundo Guerch (2019, p. 10), “quando se pensa a formação inicial em qualquer área de atuação logo se visualiza ela como alicerce na gama de conhecimentos e se imagina que ela contemplará todas as demandas e desafios da carreira profissional”. Quando isso não ocorre, espera-se que a formação continuada contribua para sanar essas lacunas.

A terceira pergunta feita aos professores foi se, na visão deles, a questão indígena deveria ser tratada em sala de aula. Embora todos tenham respondido afirmativamente a essa questão, ao serem questionados na quarta pergunta se abordam a questão indígena brasileira em suas aulas, obtivemos um total de 76,5% de respostas positivas. Aos professores que responderam afirmativamente à quarta pergunta (os 76,5%), foi questionado na quinta pergunta qual tipo de abordagem eles faziam sobre a questão indígena brasileira.

Analisando as respostas dos professores de História que responderam à quinta pergunta, nota-se uma tentativa de trazer algum protagonismo aos indígenas, mas sem fugir de uma abordagem mais tradicional, como mostram as respostas a seguir.

> “Dos primeiros habitantes do Brasil e seu quase extermínio.”
> “Tento relacionar as perseguições europeus sofridas com as dificuldades atuais.”

Mais da metade dos professores de história, 75%, adota uma postura tradicional, na qual a visão sobre os povos indígenas não está atrelada à sua própria história. Isso ocorre porque a história está sendo contada pela visão dos colonizadores e não dos colonizados, evidenciando a necessidade de se descolonizar a educação. Para Santana, Santos e Ferreira (2022), esse não é um processo rápido, visto que a descolonização implica descolonizar toda e qualquer perspectiva de conhecimento. As respostas denotam uma naturalização em se trabalhar a questão indígena tradicionalmente, a partir de uma visão eurocêntrica. A esse respeito, Bento (2022) afirma que a omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial ainda está entranhada em nossa formação e em nossa forma de pensar, mostrando ser preciso ressignificar continuamente a nossa prática docente, buscando não só se atualizar, mas buscar formas de repensar o que parece óbvio.

No entanto, uma das respostas dos professores de História mostra que o docente busca uma abordagem mais atual e abrangente, relacionando passado e presente e evidenciando a diversidade dos povos indígenas.

> "Eu trabalho com História, então naturalmente trabalho conteúdos sobre os povos indígenas. Por exemplo, quando trabalho sobre colonização, abordo a diversidade dos povos indígenas que viviam nas Américas, estudamos o genocídio indígena e fazemos uma contextualização com a realidade atual dos povos indígenas..."

Os três professores de Sociologia respondentes, de um total de quatro, apontaram em suas respostas abordagens de aspectos diferentes. Enquanto um prioriza uma perspectiva "culturalista", outro trabalha em uma visão integradora dos povos indígenas, mostrando sua importância como elemento central da formação étnica brasileira, o que pode ser percebido na afirmação: "A formação do povo brasileiro a partir da matriz indígena". Já o terceiro professor afirma realizar uma ação transversal, mas sem detalhar de que forma ou em temáticas.

Dessa forma, observam-se abordagens que trazem algum protagonismo aos indígenas, mas muitas vezes apenas no contexto da formação do conjunto étnico brasileiro, atribuindo alguma importância à sua identidade e cultura. Esse é um desafio que perpassa uma mudança estrutural da formação docente e da estrutura da escola, visto que "os currículos escolares são compostos através de uma seleção de assuntos considerados socialmente relevantes" (Bonin, 2015, p. 3). Nesse sentido, nem sempre os currículos, ou melhor, as matrizes curriculares, priorizam temáticas relevantes ou atuais, apesar de se esperar que, com a atualização periódica, isso venha a acontecer.

Com os professores de Filosofia, a situação não se mostrou tão diferente. Nota-se uma semelhança entre as abordagens de Sociologia e Filosofia ao associar a temática indígena a aspectos culturais, ficando claro nas seguintes respostas: "quando trato sobre cultura, colonização em aulas de ética" e "Sobre a desconstrução da

cultura dos povos originários nos últimos 500 anos e os atentados últimos aos povos da Amazônia, pelos motivos de garimpo ilegal e/ou agronegócios". Essa última resposta acrescenta uma contextualização atual da questão indígena, mostrando um aspecto bastante positivo, por haver a necessidade de atualização na forma de encarar a questão indígena durante as aulas, a fim de evitar reforçar uma visão de insignificância e submissão desses povos aos europeus (Bonin, 2015).

Por fim, os quatro professores de Geografia respondentes, de um total de seis, não demonstraram posturas mais modernas de abordagem da questão indígena, ficando evidente a forte influência de uma prática tradicional, baseada em uma cultura eurocêntrica, como pode ser percebido nas respostas a seguir:

> "Sobre a questão étnica, se conseguem identificar a qual grupo está inserido. É porque a questão indígena é tão pouco discutida em sala de aula."
> "Muito superficial, sobre o índio no Brasil uma visão geral em um contexto introdutório de conteúdo."
> "Na exposição dos conteúdos programáticos de População e Formação do Território Brasileiro."

Fica clara uma forte dependência dos conteúdos programáticos da disciplina, bem como uma superficialidade nas abordagens, o que reforça a necessidade de se repensar a prática pedagógica e adequá-la aos novos imperativos legais. No entanto, uma resposta traz uma ampliação da visão tradicional, inserindo a questão cultural e aspectos atuais dos povos indígenas, como pode ser percebido na seguinte resposta: "Explorando o estudo da cultura,

seus direitos, destacando a violência sofrida por esses povos, suas causas e consequências".

As respostas trouxeram um aspecto preocupante: em alguma medida, as afirmações dos professores tendem a remeter os povos indígenas a um lugar de violência e ao passado. As contribuições dos povos originais aparecem sempre marginalizadas, não havendo uma valorização enfática dos indígenas como povos originais e importantes do país. Essa visão dificulta a visibilização dos indígenas como cidadãos atuais, existentes, que lutam até hoje por direitos que lhes foram historicamente negados. Tornar a questão indígena presente nas escolas é uma forma de combater o preconceito e ajudar esses povos na conquista de direitos.

A sexta pergunta se destinou aos que responderam "sim" à quarta questão, afirmando que abordam a questão indígena brasileira em suas aulas. A esses professores foi perguntado se tratam da questão indígena alagoana em suas aulas e que justificassem suas respostas. Vale ressaltar que Alagoas é um estado que possui vários grupos indígenas e um considerável contingente populacional com ascendência indígena. Dentre os respondentes, sete professores afirmaram que sim e seis afirmaram que não.

Dos que responderam positivamente, uma resposta chamou a atenção, pois mostrou que, em alguns casos, é preciso que haja contato com a temática para que o assunto se torne relevante para o professor. O docente afirmou: "Nunca antes, mas neste semestre tive a oportunidade de conhecer a tribo Wassu Cocal, através do

curso de Design de Interiores, onde leciono estética, e a referida tribo virou o tema dos projetos de *atelier*". As experiências pessoais, as visitas técnicas (aulas de campo), a troca de experiências entre colegas, o estudo, a atualização pedagógica e a formação continuada são fundamentais para o professor rever e ampliar suas práticas.

A maioria dos que respondeu "sim" à sexta questão apresenta uma abordagem bastante superficial e diversificada, aparecendo nas aulas por meio de projetos ocasionais ou quando há alguma referência na ementa da disciplina, como pode ser percebido a seguir.

> "Sim, na disciplina História de Alagoas."
> "Sim! Para valorizar os povos indígenas de Alagoas."
> "Sim, no sentido de saber se eles conseguem identificar alguns municípios com grupos indígenas."
> "Trabalhei em sala de aula no ano passado sobre o Zumbi dos Palmares em forma de projeto."
> "Muito superficialmente. Como ilustração de tópicos específicos. (Enfatizando a interiorização forçada de alguns grupos - Canibalismo Bispo Sardinha)."

Somente uma resposta se mostrou mais ampla e voltada para um contexto histórico mais crítico, abrangendo diversas escalas da questão indígena, desde os indígenas na América até aspectos específicos dos indígenas em Alagoas.

> "Sim. Além de trabalhar sobre os povos indígenas na América, no Brasil, também abordamos os povos indígenas remanescentes em Alagoas... Além de

> estudar sobre o genocídio dos Caetés... as interações de indígenas e quilombolas em Palmares..."

As respostas desse grupo de professores mostram que, apesar de trabalharem com a questão indígena, falta aprofundamento e valorização da temática para que ela ganhe a devida importância nas aulas.

Os professores que afirmaram negativamente, ou seja, que não trabalham a questão indígena alagoana em suas aulas, concordaram ser uma falha, como pode ser exemplificado na resposta a seguir: "Não. Por erro, já que indico textos que tratam da questão, mas sempre questões gerais e não específicas".

Na última pergunta (a sétima), buscou-se entender os motivos que levaram os professores a responderem "não" à quarta questão ("Em suas aulas, você aborda a questão indígena brasileira?"). Esse grupo corresponde a 23,5% dos respondentes, equivalente a quatro respostas, as quais estão destacadas a seguir:

> "Termina passando despercebido, devido à ementa."
> "O conteúdo programático da minha disciplina não contempla essa problemática."
> "Por ter pouca divulgação em materiais didáticos."
> "Não faz parte do conteúdo nas séries ministradas por mim."

São quatro respostas distintas, mas que denunciam um ponto em comum: o esvaziamento das questões indígenas na Educação Básica e a dependência de sua inclusão em materiais ou ementários. Nesse cenário, a autonomia do professor é posta em xeque, pois, mesmo não sendo explicitamente contemplada pelo conteúdo da

disciplina ou das séries (anos) que leciona, há uma transversalidade na proposta de estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do país. Mesmo diante de uma legislação que assegura o ensino pautado nas questões indígenas, ainda há uma grande dificuldade em trazer essa temática para a sala de aula. Bento (2022) nos chama a atenção para o fato de que a ação pode ser causadora da discriminação e do preconceito, mas também a falta dela.

4 Considerações Finais

Os povos indígenas foram e são invisibilizados na sociedade brasileira ao longo dos séculos e a educação é uma das principais formas de remediar essa situação. No entanto, os resultados desta pesquisa evidenciam a necessidade de um repensar dos cursos de formação de professores da área de Ciências Humanas e investimentos na formação continuada docente. A criação de leis que determinam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do país não é o suficiente, na medida em que é preciso conceber uma educação decolonial que atenda às necessidades de visibilidade e valorização da diversidade étnico-racial do Brasil.

A luta contra a discriminação dos povos indígenas ainda está longe de terminar. Isso porque os problemas estão enraizados desde a formação inicial dos educadores até como são escritos os livros didáticos são elaborados. Isso fica evidente nas respostas dos

investigados, pois alguns condicionam sua atuação em sala de aula ao que está presente nesses livros e à maneira como os programas das disciplinas são montados. Há uma dependência muito grande dos professores em relação aos conteúdos e programas disciplinares, o que nos leva a questionar: onde está a autonomia dos professores?

De uma forma geral, os professores que abordam a temática indígena em suas aulas o fazem de modo tímido, secundarizado e baseado em uma abordagem tradicional, centrada em uma visão ditada pelo colonizador. Os que não a abordam demonstram uma alta dependência da normatização para fazê-lo, ou seja, se não está na ementa da disciplina, não faz parte dos conteúdos programáticos ou não está nos materiais didáticos, e não será abordado durante as aulas. Percebe-se que não haver espaço nessas situações para a interdisciplinaridade ou transversalidade.

Em relação às questões indígenas alagoanas, especificamente, as respostas denotam uma certa desimportância aliada ao desconhecimento sobre o tema, embora o estado de Alagoas possua grupos indígenas importantes e numerosos.

Desse modo, entendemos que, para a educação ser antirracista, ela precisa antes ser libertadora. Para isso, é necessário um repensar constante das práticas pedagógicas e uma atualização das novas demandas sociais. Só assim será possível romper o ciclo de repetição da visão eurocêntrica dos povos originais e iniciar um processo de valorização desses povos como importantes protagonistas da nação brasileira.

Referências

ALAGOAS. Lei n.º 7.795, de 22 de janeiro de 2016. Dispõe a respeito da aprovação do Plano Estadual de Educação - PEE/AL. **Diário Oficial do Estado:** Alagoas, 2016. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: https://ww.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BONIN, Lara Tatiana. Encarte Pedagógico I: Culturas Indígenas na Sala de Aula. **Conselho Indigenista Missionário (CIMI)**, Brasília, n. 372, jan./fev. 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim372_JanFev_Encarte-2015.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 11 de março de 2008. Dispõe a respeito da inclusão obrigatório do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e altera a Lei n.º 9.394 de 1996, sendo esta alterada em 2003 pela Lei 10.639. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2008.

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

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesqusia_social.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

CIGOLINI, Adilar Antônio; SILVA, Michelle Correa da. A Temática Indígena no Ensino de Geografia: problemas e caminhos. **Revista Geografar**, Curitiba, v.15, n.1, p.82-100, jan./jun. 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/69961/41255. Acesso em: 15 jan. 2024.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa:** Introdução à Pesquisa Qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2024.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **HOLOS**, v. 6, p. 1–17, 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272. Acesso em: 6 abr. 2024.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Identificação étnico -racial da população, por sexo e idade:** resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 84 p.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento; SOUSA, Vivianne de. A questão indígena em sala de aula: práxis de uma oficina. *In:* Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 5, 2018, Recife.

Anais [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018. p. 1-12.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. O Ensino das Relações Raciais em Geografia: proposições para a sala de aula. **GEOSABERES**, Fortaleza, v. 11, p. 289-304, 2020. Disponível em: http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/843. Acesso em: 16 jan. 2024.

MINDLIN, Betty. A Questão Indígena na Sala de Aula. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** Formação de Professores: Educação Escolar Indígena. 4. vol. Brasília: MEC, 2002. p. 89-93.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTOS, Vilmar Joaquim dos; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Colonialidade, relações étnico-raciais e o ensino de Geografia: reflexões a partir das epistemes decoloniais. **ODEERE**, v. 7, n. 2, p. 71-92, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11088/7043. Acesso em: 10 abr. 2024.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA ESCOLAR NA ESCOLA CAMPO DO PIBID

Ismael dos Santos Silva
Amanda Maria da Silva
Denis Rocha Calazans

Introdução

A avaliação é vista como um processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno, focado nos resultados de aprendizagem. Para Méndez (2002, p.14), a avaliação deve ser encarada "como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento". Nesse sentido, a avaliação é uma etapa complementar ao processo de ensino-aprendizagem, gerando amadurecimento das atividades docentes e proporcionando a aquisição de conhecimentos pelo aluno.

Méndez (2002, p. 61) ainda afirma que: "Avaliar é conhecer, e contratar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar... Avaliar é construir conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados." Sendo assim, na docência, o avaliar é algo intrínseco ao processo de ensinar, estando

sempre presente no cotidiano dos professores. Por isso, é necessário que o professor seja preparado para avaliar, já que há muitas formas de se fazer a avaliação do aluno. Isso implica a necessidade de uma formação inicial e continuada que o instrumentalize para desenvolver processos avaliativos no contexto escolar, adaptando-se às mudanças de paradigmas que impõem novos olhares sobre o processo de avaliação.

Luckesi (2004, p. 6) afirma que "Para desenvolver uma cultura da avaliação, os educadores e a escola necessitam de praticar a avaliação e essa prática realimentará novos estudos e aprofundamentos de tal modo que um novo entendimento e um novo modo de ser vai emergindo dentro de um espaço escolar."

Hoffman (2018) e Perrenoud (1999) trabalham os tipos de avaliação, com cada autor apresentando sua concepção sobre a avaliação somativa ou classificatória, formativa e diagnóstica. Para eles, a avaliação deve ser pensada como um processo que determina a produtividade da prática pedagógica do educador, analisando o desenvolvimento do desempenho dos alunos. Essa forma de conceber a avaliação, além de diagnosticar o nível de compreensão dos alunos acerca dos assuntos estudados, permite que o próprio professor se autoavalie em seu papel de mediador do conhecimento.

A avaliação e a autoavaliação promovem transformações ao longo do próprio processo avaliativo. A prática de refletir sobre o processo avaliativo, tanto a partir da perspectiva dos professores quanto do desempenho dos alunos, gera questionamentos que

impulsionam as reflexões sobre essa prática, pois leva os educadores a se questionarem: Quem avaliar? Como avaliar? Por que avaliar? São indagações que fazem parte do processo de amadurecimento e transformação das relações de ensino-aprendizagem.

Cabe, portanto, ao professor escolher formas de avaliação que conduzam os alunos a avanços de aprendizagem, servindo esse processo para identificar fragilidades de aprendizagem e construir estratégias para superá-las. Hoffmann (2018, p. 74) chama a atenção para o papel do professor no entendimento das dimensões do processo de aprendizagem, para que, dessa forma, o educador tenha a consciência de que a avaliação não pode negar "[...] as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento, solidificando lacunas de aprendizagem." Assim, a avaliação não pode se fechar em si mesma; deve, na verdade, ser um ponto de partida para as ações de aprendizagem. Dias Sobrinho (2003) defende que a intenção da avaliação deve ser justamente a de captar as dificuldades de um aluno como sujeito em seu processo de aprendizagem.

No entanto, apesar de haver um consenso de que a avaliação não é um "acerto de contas" entre professor e aluno, e que não deve ser um processo ou instrumento de angústia para os alunos, mas sim uma etapa natural do processo de aprendizagem, o que se observa em muitas escolas é um uso coercitivo da avaliação, transformando-a em um instrumento disciplinar, uma ameaça aos alunos em troca de um comportamento ou de uma atenção desejada. Quantos dos que

leem este texto já ouviram, em suas experiências nos bancos escolares, a frase: “Se não se comportarem, eu vou fazer uma prova!”

Assim, com o intuito de compreender como os professores de Geografia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), escola campo do PIBID Geografia, entendem e praticam o processo avaliativo, esta pesquisa foi desenvolvida.

1 Avaliação na Geografia Escolar

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação escolar tem como objetivo verificar e qualificar os resultados obtidos, buscando verificar a correspondência desses resultados com os objetivos propostos. Essa abordagem visa possibilitar a orientação das decisões em relação às atividades subsequentes, utilizando a verificação e a qualificação como ferramentas para direcionar o processo educativo. Segundo Luckesi (2011), avaliar consiste em realizar um diagnóstico, onde, no contexto da avaliação, esse procedimento envolve a qualificação da realidade ao descrevê-la com base em dados pertinentes. Esse processo é seguido pela qualificação, a qual é alcançada ao comparar a realidade descrita com um critério estabelecido como padrão desejável de qualidade. Ou seja, a avaliação é um processo que desempenha um papel essencial na prática educacional, sendo fundamental para verificar o alcance dos objetivos propostos.

Esse processo vai além da simples aplicação de provas e atribuição de notas, configurando-se como uma tarefa didática complexa. Através da avaliação, é possível comparar os resultados obtidos durante a interação entre professor e aluno com os objetivos inicialmente estabelecidos, permitindo identificar avanços e dificuldades no aprendizado dos estudantes. É importante deixar claro que a avaliação não se restringe a diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos; ela também pode ser utilizada para diagnosticar a participação, o interesse, a satisfação, as deficiências entre outros aspectos, podendo ser empregada também para identificara déficits de aprendizagem ou quantificar os ganhos de conhecimento.

Turra, Enricone, Sant'Anna e André (1986) propõem três modalidades de avaliação, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica concentra-se na descrição, classificação e avaliação de diferentes aspectos do comportamento do aluno, utilizando diversos métodos diagnósticos disponíveis. Já a avaliação formativa busca identificar lacunas cruciais nas aprendizagens iniciais, essenciais para o desenvolvimento de outras competências. Essa avaliação é aplicada regularmente ao longo do processo de ensino. Por sua vez, a avaliação somativa é um processo de descrição e julgamento utilizado para classificar o desempenho do estudante. É empregada para avaliar e mensurar o que foi assimilado pelo aluno ao término de um determinado período. Seu objetivo central é quantificar o índice de desempenho do aluno,

culminando na atribuição de uma nota ou certificação. Em resumo, a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental ao contribuir para a avaliação formativa, facilitando a identificação das dificuldades dos alunos e podendo ser considerada a fase inicial desse tipo de avaliação. Tanto a avaliação diagnóstica quanto a formativa podem influenciar a avaliação somativa, uma vez que o professor, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pode utilizar recursos das duas primeiras modalidades à avaliação somativa ao final.

Libâneo (1994) argumenta que é bastante comum transformar a avaliação em um procedimento limitado à aplicação de provas, atribuição de notas e classificação de alunos. Nesse contexto, o professor tende a restringir a avaliação a uma cobrança do que o aluno memorizou, utilizando a nota como um meio de controle, não contemplando um processo efetivo de construção de conhecimento.

O professor ignora que é nesse processo que ele mostra suas qualidades de educador, enquanto trabalha com propósitos relacionados ao desenvolvimento intelectual do aluno e que pode obter informações dos esforços de seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, o educador ignora que a avaliação é um processo integrante do processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta Libâneo (1994, p. 200): “Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas”. Além disso,

torna-se relevante que os alunos tenham clareza desses objetivos, “pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados” (Libâneo, 1994, p. 201).

Segundo Copatti (2014, p. 174), “compreendemos que a avaliação, quando utilizada de maneira incoerente e inconsequente, torna-se uma ameaça ao processo de aprendizagem do educando”. A repetição de um único modelo de avaliação não possibilita uma visão abrangente do indivíduo, uma vez que certos instrumentos podem não ser apropriados para avaliar determinados critérios. O professor deve compreender que nenhum instrumento de avaliação é abrangente e que a utilização de um único modelo não assegura uma avaliação completa. Conforme Copatti (2014, p. 175), “O processo avaliativo na Geografia é um referencial que auxilia o educador a refletir sobre a sua práxis, ampliando as suas percepções em relação ao educando, ao seu trabalho e, também, em torno de suas próprias perspectivas de atuação”. Não existem modelos de avaliação categorizados como fáceis ou difíceis; o que importa é a adequação ao que se deseja avaliar, proporcionando ao professor e ao aluno a oportunidade de refletir sobre o processo. A persistência no uso de um mesmo modelo de avaliação, sem considerar as necessidades individuais dos alunos, impede que o professor reflita adequadamente sobre sua prática, resultando em obtenção constante dos mesmos resultados.

A Geografia Escolar engloba uma ampla variedade de temas, desde questões locais até aspectos de abrangência nacional e global.

Torna-se essencial conectar esses temas à realidade vivida, percebida e pensada pelos alunos, indo além da simples transmissão de conteúdos seguida por avaliações. Desenvolver a capacidade de refletir sobre as interações em diversos ambientes, considerando as ações de diversos povos com culturas, hábitos, tradições e necessidades singulares, é fundamental.

Nessa perspectiva, Copatti (2014) afirma que, na Geografia Escolar, a avaliação do aprendizado deve ser um processo contínuo, ocorrendo em diferentes momentos e utilizando abordagens diversas. Isso ocorre com base nas experiências e construções desenvolvidas tanto no ambiente escolar quanto na sala de aula. O aprendizado em Geografia é enriquecido por meio de experiências, diálogos e análises, promovendo trocas entre professor e aluno, além da colaboração e reflexão conjunta sobre diversos temas. Essa interação se propõe a aproximar a ciência geográfica do cotidiano do ser humano que vive em sociedade. A avaliação do aprendizado na disciplina de Geografia deve incluir a consideração das construções sociais e interpretações que os estudantes desenvolvem no ambiente escolar. Isso implica o uso não apenas dos conhecimentos específicos da disciplina, mas também das contribuições provenientes de suas experiências sociais e dos valores que moldam sua identidade como indivíduo. Nesse sentido, a avaliação na disciplina de Geografia deve promover a reflexão acerca das oportunidades de interação e estreitamento de laços entre o educador, o conhecimento e o educando.

> O professor de Geografia, na sua prática docente, deve atuar na perspectiva de desenvolver um olhar avaliativo para além da sala de aula, compreendendo o contexto social onde atua e as individualidades de seus educandos, reconhecendo, assim, as dificuldades que por vezes os limitam e as capacidades que, se bem trabalhadas, os habilitam para inúmeras aprendizagens (Copatti, 2014, p. 177).

No âmbito da disciplina de Geografia, é essencial que a avaliação considere os valores culturais, uma vez que cada pessoa carrega consigo suas próprias vivências, histórias de vida e influências culturais provenientes do ambiente em que está inserida. Os critérios de avaliação devem ultrapassar a simples abordagem de conteúdos geográficos, contribuindo para a construção significativa do conhecimento e, por conseguinte, aprimorando o processo avaliativo como um todo.

2 Metodologia

A pesquisa foi realizada com professores de Geografia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). O universo da pesquisa abrangeu 30 docentes que fazem parte de um grupo de *WhatsApp* da área, abrangendo professores de todos os *campi* do IFAL, inclusive da escola campo do PIBID Geografia. A amostra foi composta por 16 professores participantes.

A metodologia utilizada é qualitativa, que busca entender a dinâmica dos objetos de pesquisa "[...] sem preocupações

relacionadas a números e quantidade, apenas com as características qualitativas do objeto de estudo" (Corrêa, 2008, p. 11). O primeiro passo da pesquisa foi o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o intuito de embasar teoricamente os princípios de avaliação. A coleta de informações foi realizada utilizando o questionário como instrumento de coleta. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário compreende "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

O questionário foi composto por nove perguntas, sendo três abertas (com resposta livre e sem limites de caracteres) e seis fechadas. Entre as fechadas, cinco eram dicotômicas (com opção de sim ou não) e uma de múltipla escolha (com a possibilidade de o pesquisado marcar mais de uma opção).

Para efetivar a coleta de dados, utilizou-se o programa *Google* Formulários e a rede social *WhatsApp*. O questionário foi enviado para o grupo de *WhatsApp* do qual fazem parte os professores de Geografia do IFAL e ficou disponível para respostas por uma semana. Os dados foram tabulados e analisados, e os resultados são apresentados a seguir.

3 Resultados e discussões

A avaliação dos alunos é uma parte essencial do processo educacional, influenciando diretamente o aprendizado e o

desenvolvimento dos estudantes. Para entender melhor como os educadores aplicam diferentes métodos de avaliação em suas práticas pedagógicas, realizamos esta pesquisa com professores de Geografia do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió. Os resultados revelaram pontos de vista interessantes sobre as preferências e práticas atuais de avaliação.

A primeira questão foi em relação aos instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula, buscando identificar quais são utilizados pelos professores. Nesta pergunta, os professores podiam marcar mais de um instrumento avaliativo, e os resultados indicam o percentual total de vezes em que cada instrumento foi mencionado pelos inquiridos. Todos os pesquisados, ou seja, 100%, afirmaram utilizar provas. Esse instrumento está relacionado, entre outros aspectos, ao fato de que o sistema educacional brasileiro trabalha com notas como elemento definidor de aprovação e reprovação. Assim, aplicar provas é a forma mais prática de atender a esse aspecto legal. No entanto, esse método de avaliação é amplamente reconhecido por sua capacidade de medir o conhecimento adquirido pelos alunos em um formato estruturado e controlado. É importante ressaltar que o IFAL, em suas normativas internas, determina que o aluno deve ter pelo menos duas avaliações por bimestre, utilizando, no mínimo, dois instrumentos avaliativos diferentes.

Dessa forma, todos os entrevistados (100%) também afirmaram que empregam seminários como instrumento de avaliação. Embora este instrumento avalie o entendimento dos

alunos sobre um tópico específico e promova habilidades de comunicação e trabalho em equipe, ele é criticado por não promover um aprendizado efetivo dos alunos e por ser utilizado como uma forma de transferência de responsabilidade sobre o conteúdo do professor para o estudante, fomentando um autodidatismo forçado. Os seminários apresentam maior eficácia quando se pautam na ampliação de um tema já trabalhado em sala de aula ou quando o professor retoma o assunto, após o seminário, para analisar criticamente os avanços dos estudantes em relação ao tema.

Os trabalhos em grupo foram apontados como forma de avaliação por 87,5% dos investigados. Esse tipo de instrumento avaliativo permite que os alunos colaborem entre si, desenvolvam habilidades sociais e aprendam a trabalhar efetivamente em equipe, proporcionando o despertar de competências valiosas para o futuro ambiente profissional. No entanto, avaliar o aluno em um trabalho em grupo exige do professor muita sensibilidade, pois, a princípio, se o trabalho é do grupo, a nota deve ser atribuída igualmente a todos os membros da equipe. Contudo, alguns professores insistem em avaliar os alunos individualmente, subvertendo o princípio desse instrumento avaliativo. Nesse caso, o trabalho em grupo pode levar o professor a cometer injustiças com os alunos, ao atribuir notas diferentes para os membros do grupo, gerando indignação por parte daqueles que se sentem prejudicados.

O uso de trabalhos individuais e listas de exercícios aparece com 62,5% das respostas. Este instrumento de avaliação apresenta a

vantagem de direcionar o aluno para um tipo específico de tema, no qual ele pode se aprofundar ou pode ser utilizado para reforçar um assunto ou conjunto de assuntos considerados importantes. No entanto, com as facilidades promovidas pela tecnologia digital, os professores devem estar atentos a aspectos como plágio, produção através de inteligência artificial, trabalhos copiados dos colegas ou mesmo trabalhos finalizados de última hora, apenas para obter nota. Não se pode esquecer de que o objetivo principal desses instrumentos de avaliação é a aprendizagem.

O uso de redações sobre um determinado tema foi citado por 43,8% dos professores. Isso significa que quase metade dos pesquisados utiliza, eventualmente, redações como instrumento de avaliação. Esse instrumento avalia a capacidade de expressão escrita dos alunos e sua habilidade de estruturar argumentos e desenvolver ideias de forma coerente. No entanto, a prática do "copiar e colar" é um hábito a ser combatido. Vale lembrar que pedir para os alunos entregarem o trabalho escrito à mão também não resolve. No passado, antes da facilidade do uso de computadores, era comum o aluno ir a uma biblioteca e copiar o conteúdo de enciclopédias ou livros que tratassem da temática do trabalho, o que em nada difere do atual "copiar e colar" produzido nos computadores. O professor precisa desenvolver estratégias que incentivem o aluno a produzir textos a partir da aquisição de conhecimentos, organizando ideias e argumentos para apresentar um problema e analisar suas consequências e, a depender da natureza do trabalho, propor

soluções. Esse tipo de procedimento exige do professor um acompanhamento mais próximo da produção do aluno, além de análise prévia do trabalho que está sendo produzido, dando devolutivas que os auxiliem na construção de um material autoral.

O uso de lista de exercício foi citado por 62,5% dos professores. A utilização desse instrumento de avaliação é interessante por permitir que o aluno exercite a resolução de problemas ou reorganize as ideias acerca do tema trabalhado, uma vez que os exercícios tendem a abordar elementos essenciais do assunto. No entanto, é preciso ficar atento ao processo de reprodução das resoluções em modo de "produção industrial", quando um aluno ou grupo de alunos resolve as listas de exercício e os demais apenas reproduzem as respostas. Em geral, isso acontece quando as listas são passadas para casa, dando tempo para que os alunos se articulem e troquem informações entre si. Para evitar esse tipo de problema, o ideal é que a resolução dos exercícios seja feita em sala de aula sob a supervisão do professor, que não deve adotar uma postura de fiscal e censor, mas promover um ambiente estimulante à resolução coletiva das questões, incentivando a cooperação entre os alunos na busca de respostas para o exercício.

Ainda 50% dos professores afirmaram utilizar outros métodos de avaliação, sem especificar quais. Essas respostas sugerem que os docentes utilizam uma diversidade de abordagens avaliativas que, presume-se, são adaptadas às necessidades específicas de cada disciplina ou grupo de alunos.

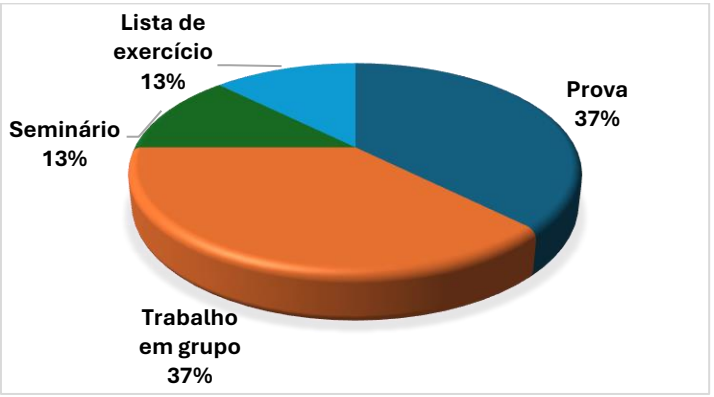
Nenhum dos investigados afirmou utilizar provas orais como forma de avaliação. Esse método, que pode ser particularmente eficaz na avaliação das habilidades de comunicação e expressão oral, parece estar subutilizado entre os professores participantes do estudo.

Assim, fica claro que a diversidade de métodos de avaliação utilizados pelos professores reflete a importância de adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos e aos objetivos educacionais de cada disciplina. Embora métodos tradicionais, como provas e trabalhos individuais, sejam amplamente adotados, existe a possibilidade de explorar abordagens variadas, como redações, trabalho em grupo, listas de exercícios, seminários, entre outras, que podem enriquecer a avaliação formativa e promover habilidades cruciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em suma, a avaliação não é apenas uma ferramenta para medir o progresso acadêmico, mas também uma oportunidade para desenvolver competências essenciais para a vida além da sala de aula. A contínua reflexão sobre as práticas de avaliação pode ajudar os educadores a maximizarem o potencial de aprendizagem de seus alunos e prepará-los de maneira mais eficaz para os desafios do futuro.

Na segunda questão, os professores foram questionados sobre qual método avaliativo utilizam com mais frequência em suas práticas educacionais. Os dados revelaram uma variedade de

métodos empregados pelos professores participantes; no entanto, há uma preferência pelo uso de provas e trabalhos em grupo (Figura 1).

Figura 1 – Qual o instrumento avaliativo que você usa com mais frequência?



Fonte: elaborado pelos autores.

O uso de provas como instrumento principal de avaliação demonstra uma preferência por formatos escritos e estruturados, o que, de uma forma mais objetiva, facilita a quantificação das notas. Já o uso do trabalho em grupo, apesar de suas vantagens, acrescenta um grau de subjetividade considerável à avaliação. Nesse sentido, é necessário que o professor estabeleça antecipadamente os critérios de avaliação e os valores que serão atribuídos a cada item ao utilizar esse método.

A utilização do seminário pressupõe tempo de aula suficiente para as apresentações, o que nem sempre ocorre. Usar esse

instrumento com muita frequência pode comprometer o tempo destinado às aulas e ao ensino de novos conteúdos; por isso, seu emprego deve ser realizado com parcimônia. As litas de exercícios, por sua vez, quando usadas regularmente, tornam-se um processo natural de reforço da aprendizagem, cabendo ao professor deixar claro quais delas serão utilizadas como componente para avaliação.

No geral, as respostas dos professores demonstram que eles priorizam métodos de avaliação individual e coletiva, o que se alinha às regras da instituição de promover uma avaliação diversificada a cada bimestre letivo. A inclusão de formatos variados de avaliação pode promover o engajamento dos alunos de maneiras distintas, oferecendo oportunidades para demonstrarem habilidades de forma mais dinâmica e contextualizada, atendendo às habilidades e competências diversas de cada estudante.

Na questão três, buscou-se saber se o professor já havia usado a avaliação como instrumento de convencimento ou coerção para controlar a turma. A pergunta incluiu um exemplo de frase largamente utilizada por professores no passado recente, mas que ainda é reproduzida em algumas escolas brasileiras: “se não me obedecerem, faremos uma prova”.

Somente um professor admitiu ter usado a avaliação como uma ameaça implícita para controlar o comportamento dos alunos. Esse resultado sugere uma clara tendência de não utilizar a avaliação como ferramenta de coerção na gestão da turma. O emprego da avaliação como instrumento de convencimento pode levantar

questões sobre o impacto ético e pedagógico dessa abordagem. Enquanto algumas formas de motivação extrínseca, como recompensas e consequências, são comuns na gestão de comportamento, o uso da avaliação como ameaça pode comprometer o ambiente de aprendizagem, tornando-o inseguro e ameaçador. Educadores geralmente buscam promover a motivação intrínseca dos alunos, incentivando o aprendizado pelo próprio desejo de conhecer e dominar o conteúdo. A introdução de ameaças relacionadas à avaliação pode desviar o foco dos alunos para objetivos de curto prazo, como evitar punições, em vez de promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Além disso, o ambiente educacional ideal deve cultivar um clima de confiança e colaboração entre professores e alunos. A utilização da avaliação como instrumento de controle pode minar essa confiança, afetando negativamente o engajamento e a autoestima dos alunos.

Na quarta questão, foi perguntado aos professores qual era, em sua opinião, o objetivo da avaliação. Os docentes enfatizaram uma série de objetivos para a avaliação, refletindo diferentes abordagens pedagógicas e preocupações educacionais. A maioria dos professores concorda que a avaliação é fundamental para verificar o progresso do aluno e a aprendizagem do aluno. Assim, 62% dos professores afirmaram que a avaliação tem como função verificar a aprendizagem dos estudantes. Já 25% dos pesquisados afirmaram que o objetivo da avaliação é o diagnóstico da situação geral de aprendizagem dos alunos. O restante dos professores

enfatizou dois aspectos: o primeiro foi avaliar o próprio trabalho do professor, pois um bom desempenho dos alunos nas avaliações indicaria que o trabalho docente está dando bons resultados; o segundo aspecto apontou que a avaliação é um instrumento para a aprovação ou reprovação do aluno. Embora seja utilizada para mensurar o progresso da aprendizagem, a avaliação não se limita a medir o grau de possibilidade de aprovação ou não do aluno; essa visão desconsidera as demais possibilidades de utilização dos processos avaliativos como instrumentos de aprendizagem, por exemplo.

Alguns professores ampliaram suas respostas, afirmando que a avaliação não serve simplesmente para medir conhecimento, já que ela abrange habilidades de raciocínio, interpretação e resolução de problemas. Esses professores enfatizaram que a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de medição, mas como uma oportunidade para refletir e melhorar o próprio processo educacional. Isso possibilita ajustar métodos de ensino e estratégias de avaliação para promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva, como pode ser percebido nas respostas a seguir:

> "Tento refletir com os alunos o sentido da avaliação como resultante de um processo de aprendizagem e não algo estático ou meramente quantitativo".
> "A avaliação é um processo para entender se os alunos estão assimilando e apreendendo as temáticas discutidas e, ao mesmo tempo, para refletirmos sobre a forma como estamos ensinando e mesmo avaliando".

> “Ter um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, bem como auxiliar no (re)planejamento docente”.
> “Construir a aprendizagem com os estudantes”.
> “Analisar o progresso e os obstáculos dos alunos diante do material apresentado. Buscar uma abordagem alternativa do conteúdo, visando garantir uma aprendizagem equitativa para todos”.

Dessa forma, para a maioria dos professores, a avaliação educacional não se limita a atribuir notas ou classificações, mas desempenha um papel crucial na compreensão do progresso dos alunos e na adaptação do processo educativo para melhor atender às necessidades individuais e coletivas.

Na quinta questão, foi perguntado se os professores sabiam diferenciar avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Somente 25% afirmaram que não, enquanto 75% afirmaram saber diferenciar os tipos de avaliação. Esses resultados destacam a importância de garantir que todos os educadores compreendam claramente as nuances e os propósitos de cada tipo de avaliação. A compreensão adequada desses conceitos não apenas melhora a qualidade das práticas avaliativas, mas também promove uma abordagem mais eficaz e personalizada para o ensino. A combinação equilibrada de avaliações diagnósticas, formativas e somativas desempenha um papel importante no processo educacional. Cada tipo de avaliação oferece perspectivas únicas que informam tanto os educadores quanto os alunos sobre o progresso e os pontos de melhoria necessários. A compreensão desses conceitos não apenas enriquece

a prática pedagógica, mas também contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na sexta questão, solicitou-se aos professores que analisassem a frase: “não se pode avaliar de forma igual pessoas diferentes” e que respondessem como eles inseriam essa afirmação na sua prática educativa.

Praticamente 40% dos professores afirmaram que já aplicam esse princípio, por adaptarem as avaliações às necessidades específicas dos alunos, principalmente aqueles acompanhados pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Essa postura demonstra uma compreensão aprofundada do processo educativo e um compromisso com a inclusão. As respostas também reforçam o papel do NAPNE como interlocutor entre as necessidades dos alunos e as ações dos professores. Aproximadamente 30% dos docentes afirmaram que a frase está presente em sua prática por respeitarem as diferenças. No entanto, esses docentes não detalharam como implementam essa flexibilidade na avaliação. Outros 15% afirmaram que avaliam pessoas diferentes de forma diferente, atendendo aos impositivos legais, mas também não explicaram como o fazem. Os demais professores afirmaram que buscam oferecer aulas de reforço no contraturno ou expressaram opiniões como: “a avaliação deve ser igual para todos, a gente flexibiliza na hora da correção ou da atribuição de notas”; “é necessário também que o aluno compreenda que o mundo não deve se adaptar a ele, mas ele precisa se adaptar

aos desafios do mundo". Esses últimos resultados demonstram uma forte insensibilidade por parte dos docentes ou o desconhecimento de dispositivos legais e didático-pedagógicos.

Por outro lado, alguns professores demonstraram maior maturidade pedagógica e uma visão mais humanizada do processo avaliativo, evidenciando a necessidade de o professor se adaptar aos diferentes e acolhê-los, como pode ser percebido nas respostas a seguir:

> "Penso que a centralidade do processo de avaliação está na reflexividade dos critérios avaliativos e se eles refletem a realidade dos estudantes. Uma avaliação será tanto mais inclusiva quanto mais ela abarque não só aspectos quantitativos, mas qualitativos do processo de ensino-aprendizagem."
> "Essa frase ressalta a importância de considerar a individualidade e diversidade dos alunos ao realizar avaliações. Para incorporá-la na prática avaliativa, eu incluiria métodos que levem em conta as habilidades, necessidades e contextos individuais de cada aluno. Isso pode incluir a utilização de diferentes formas de avaliação, como avaliações formativas, projetos práticos, portfólios, debates e apresentações, que permitam aos alunos demonstrarem seu conhecimento de maneiras variadas e que sejam mais alinhadas com suas características individuais. Além disso, é crucial fornecer *feedback* personalizado e apoio adicional conforme necessário, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades justas de aprender e demonstrar seu progresso."

Outrossim, alguns professores destacaram desafios práticos, como o grande número de alunos a serem atendidos e a carga horária elevada, que reduz o tempo para o acompanhamento individualizado do aluno.

A frase “não se pode avaliar de forma igual pessoas diferentes” ressalta a essência da prática avaliativa inclusiva e sensível às diferenças individuais. Incorporar essa filosofia na prática diária não somente promove justiça educacional, mas também fortalece o compromisso com a equidade e a qualidade do ensino. Para os educadores, isso significa adotar uma abordagem reflexiva e adaptativa em relação aos métodos de avaliação, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Ao serem perguntados na questão sete se a avaliação em Geografia Escolar deve ser contínua, realizada em diferentes momentos e utilizando abordagens diversas, os resultados do questionário mostraram que todos os professores pesquisados concordam com essa premissa. Esse consenso é significativo, por destacar a importância de não limitar a avaliação a um único método ou momento no tempo. A avaliação contínua permite que os professores coletem informações ao longo do processo de aprendizagem, em vez de depender de uma única avaliação pontual. Isso proporciona uma compreensão mais completa do progresso dos alunos e das áreas que precisam de mais atenção. Na Geografia, onde os conceitos muitas vezes se entrelaçam e se desenvolvem ao longo do tempo, essa abordagem permite ajustes contínuos no ensino e na aprendizagem. A diversidade de abordagens avaliativas permite que os alunos demonstrem diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, enriquecendo a experiência educacional. Para os

professores de Geografia, adotar uma abordagem de avaliação contínua e diversificada exige planejamento cuidadoso e flexibilidade. Embora a avaliação contínua e diversificada ofereça muitos benefícios, como uma visão mais holística do progresso dos alunos, também apresenta desafios. Por exemplo, a gestão do tempo e dos recursos pode ser complexa, e é essencial que os professores recebam suporte adequado e desenvolvam habilidades de avaliação ao longo de suas carreiras.

Na questão oito, foi perguntado se os professores avaliam seus alunos de forma contínua, em diferentes momentos e utilizando abordagens diversas. A maioria, 87,5%, afirmou que utilizam essa abordagem em sua dinâmica avaliativa, destacando a importância de acompanhar os alunos e de se autoavaliar, já que, se o aluno não está aprendendo, isso pode ser um sintoma do processo de ensino. Dessa forma, rever os métodos de ensino a partir de um diagnóstico ponderado do desempenho da turma passa a ser uma forma de aprimoramento da própria prática docente.

No entanto, 12,5% dos professores afirmaram que não avaliam seus alunos continuamente, em diferentes momentos e utilizando abordagens diversas. Além de ir de encontro às normas da própria instituição de ensino, essa prática limita as possibilidades de desenvolvimento de uma aprendizagem mais diversificada, bem como indica uma cristalização dos professores em métodos avaliativos rígidos e tradicionais.

Por fim, foi perguntado, na questão nove, se os professores concebem o processo de avaliação em Geografia como um momento de aprendizado. Todos responderam afirmativamente, ou seja, 100% concordam que a avaliação é também uma forma de ensinar e aprender. Essa visão reflete uma tendência crescente na educação contemporânea, em que a avaliação é cada vez mais concebida não somente como um evento pontual de verificação de conhecimentos, mas como uma oportunidade para reforçar e aprofundar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados. A avaliação proporciona um espaço onde os alunos não apenas demonstram o que aprenderam, mas também refletem sobre seu próprio processo de aprendizagem. Esse aspecto reflexivo é crucial para que os alunos não só adquiram conhecimentos, mas também entendam como e por que os adquiriram.

4 Considerações Finais

Avaliação não deve ser uma ação restrita a um único momento, muito menos um “acerto de contas” entre professor e aluno. Pelo contrário, o processo de avaliação precisa ser dinâmico e integrador, medindo não apenas o conhecimento adquirido, mas também a jornada de aquisição desse conhecimento por parte do aluno. Essa abordagem enriquece e potencializa o processo de ensino-aprendizagem, preparando os estudantes para uma compreensão mais profunda e crítica do mundo.

Nesse sentido, a avaliação deve ser usada como um instrumento de autoanálise para o professor e como uma ferramenta que o auxilia na reflexão sobre sua prática. A aplicação da avaliação em suas diversas modalidades permite que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira a colocar a aprendizagem como meta principal do ensino, e não somente o cumprimento de uma obrigação legal materializada na forma de nota.

Esta pesquisa revelou que a maioria dos professores investigados possui uma concepção abrangente de avaliação, realizando-a sob diversas perspectivas. Destaca-se a importância de métodos que transcendem a simples aplicação de provas e atribuição de notas. Esses docentes utilizam abordagens variadas de avaliação, como trabalhos individuais, projetos em grupo e seminários, reconhecendo a relevância de acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua. Tal prática concebe a avaliação como uma oportunidade para reforçar e aprofundar a compreensão dos conteúdos abordados, possibilitando o redirecionamento das aulas em prol da aprendizagem, além de permitir uma contínua reflexão sobre a prática docente.

No entanto, alguns professores ainda mantêm uma concepção tradicional de avaliação, utilizando-a, em determinados momentos, como instrumento de coerção ou apenas como um instrumento para determinar a aprovação ou não de um aluno. Essa postura pode ser atribuída a diversos fatores, entre eles, a ausência de um processo de formação continuada e em serviço que capacite o

professor a desenvolver novas concepções de avaliação. É importante salientar que as normativas do Instituto Federal de Alagoas já determinam a utilização de mais de uma forma de avaliação por bimestre, empregando múltiplos instrumentos avaliativos. Dessa forma, fica evidente que os professores que não seguem essa determinação estão em desconformidade com a legislação da própria instituição de ensino onde trabalham.

Os resultados deste também evidenciaram alguns problemas apontados pelos professores em relação à realização de avaliações contínuas, em diferentes momentos e com abordagens diversas. Entre eles, destacam-se: a gestão do tempo, a utilização de recursos, o domínio e conhecimento de métodos e instrumentos avaliativos e a superação das práticas tradicionais de avaliação.

Assim, para que a avaliação na Geografia seja efetiva, é fundamental que os educadores adotem uma perspectiva que transcenda os limites da sala de aula, compreendendo o contexto social e as individualidades dos alunos. Por meio de uma prática avaliativa reflexiva e contínua, que considera as diversas formas de aprendizado e as particularidades culturais de cada estudante, será possível contribuir para a construção de um conhecimento geográfico mais significativo e transformador.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir.** Porto: Edições Asa, 2002.

COPATTI, Carina. Avaliação no Ensino-Aprendizagem em Geografia: Contribuições da educação estética para esse processo. **Olhares:** Revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 168–193, 2014. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/150. Acesso em: 23 jan. 2024.

CORRÊA, Luiz Nilton. **Metodologia Científica:** Para trabalhos acadêmicos e artigos científicos. Florianópolis: Do Autor, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221. Acesso em: 15 jul. 2024.

HOFFMANN. Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico.1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida a Aprender **a Fazer**, publicada em **IP – Impressão Pedagógica**, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, n. 36, p. 4-6, 2004. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ ppgea/conteudo/conteudo-2009 1/Educação-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas logicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURRA, Clódia Maria Godoy: ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancella. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1986.

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS FAMILIARES DOS ALUNOS DA ESCOLA CAMPO DO PIBID

Yasmin Oliveira da Silva Tenório
Denis Rocha Calazans

Introdução

O conceito de família se modifica com o passar do tempo e da história, apesar disso, é inegável que essa estrutura tão íntima e particular de alguns seres vivos, sobretudo do ser humano, sempre esteve presente em sua trajetória. Para nós, a família é o primeiro espaço de socialização com o mundo e, salvo exceções, nos acompanha até o fim da vida. Conforme Pereira (2022, p. 13) aponta, "a família é uma entidade social inerente à vida humana". Ademais, Carter e McGoldrick (1995) enfatizam que a família, além de representar o espaço de socialização, proporciona a busca coletiva de estratégias para sobrevivência, o local para o exercício da cidadania e a possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, ela possui sua própria dinâmica, sendo afetada tanto pelo desenvolvimento de seu ciclo vital quanto por políticas econômicas e sociais. Segundo Dessen e Braz (2005, p. 113), "a família é, também, vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo papel fundamental para o

entendimento do processo de desenvolvimento humano", sendo, assim, passível de modificações sistemáticas. Portanto, segundo Silva e Chaveiro (2009, p. 172), "A família grita. Fratura-se. Decompõe-se. Recompõe-se. Reinventa-se. Resiste e altera-se...". Mas continua sendo a base inicial de construção social, definindo os padrões futuros de organização social e o destino dos seus membros.

Diante da importância de analisar tal temática, a Geografia, por se tratar de uma ciência espacial – ou seja, que analisa o espaço de forma intrínseca às relações sociais –, dispõe de inúmeras contribuições para os estudos temáticos sobre família. Segundo Martins (2022), nos estudos contemporâneos da geografia da família, é possível destacar cinco principais linhas de análises: a família a partir da renda; a família a partir das novas gerações; a família a partir do gênero; a família como conceito; e a superação metodológica da geografia da família enquanto problemática de análise. Dessa forma, fica claro que o estudo da família pela Geografia é um campo rico de possibilidades de descobertas, permitindo, inclusive, o estudo da família a partir do ambiente educativo, não apenas como composição social teórica, mas também como organização social fática dos alunos.

Existem inúmeros modelos de famílias, que podem ser delimitados desde a pré-história até a atualidade. A partir disso, a presente pesquisa propõe destacar as evoluções das organizações familiares que tiveram maior destaque para a evolução civilizatória, tais como os modelos romano, canônico e burguês de entidades

familiares; apresentar as novas configurações familiares do século XXI, que se encaixam no vasto conceito de famílias plurais, sendo estas: família nuclear; família monoparental; família anaparental; família mosaico; união estável; família paralela e família homoafetiva, demonstrando a pluralidade de arranjos familiares existentes. Por fim, apresentamos os resultados de uma investigação acerca dos arranjos familiares dos alunos das turmas atendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da escola campo.

A investigação dessa temática foi inspirada pelo incômodo causado por movimentos e discursos políticos de tendência conservadora ao exaltarem a família tradicional, heteronormativa e mononuclear, formada por pai, mãe e filho(s) como a única aceitável na sociedade. Esse discurso não encontra respaldo na realidade, já que há uma grande diversidade de arranjos familiares, mas a preocupação maior está voltada para a sala de aula, para como esses discursos podem afetar os alunos. Por isso, a necessidade de se saber como se dão os arranjos familiares dos alunos, podendo, com isso, promover a tomada de consciência sobre a diversidade dos arranjos familiares como forma de combate ao preconceito.

A pesquisa foi realizada na escola campo do PIBID, em turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado. O presente trabalho tem como principal objetivo investigar e analisar a evolução e o conceito de família e como se dá a organização dos núcleos familiares dos alunos do Instituto Federal de Alagoas

(IFAL). Além disso, esta pesquisa visa romper com a concepção de que a "família tradicional brasileira" é, somente aquela, reconhecida como família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos, desconsiderando inteiramente a diversidade de arranjos familiares existentes no Brasil.

1 Breve Histórico da Evolução do Conceito de Família

O conceito de família é mutável e está em constante transformação, modificando-se ao longo do tempo, da história e do espaço. Conforme Dessen e Braz (2005), a família é um dos principais fatores de desenvolvimento humano, ela se altera à medida que a sociedade muda. Ainda de acordo com Dessen e Braz (2005), o desenvolvimento humano, por sua vez, é um processo em constante transformação, sendo multideterminado por fatores internos do próprio indivíduo e por aspectos externos, mais amplos, do contexto social no qual ele está inserido.

A família é uma estrutura complexa e única, com sua própria dinâmica, constituída e organizada por crenças, valores e práticas que são influenciadas e modificadas mediante as mudanças da sociedade. Para Faco e Melchiori (2009, p. 122), "o sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões internas e externas, fazendo com que ela se modifique com a finalidade de assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros." A mudança na

estrutura familiar está diretamente relacionada às dinâmicas sociais do seu tempo, as quais foram acometidas por transformações desde o início da humanidade.

É fundamental destacar que o conceito de família é indissociável da sociedade a que pertence, ao seu tempo e espaço, surgindo primeiramente como um fenômeno natural, visando a propagação da espécie, inerente a qualquer ser vivo, e posteriormente social, específico da humanidade, desenvolvida ao longo do tempo.

1.1 As Famílias Primitivas

De acordo com Pereira (2022), considera-se que as primeiras estruturas familiares viviam em comunidade, possuindo um caráter comunitário. No processo de desenvolvimento das sociedades, essas características foram se perdendo até os dias atuais, resultando em famílias mais reduzidas, em núcleos familiares com menor número de integrantes.

No passado, a família era constituída para garantir a segurança de seus pares e a reprodução da espécie; o afeto não era, contudo, o principal vínculo de união entre os seres humanos. É importante enfatizar que a família não surge somente a partir de um fenômeno puramente natural, mas também a partir de um fenômeno social, marcado por relações afetivas e até mesmo de solidariedade. Desse modo, segundo Oliveira (2014, p. 16):

> Não se imagina a história da civilização sem a associação voluntária em sentimentos fraternos, estando a solidariedade inscrita no código de todos os homens, pela relação de interdependência, porque os homens lutam não apenas para sobreviver, mas também para realizar virtualidades presentes em seu ser, através do cuidado e do amor.

No entanto, não se pode afirmar que no passado distante não havia união por afetividade ou afinidade, apenas que os interesses das sociedades primitivas eram mais racionais e objetivos, voltados principalmente à sobrevivência, à reprodução e à assistência de seus integrantes. Desse modo, tanto fatores de sobrevivência e procriação quanto laços afetivos coexistiam. É seguro afirmar que, desde a antiguidade remota, já existiam famílias plurais, tendo em vista que os grupos sociais eram pouco organizados, ou menos complexos, e não existia o Estado para delimitar e impor os modelos de família que eram desejáveis.

1.2 A Família Romana

Inquestionavelmente, a sociedade romana foi uma das mais notáveis da história, de tal modo que algumas de suas características estão presentes até hoje, sobretudo na sociedade ocidental. Considerando a importância do Império Romano, sua estrutura política, suas crenças, sua cultura e, consequentemente, sua influência no mundo ocidental, seu modelo familiar foi difundido,

influenciando efetivamente muitas sociedades até os dias de hoje. Segundo Stacciarini (2019), na sociedade romana e, consequentemente, na estrutura familiar romana, a masculinidade simbolizava a proteção, a estruturação e a estabilidade dos grupos. Portanto, a família romana estava voltada para a hierarquização dos indivíduos da família sob a autoridade do *pater*, em uma sociedade familiar patriarcal que se baseia no poder absoluto do homem sobre a família. É nesse contexto que se inicia uma das mais marcantes e importantes institucionalizações familiares da história, influenciando até os dias atuais.

Nessa sociedade patriarcal, o homem ocupava uma posição de destaque, em um primeiro momento, ante seus filhos e sua esposa e, em um segundo momento, perante toda a sociedade. A estrutura social era verticalizada e o chefe da família, ou seja, o homem, detinha o máximo poder (Stacciarini, 2019).

Outra característica encontrada na sociedade romana é o casamento, que assumia um papel fundamental: uma união de interesses entre o homem e a mulher com a intenção de se construir uma família. A figura do concubinato também estava presente nessa sociedade, mas, diferentemente do *affectio maritalis*, que, segundo Almeida (2018, p. 41), "se caracteriza, então, pela comunhão de vidas, com assistência moral e material recíproca irrestrita, esforço conjunto para concretizar sonhos em comum e participação real nos problemas e desejos da outra pessoa que está no relacionamento",

aqui a relação entre os sujeitos era puramente física, podendo ser duradoura ou não e sem nenhum acordo ou interesse.

Em síntese, as famílias romanas eram constituídas sob a autoridade de um chefe familiar, representadas pela figura do homem. Além disso, as relações pessoais também passam a ser privadas, e as práticas de incesto eram proibidas. Por fim, a família romana se organizava também como unidade política, jurídica e religiosa, tornando a estrutura familiar análoga à do Estado (Stacciarini, 2019).

1.3 A Família Segundo o Direito Canônico

Como visto, as organizações familiares são passíveis de mudanças, mesmo que sutis, ao longo da história. Desse modo, o conceito de família, reestruturado pelo Direito Canônico (conjunto de leis que rege a estrutura institucional da Igreja Católica Apostólica Romana), foi moldado com base em conceitos religiosos em conformidade com a moral da Igreja Católica. Assim, segundo Stacciarini (2019, p. 22), o conceito de família para o Direito Canônico "é impregnado de conceitos religiosos, com destaque para o dever de império da ética e da moralidade, [o que] exerceu um grande controle sobre os conjuntos familiares então existentes". Marcado principalmente pelo rigor e dogmatismo, escrito e organizado durante a Idade Média, vale destacar que o Direito

Canônico teve uma forte influência nas famílias desse período histórico, prevalecendo em inúmeras sociedades ocidentais.

No Direito da Igreja Católica, o adultério dentro do matrimônio era dogmaticamente proibido. Além disso, o matrimônio era sagrado e deixou de ser uma questão meramente contratual, como era na sociedade romana. Por consequência disso, a figura do concubinato, diferentemente de como aparece na sociedade romana, é vista como algo a ser combatido, tendo a Igreja católica como sua fiel opositora.

Devido à forte influência da Igreja Católica, muitos países adotaram suas normas como lei principal para a regência de seus povos. Esse é um dos motivos pelos quais ainda há a forte presença de alguns conceitos do Direito da Igreja Católica enraizados na sociedade ocidental. Ainda que o domínio da Igreja Católica na Idade Média e na atualidade perdure, é importante salientar que o Direito Canônico começa a entrar em declínio junto com a influência da própria Igreja Católica, perdendo sua força, principalmente nas questões sobre o matrimônio, o que abriu espaço para o fortalecimento do protestantismo.

De acordo com Stacciarini (2019), com a ascendência do protestantismo, inicia-se uma nova transição dogmática, tendo como sua principal mudança a possibilidade da ruptura de um matrimônio. Portanto, nesse período histórico, o Direito

Canônico, que outrora detinha forte influência na sociedade ocidental, passa a perder sua hegemonia.

1.4 A Família Burguesa na Sociedade Moderna

Neste tópico, abordaremos a organização familiar da burguesia na sociedade moderna. É importante frisar que a família burguesa retratada nesse trabalho é aquela que surgiu na Revolução Francesa e na Revolução Industrial Inglesa e que se manteve até o final do século XIX.

Nesse período, o modelo base de família passou a ser o nuclear. Este apresenta papéis bem definidos, como a coexistência dos cônjuges e filhos e a permanência e o domínio do sistema patriarcal. No entanto, com o afastamento da família burguesa do clero, houve o estabelecimento de uma maior igualdade no exercício do poder familiar, muito embora a figura paterna mantivesse o poder maior sobre todos os outros membros da família. Nas famílias burguesas da modernidade, houve mudanças de paradigmas quanto à afetividade. Segundo Stacciarini (2019, p. 26):

> Passam-se a ter mais famílias cujo princípio básico não era somente a garantia da segurança (o que ainda era uma realidade), mas também de outros interesses, incluindo-se o maior afeto dos pais para com a sua prole, bem como uma massificação de casamentos que, ao lado de interesses patrimoniais, também possuíam o amor (frise-se que não era ainda tão preponderante como nos dias atuais).

Ademais, em função da Primeira Revolução Industrial, que se passou sobretudo nas cidades, e da implementação das indústrias, ocorreu o fenômeno migratório da população do campo para a cidade. Assim, a família burguesa, que outrora detinha um estilo de vida rural, passou a ser urbana, evidenciando a influência do modelo de mercado capitalista, produto da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Desse modo, ainda segundo Stacciarini (2019, p. 29), "[...] a família na sociedade moderna corresponde a um dado estágio social resultante do desenvolvimento técnico-científico industrializado: nela coexistem os cônjuges e os respectivos filhos, formando a família nuclear ou conjugal".

1.5 A Família na Contemporaneidade

Na contemporaneidade, podemos observar diferentes tipos de arranjos familiares, tais como: família nuclear; família monoparental; família anaparental; família mosaico, famílias paralelas e família homoafetiva. Ao citar esses arranjos, não se pretende afirmar que eles não existiam no passado, mas sim evidenciar que, somente agora, eles ganharam força para se tornarem visíveis à sociedade e para encamparem lutas por seu reconhecimento legal, apesar do preconceito e da discriminação.

A família nuclear é tida como a típica família tradicional, composta por um pai, uma mãe e seus respectivos filhos. Esse modelo familiar se assemelha ao modelo burguês da modernidade. Apesar de se apresentar como o tipo de composição familiar predominante, segundo

dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2015), oferecidos pela Secretária Nacional da Família, constata-se que houve uma redução dessa organização familiar de 57% para 42% do total de arranjos familiares nas últimas décadas. Concomitantemente, o número de casais sem filhos aumentou no mesmo período de 12,9% para 19,9%. Algumas das causas responsáveis pelas mudanças na composição das famílias estão atreladas à maior participação da mulher no mercado de trabalho, à redução de taxas de fecundidade e ao envelhecimento populacional (IPEA, 2015).

A família monoparental é aquela formada por um dos pais e seus filhos. Considerando o contexto brasileiro, essa composição familiar é comumente chamada de "mãe solteira" ou "mãe solo", visto que as mulheres são o grupo predominante neste arranjo. Segundo Stacciarini (2019, p. 43), "a mãe passa a exercer um efetivo papel de mantenedora, preenchendo todas as necessidades de seus filhos, desde as questões materiais até as emocionais." De acordo com dados do IPEA (2015), nas últimas décadas, os números desse arranjo aumentaram e diminuíram de forma variada, com seu ápice em 2003, com um percentual de 18,1. O último ano registrado foi o de 2015, com 16,3%. Paralelamente, constata-se um aumento no número de "pais solos" nas últimas décadas, saindo de 1,8% para 2,2%.

Conforme Stacciarini (2019), a família anaparental é aquela composta por parentes que vivem juntos e possuem uma interdependência, seja ela afetiva ou financeira. Refere-se à família constituída sem a presença dos pais, por inúmeros motivos, e pode ser

composta por avós e netos, tios e sobrinhos ou até mesmo irmãos que convivem em interdependência.

A família mosaico, também conhecida como família reconstruída, surge da união de duas famílias previamente desfeitas, que combinam filhos de relacionamentos anteriores com possíveis novos membros. Como destacado por Dias (2017, p. 155), essa dinâmica é resumida de forma precisa como “os meus, os teus, os nossos”, dando origem a uma nova configuração familiar. De acordo com Stacciarini (2019), os filhos desses casais, provenientes de estruturas familiares passadas, conseguem desenvolver laços afetivos e até mesmo fraternos após um período de convivência, formando assim uma nova e genuína família.

Além das famílias mosaico, há também as famílias constituídas por união estável. Segundo Stacciarini (2019), essas se estabelecem a partir da união pública, duradora e com o intuito de formar uma família, seja ela com filhos ou não. Vale ressaltar que nesse arranjo familiar também se inclui a união entre pessoas homoafetivas. A união estável no Brasil tem, juridicamente, o mesmo valor de um casamento, e, mesmo que os membros não assinem um acordo de união estável, ela pode ser provada por outros meios, como convivência, patrimônio em comum, filhos, etc.

As famílias paralelas, também chamadas de famílias simultâneas, uniões múltiplas ou uniões concomitantes, são aquelas que se originam de relações estáveis ou duradoras que ocorrem simultaneamente ou paralelamente à família anterior. Essas relações são, sobretudo, resultantes de adultério. No entanto, esse modelo

familiar não é novo no contexto histórico. De acordo com Stacciarini (2019, p. 53), "[...] em anais da história verificam-se inúmeros casos em que o homem mantinha duas (ou mais) residências, com vários filhos em cada uma delas, com ou sem o conhecimento das respectivas famílias." Desde tempos remotos, era tida como comum a existência de um núcleo principal e de um núcleo marginal. Devido aos dogmas da Igreja Católica e todas suas restrições moralistas, enquanto uma família era pública, a outra era mantida às escondidas. Apesar de ainda ser muito repudiada por boa parte da população, as famílias paralelas são uma realidade e, como qualquer outra, são consideradas famílias.

Por fim, temos a família homoafetiva, composta pela união de pessoas do mesmo sexo. Atualmente, esse arranjo familiar pode ser decorrente tanto de união estável quanto de uniões mais formais, como casamento. Embora a união homoafetiva seja permitida em alguns países, com leis que a protegem, é sabido que essa configuração familiar ainda sofre muito preconceito. O Brasil, por exemplo, é um dos países onde há mais preconceito contra homossexuais, fato corroborado pelo número considerável de assassinatos de gays e lésbicas. De acordo com dados do dossiê publicado pelo Observatório de Mortes e Violências contra a população LBGTI+ no Brasil (2022), houve 273 mortes violentas de indivíduos dessa comunidade no país em 2022. Desse total, 228 foram assassinatos, correspondendo a 83,52% dos casos; 30 foram suicídios (10,99%); e 15 foram mortes por outras causas (5,49%) (ACONTECE; ANTRA; ABGLT, 2022, p. 24-25). Destaca-se que as 273 mortes equivalem a uma pessoa LGBTI+ sendo assassinada a cada

32 horas, ou a uma média de duas mortes a cada três dias (Andrade; Gandra, 2022).

Esses dados não só indicam a necessidade imediata de ações para enfrentar a violência e a discriminação, mas também sublinham a importância contínua da sensibilização e do ativismo em defesa dos direitos humanos e da igualdade para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Em 2023, foi criado o Projeto de Lei n.º 5167/09, que proíbe que relações entre pessoas do mesmo sexo sejam equiparadas ao casamento ou à entidade familiar. Apesar de o projeto de lei ainda estar em trâmite, a elaboração de uma lei que desconstitui o arranjo familiar entre pessoas homoafetivas denuncia o quanto ainda temos que avançar como sociedade. Vale ressaltar que, no Brasil, desde 2011, o Supremo Tribunal Federal reconhece a união homoafetiva como núcleo familiar.

Como foi possível observar, ao longo da história houve inúmeras mudanças na estrutura familiar, seja por sobrevivência e propagação da espécie na pré-história, por interesse econômico e político, ou de cunho afetivo, mais presentes nas famílias contemporâneas. No entanto, é importante evidenciar que, apesar das transformações pelas quais a estrutura da família passou ao longo dos séculos, ela ainda é marcada por preconceito, e muitos aspectos continuam presentes e exercem influência, sobretudo, nas sociedades ocidentais. É o caso do patriarcado que, embora tenha menor influência hoje do que tinha anos atrás e procure ser combatido efetivamente por vários grupos sociais, ainda perdura na sociedade.

Por esse motivo, esse estudo se faz mais necessário do que nunca, evidenciando e respeitando a diversidade de estruturas familiares que compreendemos na atualidade. Ele entende sua importância e todas as mudanças e lutas que foram travadas para chegar até aqui.

2 Metodologia

A metodologia adotada para este trabalho está ancorada na abordagem qualitativa, que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), se preocupa "[...], com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais". Entretanto, para as análises aqui apresentadas sobre a organização dos núcleos familiares dos alunos da escola campo, os dados estatísticos são essenciais para a compreensão dessa realidade. Essa etapa foi realizada através da aplicação de questionários.

Dessa forma, a natureza dessa metodologia é mais apropriada para esse tipo de investigação, visto que o cerne da pesquisa é analisar os núcleos familiares dos estudantes das turmas do 2° ano do Ensino Médio Técnico Integrado da escola campo, no IFAL, *Campus* Maceió. Assim, buscamos evidenciar a pluralidade de arranjos familiares existentes, que devem ser tão respeitados e acolhidos quanto a "família tradicional brasileira".

O questionário foi elaborado com sete perguntas, sendo quatro objetivas e três subjetivas, e depois digitalizado no *Google Forms*. Para aplicar o questionário, o link gerado foi compartilhado em grupos de *WhatsApp* com alunos da 1° e 2° série do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAL. Para manter o sigilo, não foi solicitado que os alunos se identificassem no questionário, o que permitiu que suas respostas fossem dadas sem nenhum receio, pois o anonimato dos respondentes foi assegurado. O universo da pesquisa é composto por 105 estudantes efetivamente cursando, distribuídos em três turmas do Ensino Médio Técnico Integrado, sendo duas do 2º ano e uma do 1º ano. A amostra é composta por 42 estudantes, correspondendo a 40% do universo. A escolha dessas turmas se deu pelo fato de serem turmas de atuação do PIBID Geografia durante o período de realização da investigação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessária a construção de um arcabouço teórico-metodológico, por meio de um levantamento bibliográfico. É importante destacar que esta etapa é fundamental para o trabalho, pois é ela que fornece o alicerce para a construção do referencial teórico, etapa de extrema importância para as análises dos resultados da pesquisa (Fontana, 2018).

3 A Família Nuclear e a Realidade da Escola Campo do PIBID

A primeira pergunta realizada tinha o propósito de identificar as séries dos estudantes. O resultado revelou um maior engajamento

dos alunos do 2º ano para responder ao questionário, já que somente 16% dos respondentes são alunos do 1º ano. Com 84% de participação, os estudantes do 2º ano tiveram mais que o dobro de respostas, mesmo sendo divididos em duas turmas.

A segunda pergunta buscou saber com quais parentes os estudantes moravam. Os resultados indicaram que 42% dos alunos moram com pai e mãe (família nuclear). Além disso, 30% moram somente com a mãe e 5% somente com o pai. O restante, 23%, vive com avó, tio, tia ou padrasto. O pai está ausente em 53% dos lares dos estudantes. A pesquisa também evidenciou que 76% dos participantes possuem irmãos ou irmãs.

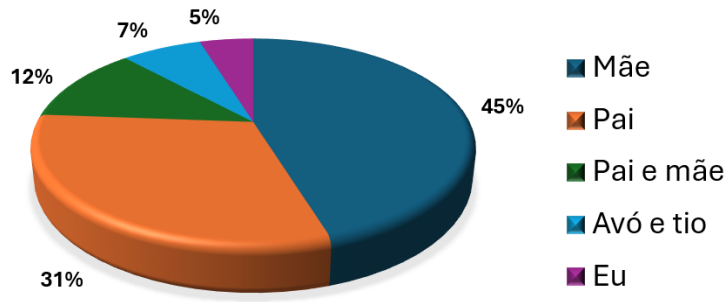
Esses dados revelam que há uma grande fragmentação na organização familiar, o que demonstra uma reestruturação das famílias em função da realidade social, que se torna cada vez mais complexa. No entanto, a participação do pai no núcleo familiar é significativamente menor que a da mãe, o que impõe mais uma responsabilidade para a mulher na formação, organização e manutenção da família.

A terceira pergunta investigou quantas pessoas integram o núcleo familiar doméstico. Especificamente, foi perguntado: "Quantas pessoas moram com você em sua casa?". As respostas mostram que quatro pessoas é o número predominante, com 38% das respostas, seguido por duas, três e cinco pessoas, com 17% cada uma. Com seis ou mais pessoas, obtivemos 11% das respostas. Esses dados revelam uma grande diversidade quantitativa nos arranjos

familiares, destacando-se a diminuição do número de integrantes dos núcleos familiares em relação às décadas passadas, já que 72% das famílias dos pesquisados apresentam quatro integrantes ou menos.

A quarta pergunta buscou identificar quem é o principal provedor da família. Neste caso, provedor é entendido como aquela pessoa que contribui com a maior parte da renda familiar (Figura 1).

Figura 1 – Principal provedor da família: quem contribui com a maior parte da renda familiar.



Fonte: elaborado pelos autores.

Os resultados mostraram que a mãe é a principal responsável pela renda familiar, com 45% das respostas, seguida pelo pai, com 31%. Pai e mãe foram apontados como provedores equivalentes por 12% dos estudantes. O número de mulheres como chefe de família vem aumentando significativamente no Brasil. No entanto, os retrocessos sociais e econômicos vividos pelo país na última década, principalmente "devido à falta de investimentos e políticas capazes de garantir emprego, saúde e até mesmo a vida das mulheres", têm levado a um quadro de precarização das mulheres no mercado de trabalho e, por consequência, de vulnerabilização das famílias

(DIEESE, 2023, p. 13). A ausência de um companheiro que contribua com a renda familiar aumenta a pressão social sobre a mulher, que precisa exercer múltiplas funções e se submeter a trabalhos de menor remuneração para garantir o sustento da família. Soma-se a isso a dificuldade que essa situação provoca em relação à possibilidade de estudar, pois com múltiplas tarefas e responsabilidades a mulher enfrenta maior dificuldade para estudar.

Avó e tio corresponderam a 7%. No entanto, chamou a atenção que 5% dos alunos responderam que eles contribuem com a maior renda familiar. Destacamos esse fato, pois o universo da pesquisa abrange alunos de 1º e 2º ano, todos menores de 18 anos. Segundo o DIEESE (2023, p. 13), as mudanças na estrutura familiar e a crise econômica promovida no país nos últimos dez anos provocaram a "transferência de milhares de crianças e jovens da escola para o mercado de trabalho, para que contribuam com a renda da família".

A necessidade de adolescentes trabalhar já havia sido percebida pelos autores desta investigação, já que alguns alunos precisaram sair mais cedo da aula devido a compromissos profissionais. É surpreendente descobrir que, em alguns casos, a atividade profissional de um aluno, adolescente, menor de idade, é fundamental para o sustento de uma família. Esse fato nos remete à questão atual de implantação do ensino integral, em que os alunos ficam na escola durante os dois turnos. Nessa situação, os alunos que contribuem significativamente para o sustento da família não teriam

como conciliar estudo e trabalho, tendo, eventualmente, que escolher entre um e outro. Ter aluno do Ensino Médio com a responsabilidade de provedor não é desejável, mas é uma realidade. Dessa forma, as políticas públicas devem se adequar à realidade e buscar meios de possibilitar que o aluno não abandone a escola.

Na quinta pergunta, buscou-se saber quais as organizações familiares que mais se assemelhavam às dos estudantes. Vale destacar que todos os arranjos familiares citados no presente trabalho estavam contidos na pergunta. Somente 43% dos estudantes, menos da metade, afirmam que sua família apresenta um formato nuclear, aquela formada por pai, mãe e filhos, comumente chamada de família tradicional brasileira. Os resultados mostraram que 28,5% dos estudantes vivem em um arranjo familiar monoparental, formado apenas por um dos pais e seu(s) filho(s). A família anaparental, constituída por parentes que vivem juntos e possuem alguma dependência, sem a presença dos pais, correspondeu a 16,5% das respostas. E, por fim, 12% dos estudantes responderam que a sua organização familiar se assemelha mais à família mosaico, que consiste na união de membros de duas outras famílias. Nesse novo arranjo familiar, podem estar presentes tanto os filhos dos relacionamentos anteriores quanto novos membros, filhos do atual casal. Nenhuma resposta contemplou os arranjos familiares paralelos e homoafetivos.

Dois aspectos chamaram a atenção nessa questão. O primeiro é que, apesar de a família nuclear ter tido o maior número de

respostas, ela não representa sequer a metade da amostra, o que demonstra claramente que esse modelo de arranjo familiar não é predominante. O segundo é que, ao analisar a relação entre provedor e arranjo familiar, observou-se que a figura paterna como chefe familiar é a que mais prevalece em famílias nucleares, com aproximadamente 62% dos pais sendo o provedor principal das famílias nucleares.

A sexta pergunta buscou saber se os alunos identificavam seu arranjo familiar como uma família. Quase todos, 95%, afirmaram que sim, que seu arranjo familiar constituía de fato uma família, independentemente de sua composição. Esse resultado pode refletir uma compreensão ampla e inclusiva do conceito de família entre os jovens. Além disso, esses resultados podem ser interpretados como um sinal de aceitação e valorização da diversidade nos lares contemporâneos. Entretanto, 5% dos respondentes afirmaram "não", informando que não consideram seu arranjo familiar uma família. Esse dado pode ser fruto dos movimentos conservadores e reacionários massificados no país nos últimos anos, principalmente através das mídias digitais.

A sétima e última pergunta buscou saber a opinião dos estudantes sobre aqueles que defendem que o único tipo de família aceitável é o composto por pai, mãe e filhos, comumente chamado de família nuclear ou de família tradicional brasileira. A maioria, correspondente a 90%, não concordam com essa visão.

Do total, 33% afirmam que quem tem essa visão de família está errado e expõem sua própria visão de família, como pode ser percebido nas respostas a seguir.

> "Acho uma visão errada, pois hoje em dia família é quem cria, cuida ou tem grau de parentesco, ou laços afetivos."
> "Acredito que esteja errado, visto que família é o conjunto de pessoas que apresenta afetividade e responsabilidade sobre o outro, como é no caso da minha mãe."
> "Não acho certo. Pois a família são aquelas pessoas que estão cuidando da gente."
> "Errado, nada a ver. Eu acho que a verdadeira família é aquela em que nos sentimos bem e acolhidos, e não só o padrão que as pessoas acham que deve ser."
> "Acho que é uma pessoa sem noção. As famílias vêm em diversas formas e tamanhos. O mais importante é que haja amor, apoio e respeito entre os membros, independentemente da configuração familiar."

O preconceito é apontado por 16% dos respondentes, evidenciando a falta de conexão dessas pessoas com a realidade, como pode ser percebido nessas respostas: "opinião antiquada sem fundamentação de argumentos plausíveis. Visão preconceituosa e limitada"; "Acho que essas pessoas tentam viver em uma realidade totalmente diferente, onde foram criados com esse pensamento preconceituoso, retrógrado e antiquado".

Em acréscimo, 14% dos respondentes consideram um ato de ignorância, sem fazer mais nenhum adendo, e 16% afirmam respeitar a opinião dessas pessoas, mas não concordam com essa ideia, afirmando que existem vários tipos de família.

Apesar de não termos tido nenhuma resposta afirmando que alguma família se assemelharia a um arranjo homoafetivo, houve a defesa desse tipo de arranjo familiar por cerca de 10% dos pesquisados, o que pode ser visto nas seguintes respostas:

> "Acho que a cabeça dessas pessoas não está aberta a entender que uma família tradicional também pode ser sim homoafetiva, e que isso não é coisa de agora ou apenas dessa geração!"
> "Eu acho que essas pessoas não têm tanta sabedoria, pois família não é só composta por pai, mãe e filhos, mas às vezes por dois pais ou até com uma avó e um avô, com uma mãe solo ou pai solo, etc."
> "Acredito que esse tipo de pensamento seja uma ideologia antiquada, levando em consideração a diversidade familiar existente na sociedade atual (por exemplo, as famílias monoparentais e homoafetivas)."
> "Pensamento pequeno e ultrapassado, uma família é formada quando se tem amor e respeito, seja ela de 2 pessoas, 3, 4, etc. e essa família pode ter 2 pais, 2 mães, 1 mãe e seus filhos, 1 pai e seus filhos, avós e netos, quem pensa que uma família só é formada por pai, mãe e filhos, não tem ideia do que realmente é e significa uma família."

Chamou atenção a resposta de 7% dos alunos, que associaram família à casa, no sentido de lugar, habitação ou local de coabitação. Como pode ser percebido nessas respostas: "acredito que família é qualquer lugar ou pessoas em que você se sinta pertencente/amado"; "família é qualquer lugar que você sinta amor e acolhimento, e esse lugar pode ser o abraço de alguém ou uma casa".

Por fim, 5% afirmaram concordar com as pessoas que defendem que o único tipo de família aceitável é o composto por pai, mãe e filhos. Apesar de ser um percentual baixo, esse tipo de pensamento é preocupante, pois, além de demonstrar um forte pensamento reacionário e preconceituoso em jovens adolescentes, desrespeita a maioria dos arranjos familiares dos próprios colegas de sala.

4 Considerações Finais

A definição de família varia conforme o tempo e está ligada aos valores sociais, econômicos e políticos que caracterizam a sociedade de uma época. A religião, nesse aspecto, assume grande influência, por ser, para muitos grupos sociais, a definidora do que pode ou não ser feito, de como se deve ou não organizar a vida em sociedade. Assim, a questão do que é família está ligada a fatores que autorizam ou restringem determinados comportamentos e arranjos de pessoas. Nesse sentido, a alteração nos modelos estabelecidos implica na mudança de aspectos legais e sociais, o que causa resistência por parte dos grupos contrários a essas transformações.

Nesse contexto contemporâneo, em que os meios de comunicação digital vêm se tornando o campo de batalha das ideias e das manipulações da opinião pública, a massificação de ideias que

não encontram comprovação na realidade é constante. Esse é o caso da defesa da família nuclear como única aceitável pela sociedade.

Este trabalho demonstra que, no grupo pesquisado, a família nuclear não está presente na vida de mais da metade dos alunos. Mas também mostra que os discentes estão abertos à existência de arranjos familiares diversos, considerando os que defendem a família nuclear como única aceitável como preconceituosos, atrasados ou ignorantes.

No entanto, a pesquisa também revela que o pensamento sectário, conservador e preconceituoso continua presente em uma pequena parcela dos estudantes. Esse fato impõe aos professores a responsabilidade de desenvolver estratégias de ensino que ajudem a combater o preconceito e garantir direitos a todos, independente do arranjo familiar no qual o aluno se encontre.

Nesse sentido, os professores de Geografia devem ter uma real preocupação com os discursos políticos conservadores que enaltecem a família tradicional heteronormativa. Esses discursos ignoram a realidade da diversidade familiar e podem prejudicar os estudantes. Sendo assim, compreender os arranjos familiares dos estudantes é essencial para combater o preconceito e promover a inclusão.

Nesse aspecto, a Geografia encontra um importante campo de atuação, pois sua característica de trabalhar com vários aspectos da sociedade, aliando processo histórico e organização socioeconômica, lhe permite atuar como um condutor de ações

educativas que possibilitem a superação de obstáculos sociais que limitam a cidadania de uma parcela da população. Nessa perspectiva, a ciência geográfica oferece uma contribuição valiosa para o estudo da família, analisando-a a partir de múltiplas dimensões.

Espera-se que os resultados desta pesquisa despertem nos professores de Geografia a responsabilidade que lhes cabe como educador e cidadão de trabalhar em prol da aceitação da diversidade, não somente combatendo os preconceitos tradicionais de cor, raça, gênero, geração, etc., mas também os que surgem a partir de movimentos que visam impedir o avanço da aceitação da diferença em seus vários níveis, inclusive na organização das famílias.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua de maneira significativa para a compreensão e o respeito pelos mais diversos arranjos familiares. Ao reconhecer e valorizar a multiplicidade das configurações familiares, o estuda busca não apenas ampliar o conhecimento acadêmico, sobretudo geográfico, mas também fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A sensibilização para a diversidade familiar é fundamental para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes, capazes de conviver harmoniosamente com as diferenças. Além disso, a pesquisa espera inspirar futuras investigações e políticas educacionais que promovam a igualdade e o respeito mútuo, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

ACONTECE; ANTRA; ABGLT. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil**: Dossiê 2022. Florianópolis: ACONTECE, ANTRA, ABGLT, 2023. Disponível em: Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2022-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf (observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org). Acesso em: 04 abr. 2024.

ALMEIDA, Clarissa Lavocat Galvão de. **Affectio Maritalis como elemento divisor entre união e namoro qualificado**. 2018. 66f. Monografia (Graduação em Direito) - Faculdade de Ciência Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018.

ANDRADE, Juliana; GANDRA, Alana. Dossiê contabiliza 273 mortes violentas de pessoas LGBTI+ em 2022. *In*: **Agência Brasil.** Brasília, 11 mai. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/dossie-contabiliza-273-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-em-2022. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretária Nacional da Família. **Fatos e Números:** Arranjos familiares no Brasil. Brasília: 2021. p. 9.

CARTER, Betty; McGOLDRICK, Monica. As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a terapia familiar. *In*: CARTER, Betty; McGOLDRICK, Mônica (org.). **As mudanças no ciclo de vida familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.7-29.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. *In*: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA, Áderson Luiz Costa Junior. (org..). **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.113-131.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 12. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho**. Boletim Especial 8 de março. São Paulo: DIEESE, 2023. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAJE, Lara. Projeto inclui no Código Civil proibição de união homoafetiva. *In*: **Agência Câmara de Notícias.** Brasília, 19 set. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/999217-projeto-inclui-no-codigo-civil-proibicao-de-uniao-homoafetiva. Acesso em: 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, Luís Fernando Lopes de. **Direito de Família e Princípio da Solidariedade** - O Princípio Constitucional da Solidariedade como Direito Fundamental e a sua Incidência nas Relações Familiares. Curitiba: Juruá Editora, 2014. ISBN 978-85-362-4820-2.

PEREIRA, Maria Margarida Silva. **Direito da Família.** 2. ed. revista e atualizada. Lisboa: AAFDL Editora, 2018.

SILVA, Mônica Cristina da; CHAVEIRO, Eguimar Felício. Demografia e família: as transformações da família no século XXI. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 171–183,

2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/9027. Acesso em: 19 fev. 2024.

STACCIARINI, André Fellipe Lima. **A evolução do conceito de família**: as novas configurações familiares e suas consequências jurídicas e sociais. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões, Lisboa, 2019.

AMIGOS PELUDOS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROJETO IFANIMAL, SUA DIVULGAÇÃO E ACEITAÇÃO NA ESCOLA CAMPO

Thalia Kailane Tavares Calheiros
Denis Rocha Calazans

Introdução

A existência de animais de estimação em Campus Universitários e Campus de Institutos Federais é uma realidade que, por muito tempo, foi ignorada. No entanto, atualmente várias ações vêm sendo implantadas visando o cuidado com esses pets e o estabelecimento de um convívio com as pessoas que garanta a sanidade ambiental e o bem-estar dos animais.

> O termo *pet* é uma expressão da língua inglesa comumente utilizada pelas áreas de vendas, *marketing* e mídia, para se referir aos animais de estimação, que são todos aqueles criados para o convívio com os seres humanos, fazendo parte da rotina nos domicílios, inseridos no ambiente familiar, e que geram benefícios através das relações afetivas estabelecidas com eles.
> As principais espécies dessa categoria são cães, gatos, aves canoras e ornamentais, pequenos roedores, peixes, cobras, répteis, dentre outros. O que marca esta relação é a responsabilidade do proprietário na criação destes animais e o contato entre ambos (Elizeire, 2013, p. 13).

Contudo, muitos animais são abandonados e passam a se reproduzir nas ruas das cidades, buscando locais seguros para viver. Com suas áreas amplas e facilidade de acesso, os ambientes escolares tornam-se atrativos, principalmente, para cães e gatos de rua. Todavia, como são ambientes de grande fluxo de pessoas e com objetivo educacional, os animais não são necessariamente uma prioridade, o que pode levar ao abandono e maus-tratos. Dessa forma, a existência de animais nos *campi* pode ser um problema, pois eles podem se transformar em vetores de doenças e, consequentemente, tornar o ambiente insalubre. Além disso, sem o devido controle, os animais podem se reproduzir exageradamente, criando um problema de superpopulação. Para evitar esse tipo de situação, algumas instituições desenvolveram programas de acolhimento e de sensibilização da comunidade educativa para lidar, cuidar e respeitar esses animais, transformando animais de rua em animais comunitários.

Este trabalho apresenta o relato de como foi implantado o programa de acolhimento de animais de rua no Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, escola campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia. Ele também discute os resultados de uma investigação sobre a aceitação desse projeto por parte dos alunos do 2º ano do

Ensino Médio Técnico Integrado, sob atuação do PIBID Geografia.

1 Animais de Rua em Instituições de Ensino

O abandono de animais é um problema grave que afeta milhões de *pets* no Brasil. Consoante a Organização Mundial de Proteção Animal (WAP, 2015), 10% dos cães em áreas urbanas e rurais do Brasil não possuem tutores. Esses animais, muitas vezes, acabam vivendo nas ruas, onde estão expostos a diversos riscos, como atropelamentos, doenças, violência e fome. No ano de 2014, a Organização Mundial da Saúde estimou que o Brasil possuía mais de 30 milhões de animais abandonados, sendo 20 milhões de cães e 10 milhões de gatos (ANDA, 2014).

É muito comum ocorrer abandono de animais em instituições de ensino, como escolas e universidades, mas esses animais também podem ser encontrados em terrenos baldios, praças e outros espaços próximos às instituições de ensino. No Brasil, o abandono de animais é considerado crime de maus-tratos, conforme disposto no Artigo 32 da Lei Federal n.º 9.605 de 1998 e no Decreto-Lei n.º 24.645 de 1934, com detenção de três meses a um ano e multa. Felizmente, alguns desses animais que vivem em instituições de ensino são classificados como animais comunitários. Conforme Serrano e Almeida (2019, p. 1243):

> O abandono de animais em Campi universitários comumente comove funcionários, alunos e visitantes, que passam a prover alguns cuidados, como abrigos para descanso, medicamentos e alimentos; estabelecem vínculos de confiança e interação afetiva. Nessas condições, esses animais podem ser considerados animais comunitários.

O cuidado com animais comunitários por instituições de ensino é importante por diversos motivos. Primeiro, é uma questão de ética e responsabilidade social, já que os animais são seres sencientes que merecem cuidados e proteção. Abandonar um animal é um ato de crueldade e irresponsabilidade. Segundo, é uma questão de saúde pública, animais de rua podem transmitir doenças para humanos, como a raiva, a leptospirose e a toxoplasmose. Terceiro, é uma questão de segurança, pois eles podem representar um risco à segurança dos alunos, professores e funcionários das instituições de ensino. Quarto, é uma questão de educação ambiental, vez que as instituições de ensino podem conscientizar sobre a importância da proteção animal, contribuindo para a proteção dos animais, para a saúde pública e para a segurança da comunidade.

Dessa forma, as instituições de ensino podem adotar diversas medidas para cuidar de animais comunitários, tais como: campanhas de conscientização sobre os riscos do abandono de animais e sobre a importância da adoção de animais de estimação; projetos de educação ambiental que abordem a questão da proteção animal; políticas de castração e controle reprodutivo, firmando parcerias com ONGs ou clínicas veterinárias; e programas de adoção, ou seja,

as instituições de ensino podem desempenhar um papel importante na conscientização da comunidade sobre a importância da proteção animal.

Além das medidas mencionadas, as instituições de ensino podem também implementar programas de voluntariado, envolvendo alunos, professores e funcionários na assistência aos animais comunitários. Esses programas não somente proporcionam cuidados físicos aos animais, como também promovem um senso de responsabilidade e empatia nos participantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

Outra iniciativa eficaz é a criação de espaços adequados para os animais, como abrigos e áreas de convívio, nos próprios *campi*. Esses locais oferecem proteção contra intempéries e outros perigos, além de proporcionar um ambiente onde os animais podem receber os cuidados necessários de forma mais organizada e sistemática. A promoção de eventos educativos e atividades interativas com os animais comunitários também pode ser uma estratégia eficaz para sensibilizar a comunidade acadêmica e o público em geral sobre a importância do bem-estar animal e da convivência harmoniosa entre seres humanos e animais.

Por fim, é fundamental que as instituições de ensino estabeleçam parcerias sólidas com órgãos governamentais, ONGs de proteção animal e profissionais veterinários. Essas parcerias são essenciais para desenvolver políticas e ações integradas para o cuidado e controle populacional responsável dos animais

comunitários, garantindo assim uma abordagem abrangente e sustentável para lidar com essa questão complexa e urgente.

2 Metodologia

O trabalho aqui apresentado utiliza uma metodologia qualitativa. De acordo com Richardson (1999, p. 102):

> o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Dessa forma, para a coleta de dados, a pesquisa se valeu de análise documental para buscar as bases jurídicas e/ou formais da implantação e funcionamento do projeto IFANIMAL. Para levantar seu histórico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras idealizadoras do projeto. De acordo com Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações".

Como instrumento de coleta de dados junto aos alunos, foi utilizado o questionário. Ele foi aplicado a três turmas do 2º ano do

Ensino Médio Técnico, nas quais o PIBID atuava, perfazendo um universo de 108 alunos. A amostra foi de 31 alunos, ou 28,7% do universo. A escolha dessas turmas se deu pelo fato de que os alunos do 2º ano já tiveram tempo de se ambientar na escola e, consequentemente, ter algum contato com o IFANIMAL. Já as turmas de 1º ano, por serem calouros, ainda estão em processo de ambientação. Por fim, nenhuma turma de terceiro ano estava sob atuação do PIBID Geografia no momento da pesquisa.

Gil (2011, p. 128) afirma que o questionário pode ser definido como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escritos às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Esse método de coleta de dados permite obter informações específicas e captar a visão que o sujeito tem sobre determinado assunto, sem a necessidade da presença do pesquisador, permitindo maior liberdade para que se possa responder no tempo mais adequado para o pesquisado.

A metodologia mista da pesquisa, combinando entrevista, análise documental e questionário, permitiu uma visão mais ampla do projeto. A entrevista com as idealizadoras do IFANIMAL possibilitou um entendimento melhor da história e das motivações que respaldaram essa iniciativa, seus objetivos, atividades e resultados alcançados até o momento, além de revelar os desafios e perspectivas para o futuro.

A documentação que embasa o projeto complementou a pesquisa, oferecendo dados sobre as ações realizadas, as parcerias firmadas e o planejamento estratégico para o crescimento sustentável do IFANIMAL.

Por fim, o questionário aplicado aos alunos permitiu coletar informações sobre a importância do cuidado com os animais na visão dos discentes e o nível de conhecimento e engajamento deles com as ações do IFANIMAL, além de coletar sugestões para o aprimoramento da iniciativa.

3 O projeto IFANIMAL

O projeto de extensão IFANIMAL é sediado no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - *Campus* Maceió, localizado no Centro da cidade, na Rua do Ferroviário com a Rua Barão de Atalaia (Rua do Ferroviário, 530), no estado de Alagoas. O projeto, concebido pelas professoras Maria Izabel Correia de Messias e Eronilma Barbosa da Silva, é uma iniciativa voltada ao amparo e zelo dos felinos que frequentemente aparecem no IFAL. Sua origem remonta ao engajamento dessas docentes no fornecimento de alimentação e cuidados com os gatos presentes nas dependências do *campus*. Essa característica marca a ação do projeto, já que foca essencialmente no atendimento a gatos, uma vez que não há outras espécies no local.

Inicialmente, essas ações altruístas foram alvo de controvérsia entre outros docentes, que afirmavam que tais práticas

poderiam contribuir para a proliferação de gatos e para a disseminação de doenças no ambiente acadêmico. Em resposta, as professoras argumentaram que a esterilização dos felinos mitigaria tais riscos. Para convencer os que se colocaram contra o projeto, as idealizadoras efetuaram uma pesquisa sobre o tema para mostrar as vantagens de se adotar cuidados com animais de rua, transformando-os em animais comunitários. Essa pesquisa serviu de base para a elaboração do projeto, o qual foi apresentado à direção do *campus*, obtendo aprovação e auxiliando na aceitação por parte de outros docentes. A proposta, que já existia na prática há anos, foi transformada em projeto de extensão, tendo início em 2022 (IFAL, 2022a) e sendo renovada a cada ano. Essa estratégia permitiu a existência de um bolsista, que desenvolve ações de divulgação e acompanhamento das atividades do projeto.

Os objetivos do projeto englobam a promoção de cuidados aos animais abandonados e maltratados que adentram o IFAL *Campus* Maceió em condições de vulnerabilidade, visando prevenir a transmissão de doenças aos estudantes e servidores (IFAL, 2022a). Além disso, busca-se coibir práticas cruéis e garantir as necessidades básicas de sobrevivência dos animais, bem como estimular a adoção responsável tanto dentro da comunidade acadêmica quanto na comunidade maceioense/alagoana. O projeto estabelece diretrizes claras, restringindo a administração de alimentos, água e medicamentos à equipe do projeto, assim como as ações que envolvam planejamento e procedimentos de castração. Essas

informações são divulgadas no *campus* mediante banners e nas mídias sociais (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 – Banner dos objetivos do IFANIMAL



Fonte: Acervo do PIBID.

Figura 2 – Orientação sobre alimentação



Fonte: Instagram do Projeto IFANIMAL.

Figura 3 – Orientação sobre castração e outros procedimentos



Fonte: Instagram do Projeto IFANIMAL.

O projeto é, atualmente, coordenado por um corpo docente composto pelas professoras Maria Izabel Correia de Messias, Eronilma Barbosa da Silva, Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira e Karina Dias Alves, que atuam de forma totalmente voluntária.

O IFANIMAL conta ainda com o apoio de uma bolsista, cedida pelo *campus* por meio do projeto de extensão, e de doações de alguns docentes. No entanto, seu financiamento é majoritariamente sustentado pelas professoras coordenadoras, que providenciam ração e materiais de limpeza.

Entre as ações do projeto, merece destaque a construção do Cantinho IFANIMAL, “para acolhimento dos felinos em processos

de recuperação de procedimentos veterinários e acompanhamento de nascimentos e de crescimentos de felinos" (IFAL, 2022b, p. 1). Esse espaço foi construído com o apoio da direção do *campus* e com doações de diversos docentes (Figura 4), proporcionando um local seguro para atendimento de animais em situação mais delicada. O objetivo é que esse espaço seja uma moradia temporária, servindo de local seguro para os animais recuperados poderem aguardar em segurança a liberação para a adoção.

Figura 4 – Cantinho IFANIMAL.



Fonte: Acervo do PIBID

Cada docente colaborador do projeto é responsável por realizar a limpeza e a alimentação dos animais em dias específicos. As ações são documentadas por meio de fotografias compartilhadas em um grupo de *WhatsApp* e na página do Instagram do IFANIMAL, demonstrando o comprometimento e a organização da iniciativa.

Para viabilizar os cuidados veterinários, foi estabelecida uma parceria com o Hospital Veterinário Bem-Estar, que oferece suporte para consultas e tratamentos dos animais assistidos (Figura 5). Essa parceria garante preços mais acessíveis, ou mesmo a preço de custo, para os procedimentos cirúrgicos.

Figura 5 – Divulgação da parceria IFANIMAL e Clínica Bem-Estar



Fonte: Acervo do PIBID

Há também uma parceria estratégica com o Grupo de Pesquisa em Equídeos e Saúde Integrativa da Universidade Federal de Alagoas (GRUPEQUI-UFAL), que realiza procedimentos de castração, vacinação e vermifugação dos felinos (IFAL, 2022b). Essa última parceria promoveu, no período de julho a dezembro de 2022, uma série de procedimentos veterinários, além de auxiliar o IFANIMAL na promoção de campanhas de adoção.

Durante esse período, a parceria com o GRUPEQUI-UFAL resultou em diversas ações (IFAL, 2022b, p. 2):

> a) 03 ações relacionadas à formação inicial da equipe de bolsistas, voluntárias e coordenação do projeto;
> b) 12 (doze) procedimentos de esterilização, trinte e um (31) procedimentos de vacinação (vacinas antirrábica e polivalente) e diversos procedimentos de vermifugação;
> c) 08 (oito) processos de adoção responsável, desses, quatro (04) já foram consolidados e quatro (04) processos estão em andamento (animais em lar temporário aguardando a consolidação).

O programa de adoção também vem alcançando êxito. Segundo as coordenadoras, alguns alunos já adotaram gatos do projeto, e as próprias coordenadoras acolheram em seus lares alguns animais em situação mais preocupante, como os que sofrem maus-tratos.

O projeto busca ampliar a visibilidade das ações de adoção entre os alunos e para além da comunidade educativa, visando aumentar as adoções. Para isso, foi criada uma página no Instagram dedicada à promoção da iniciativa e divulgar os animais aptos para adoção. Nessa página, há um formulário de cadastramento para que os interessados se candidatem. O IFANIMAL oferece cuidados essenciais, mas também inspira mudanças significativas na comunidade. Durante os dois anos de atuação como projeto de extensão, diversos resultados já foram alcançados, principalmente em relação à melhoria da saúde e do bem-estar dos animais, desempenhando um papel crucial na prevenção de doenças e na

melhoria da qualidade de vida dos animais e do ambiente escolar. Durante o ano de 2022:

> [...] não registramos óbito de nenhum felino dentro do nosso Campus, sendo esse um dos registros que merecem importante destaque. Ressaltamos que, antes de darmos início a essa ação extensionista, eram comuns registros semanais de mortes vinculadas à suspeita de envenenamento e de atropelamentos dentro do nosso espaço institucional (IFAL, 2022b, p. 2).

O projeto também proporcionou um significativo impacto na comunidade, visto que cerca de 5.000 pessoas que transitam e frequentam o *campus* são diariamente impactadas pelas iniciativas do projeto, incluindo alunos, funcionários e membros da comunidade externa. A parte mais visível do projeto são os cartazes espalhados pelo *campus* e os espaços para descanso e alimentação dos animais, mostrando a todos que os animais são cuidados. Segundo a coordenação do projeto, a percepção de que os animais não estão abandonados, mas vacinados, castrados e vermifugados, aumenta a confiança das pessoas em interagir com eles, fortalecendo vínculos e aumentando o número de pessoas dispostas a auxiliar o projeto de alguma forma.

Apesar dos sucessos, o projeto enfrenta limitações financeiras, como a dependência exclusiva da boa vontade dos coordenadores do projeto, restringindo algumas ações. A busca por novas fontes de financiamento, como parcerias, é fundamental

para a expansão futura do projeto, além da necessidade de dar mais visibilidade ao projeto no próprio espaço escolar (IFAL, 2023). Além desses desafios, a coordenação do projeto ressalta a necessidade de transferir o Cantinho IFANIMAL para um local de maior visibilidade, permitindo que os frequentadores possam conhecer e interagir com os animais em recuperação. Isso ocorre porque o local cedido pela instituição para a construção do Cantinho IFANIMAL fica em uma área isolada do *campus*, sem acesso por parte dos alunos e demais frequentadores da instituição.

O IFANIMAL é um exemplo de ação que funciona, servindo, dessa forma, como inspiração para futuras iniciativas. No entanto, o grande desafio do projeto é sua sustentabilidade a longo prazo, já que todo o financiamento é privado, dependendo da boa vontade de algumas professoras. Dessa forma, o projeto busca meios de captar recursos públicos ou por meio de doação privada para garantir a sua continuidade.

Por meio da união de esforços, compromisso social e parcerias, o IFANIMAL continua a pavimentar o caminho para uma sociedade mais compassiva e inclusiva, onde todos os seres vivos são valorizados e protegidos. Nesse sentido, o projeto emerge como uma inspiradora iniciativa no contexto dos Institutos Federais, destacando-se por seu compromisso com o

bem-estar animal e a conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da proteção animal e da adoção responsável.

4 Visão dos Alunos sobre o IFANIMAL

A coleta de dados, realizada por meio da aplicação de um questionário *on-line*, obteve informações dos alunos acerca do projeto, suas experiências com os animais e sugestões para aprimorar as ações do projeto IFANIMAL. O questionário *on-line*, composto por sete questões, foi aplicado aos alunos do 2º ano do IFAL *Campus* Maceió, que participavam do PIBID Geografia no momento da pesquisa. As perguntas abordaram temas como a percepção dos alunos sobre o projeto, suas interações com os animais, o uso das redes sociais e sugestões de melhorias.

A primeira pergunta questionava se o aluno conhecia o projeto IFANIMAL. Dos participantes, 83% responderam que sim, demonstrando um alto índice de conhecimento sobre a iniciativa do projeto no *campus*.

A segunda pergunta buscou saber se os alunos consideravam importante o cuidado com os animais comunitários do *campus*. Todos responderam positivamente, indicando haver um senso de responsabilidade dos pesquisados em relação ao tema.

A terceira pergunta verificou o conhecimento dos alunos sobre as ações do IFANIMAL. Desse total, 55% afirmaram não conhecer as ações desenvolvidas pelo projeto. Esse dado demonstra

a necessidade de ampliar a divulgação das ações do projeto no *campus*. Apesar dos equipamentos de cuidado com os animais, banners e cartazes espalhados pela instituição, o conhecimento específico sobre as ações do projeto ainda não alcança a mais da metade dos pesquisados. Nessa mesma pergunta, foi solicitado que os alunos que conheciam as ações as citassem. Os que afirmaram conhecer as ações do IFANIMAL citaram atividades como adoção de animais, doação de alimentos, vacinação, castração, divulgação e palestras. Essas percepções podem ser percebidas nas respostas a seguir:

- Cuidados com os gatinhos que aparecem pelo IFAL - *Campus* Maceió e adoção.
- Sim, o Miau-Feira para mim foi o mais legal.
- Cuidado com os animais, *posts* de adoção com eles já castrados e após passar por cuidados clínicos.
- Sim, adoção de animais, doação de alimentos, divulgação dos projetos e palestras.
- Sim, alimentação de animais de rua, acolhimento.

Nas respostas, chama a atenção a menção às palestras e à "Miau-Feira", uma feira de adoção promovida no *campus* com o intuito de divulgar o projeto. Essas menções reforçam a necessidade de ampliar a realização de ações que envolvam a comunidade, vez que elas tendem a marcar significativamente a vida dos estudantes.

A quarta pergunta verificou se os alunos já tiveram alguma interação com o IFANIMAL, como a adoção de animal, doação

de alimentos ou participação em atividades relacionadas. Do total de respostas, 80% afirmaram não ter tido nenhuma interação, um dado que reforça a necessidade de o projeto ampliar sua visibilidade e desenvolver mais atividades que envolvam a comunidade escolar.

A quinta pergunta questionou se os alunos interagiam com os animais que frequentam o *campus*, brincando ou fazendo carinho, por exemplo. Quase três quartos dos respondentes, 74%, responderam positivamente. Essas respostas mostram que há uma aceitação e boa vontade dos estudantes em relação aos animais. Esse interesse poderia ser melhor aproveitado pelo projeto para ampliar suas ações, como, por exemplo, a criação de programas de adoção comunitária, nos quais um grupo de alunos seria responsável por acompanhar um dos animais durante a semana e publicar suas interações nas redes. Essa seria uma forma de ampliar a divulgação do projeto.

A sexta pergunta buscou saber se os alunos conheciam a página do IFANIMAL nas redes sociais. Somente metade dos alunos (51%) afirmou conhecer, indicando, novamente, a necessidade de se ampliar a divulgação dos trabalhos do projeto.

A sétima e última pergunta solicitava sugestões para melhorar o projeto IFANIMAL. As respostas indicaram três principais pontos:

- A maior divulgação do projeto e de suas ações correspondeu a 25% das respostas, demonstrando uma percepção natural nos alunos de que o projeto não tem visibilidade suficiente no ambiente escolar.
- A ampliação das ações do IFANIMAL com atividades no pátio do instituto foi defendida por 25% dos pesquisados.
- 20% sugeriram estender as ações para animais dos próprios alunos.
- 30% não deram sugestões.

Essas questões podem ser ilustradas nas respostas a seguir.

> - Ajudar animais de alunos que não têm condições, com castrações, consultas... com essas coisas, não ajudar somente os animais que saíram daqui do IFAL.
> - Aceitar alguns gatinhos de fora da instituição. Uma área mais aberta e visível para a visita aos gatinhos. Projetos mais interativos entre os alunos e os gatinhos, mais divulgação sobre o projeto pelo Campus.

Os dados coletados reforçam a importância do projeto, a aceitação dos alunos e a necessidade de ampliar a divulgação. Embora existam cartazes e banners espalhados pelo Campus, o conhecimento sobre o projeto precisa de uma forma de divulgação que aproxime os alunos das ações desenvolvidas. Apesar das sugestões de melhorias, alguns participantes já consideram o projeto “incrível” como está. Os resultados indicaram um desejo

geral de maior visibilidade e engajamento com o projeto, bem como a possibilidade de expandir suas ações para a comunidade externa e os pets dos próprios estudantes.

5 Considerações Finais

O cuidado com animais de rua, transformando-os em animais comunitários nos *campi* das Universidades e dos Institutos Federais, é uma necessidade sob o ponto de vista ético, social, da saúde pública e da segurança da comunidade acadêmica.

A existência desses animais impõe um desafio que demanda atenção e ação, e o Projeto IFANIMAL surge como uma resposta a essa problemática. Por meio de ações coordenadas e voluntárias, o projeto proporciona cuidados essenciais aos animais, promove a conscientização sobre a importância da proteção animal e da adoção responsável, e contribui para a construção de uma comunidade acadêmica mais solidária e comprometida com o bem-estar dos seres vivos.

Os relatos das professoras idealizadoras, os resultados alcançados e as percepções dos alunos evidenciam o impacto positivo do projeto, não somente na vida dos animais assistidos, mas também na comunidade. Por meio de parcerias estratégicas e esforços voluntários, o IFANIMAL oferece cuidados aos animais comunitários, inspira mudanças significativas na postura da comunidade e promove uma cultura de respeito e empatia.

A pesquisa com os alunos revelou um interesse e consciência significativos em relação ao cuidado com os animais comunitários do *campus*. A maioria dos participantes já ouviu falar sobre o projeto e reconhece a sua importância. Embora nem todos tenham tido interações diretas com o projeto, como adoção de animais ou participação em atividades relacionadas, a maioria teve alguma forma de interação com os animais. As sugestões para melhorias, como maior divulgação do projeto, mais visibilidade no próprio ambiente escolar e atração de mais voluntários, refletem o desejo dos alunos de se envolverem mais ativamente e de verem os animais comunitários recebendo cuidados ainda melhores.

No entanto, apesar dos sucessos alcançados, o projeto enfrenta desafios financeiros e a necessidade de ampliar suas fontes de financiamento para garantir a sua sustentabilidade e expansão futura. É fundamental que a comunidade acadêmica, órgãos governamentais, ONGs e a sociedade em geral reconheçam a importância do projeto e se engajem em seu apoio e fortalecimento.

O Projeto IFANIMAL é um exemplo inspirador de como a união de esforços e o compromisso com a causa animal podem transformar realidades e promover um mundo mais justo e compassivo. Que sua trajetória sirva de inspiração para outras instituições e comunidades, incentivando ações similares em prol do bem-estar animal e da construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Referências

ANDA – AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DE DIREITOS ANIMAIS. **Cresce para 30 milhões o número de animais abandonados no Brasil.** 2014. Disponível em: https://anda.jusbrasil.com.br/noticias/100681698/brasil-tem-30-milhoes-de-animais-abandonados. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 1934. Suplemento 162.

BRASIL. Lei Federal n° 9.605 de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Capítulo V, Seção I, Artigo 32. Publicado no **Diário Oficial da União** em 13 fev. 1998.

ELIZEIRE, Mariane Bräscher. **Expansão do mercado pet e a importância do marketing na medicina veterinária**. 2013. Monografia (Graduação em Veterinária) – Faculdade de Veterinária, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. Projeto de extensão. **O IFAL Maceió e a proteção dos animais comunitários:** uma questão ética, moral e de respeito à vida. Maceió: IFAL, 2022a.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. Projeto de extensão. **O IFAL Maceió e a proteção dos animais comunitários:** Uma questão ética, moral e de respeito à vida – Relatório Final. Maceió: IFAL, 2022b.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. Projeto de extensão. **IFANIMAL:** o IFAL Maceió e a proteção dos animais comunitários - FASE 2. Maceió: IFAL, 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SERRANO, Gean Phillipe Joaquim; ALMEIDA, Juliana Ferreira de. Cães e gatos abandonados em Campi universitários. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 1242–1250, 2019. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJAER/article/view/2581. Acesso em: 16 abr. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PARTE II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ENSINO DE COORDENADAS GEOGRÁFICAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA LÚDICA DE APRENDIZAGEM

Deborah Karine da Silva
Denis Rocha Calazans

Introdução

O ensino de cartografia na Educação Básica deve ser encarado com a mesma seriedade com que se ensina matemática ou português, visto que a cartografia é fundamental para o aluno compreender e interagir no e com o espaço geográfico. Da mesma forma que o aluno precisa aprender os fundamentos da Matemática ou da Língua Portuguesa, é necessário que ele compreenda como nos apropriamos do espaço, como o mensuramos e como interagimos com ele. Esse conhecimento possibilita a localização, o deslocamento, a interação e o reconhecimento de padrões, ou seja, a representação dos fenômenos geográficos.

Contudo, o ensino de cartografia na Educação Básica enfrenta um problema grave: a sua ausência ou insuficiência. Isso ocorre por vários motivos, mas o principal está na formação inicial

dos professores. Sem segurança quanto ao domínio do assunto, os professores tendem a suprimir ou mesmo não ministrar temas da Cartografia em suas aulas, comprometendo o ensino e a aprendizagem.

Para tentar sanar a deficiência em sua formação inicial, os professores buscam aprender sobre o assunto em serviço ou em sua formação continuada. No entanto, esse processo não assegura a superação da deficiência inicial de formação. Uma maneira de contribuir para a solução desse problema é o compartilhamento das experiências entre professores, possibilitando que práticas exitosas sejam utilizadas por colegas. Essa troca não pode ficar limitada ao ambiente escolar; é necessário que as experiências adquiridas se transformem em conhecimento e auxiliem um número maior de educadores.

Nesse sentido, este trabalho busca contribuir para a superação das dificuldades do ensino de Cartografia, socializando um relato de experiência sobre o ensino de coordenadas geográficas a partir de uma atividade lúdica.

1 Formação de Professores para o Ensino de Cartografia na Educação Básica

No ensino de Geografia, a cartografia escolar é uma ciência que permite ao aluno conhecer e compreender o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades de análise espacial e leitura de mapas. Ela

possibilita que os estudantes compreendam não apenas onde estão localizados, mas também as características físicas, políticas e culturais dos lugares representados, além de desenvolver uma visão crítica e consciente do seu espaço social. O ensino da cartografia, portanto, não se resume à observação superficial de mapas, mas ao desenvolvimento da linguagem cartográfica.

Nessa perspectiva, Castellar (2005, p. 216) afirma que:

> A cartografia [...] é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ser e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, que implica utilizá-la em todos os conteúdos da geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Assim, nas séries iniciais da Educação Básica, as aulas de Geografia devem se voltar ao letramento geográfico, apresentando às crianças as noções de espacialidade, localização e observação do espaço onde vivem. O objetivo é criar condições para que a criança leia o espaço e aprenda a pensar sobre ele, em um processo chamado de alfabetização cartográfica. Segundo Castellar (2000, p. 30):

> Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Portanto, observar, registrar e analisar são processos que estão relacionados com o significado de ler e de entender, desde os lugares de

> vivência até aqueles que são concebidos por ela, dando significados às paisagens observadas, pois na leitura se atribui sentido ao que está escrito.

No entanto, ainda é comum ver o ensino de Geografia nas séries iniciais seguir uma abordagem tradicional, com conteúdos descontextualizados e sem significado para a vida do aluno. Essa prática é pautada em definições prontas e acabadas, sem possibilidade de ampliação ou contestação. Castellar (2000) aponta para uma mudança necessária no ensino da Geografia para que seja possível compreender e contextualizar o fazer pedagógico, isto é, tornar o aprendizado geográfico significativo e parte de um processo evolutivo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a aprendizagem da cartografia é importante para que o aluno ter a base para pensar e entender o espaço geográfico, percebendo-o em sua dinâmica como um campo de estudos com diversas possibilidades de interação.

Sem a compreensão das noções cartográficas básicas e das correlações espaciais advindas de uma percepção dinâmica dos seus elementos constitutivos, é comum que o aluno apresente dificuldades de interpretação, análise e pensamento crítico em outras áreas da Geografia, como política, economia e sociedade. Essas abordagens exigem do aluno a compreensão do espaço como uma dimensão física e do espaço geográfico como uma dimensão das relações antrópicas. Fatores essenciais para o seu conhecimento e apropriação do espaço como cidadão (Castro, Soares, Quaresma, 2015). A leitura do mundo, do ponto de vista de sua espacialidade, demanda a apropriação de um conjunto de instrumentos conceituais

para interpretar e questionar a realidade social e espacial, e, para isso, o conhecimento cartográfico é indispensável (Cavalcanti, 2016).

Segundo Castro Soares e Quaresma (2015, p. 42):

> O auxílio da cartografia possibilita o exercício de habilidades fundamentais como a observação, comparação, análise e interpretação, as quais são pressupostos para a competência maior buscada em geografia, qual seja, entender a reestruturação do espaço, nas diversas escalas, a partir da lógica de funcionamento dos modos de produção, com suas especificidades em realidades geográficas diferenciadas, mediadas pela forma de apropriação territorial própria a cada escala e espacialidade.

No entanto, para o aprendizado geográfico ser significativo na vida dos alunos, é necessário que o docente tenha domínio do conhecimento cartográfico e das suas inter-relações com o espaço social, compreendendo a importância que tem para o entendimento dos demais assuntos da Geografia. Um problema comum observado entre os professores formados ou em formação na área é a deficiência no conhecimento de assuntos cartográficos. Segundo Sampaio (2006, p. 22-23):

> [...] observam-se, no meio das comunidades de professores, dificuldades para se trabalhar com assuntos ligados à Cartografia, tanto no ensino como na pesquisa. Se há dificuldade quando se aprende Cartografia nos bancos escolares da faculdade, logicamente ela existirá quando aquele que se formou professor for ministrar os assuntos sobre Cartografia, para os alunos da Educação Básica.

Segundo Sampaio, Sampaio e Menezes (2005), vários fatores contribuem para a dificuldade de os professores trabalhar cartografia na Educação Básica. Entre eles, destaca-se a formação inicial insuficiente, já que, em muitos casos, a capacitação dos licenciandos em cartografia é realizada por professores não habilitados ou não comprometidos com a docência. Isso fragiliza o aprendizado e suprime assuntos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. Além disso, o tempo destinado a essa formação nos cursos de licenciatura é insuficiente, tornando a aprendizagem superficial, e a deficiência dos licenciandos de Geografia em Matemática dificulta a aprendizagem e gera a rejeição da cartografia.

Por esses motivos, é comum que o professor se limite à cartografia ofertada nos livros didáticos, que se baseia na observação de mapas de territórios, relevo, densidade demográfica, entre outros. Embora essa análise de mapas seja importante, não é o suficiente para os alunos conseguirem ter uma visão crítica daquilo que estão analisando, ou seja, do espaço onde estão inseridos. (Sampaio; Sampaio; Menezes, 2005).

Em razão disso, é importante que o professor desenvolva o domínio sobre a cartografia e compreenda seus elementos. Eles vão além da leitura superficial de um mapa e se expandem para as noções de espacialização, orientação, projeções cartográficas, curvas de nível, paralelos, meridianos, longitude e coordenadas geográficas, as quais estão intrinsecamente ligadas à compreensão de domínios territoriais, disputas geopolíticas, classes sociais, entre outros.

Segundo Souza (2010), é comum que professores da Educação Básica justifiquem a não utilização dos conteúdos de cartografia devido à falta de material específico. No entanto, a realidade é que a falta de domínio do conteúdo limita a imaginação e a capacidade dos professores de buscar alternativas, outras formas de ensinar cartografia, como, por exemplo, propostas pedagógicas lúdicas.

Os jogos didáticos e atividades lúdicas aparecem no processo de aprendizagem como uma alternativa eficiente e de baixo ou nenhum custo para que o docente possa tornar o ensino divertido, prático e com significado.

Segundo Silva (2005, p. 143):

> O jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca de coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar.

Nesse contexto, o uso de jogos no ensino de cartografia é uma alternativa prática e divertida para ser utilizada nas aulas de Geografia. Ela cativa a atenção do aluno, facilitando a compreensão do assunto e desenvolve outras habilidades no processo de ensino-aprendizagem.

2 Jogos como Ferramentas Educativas para o Ensino da Geografia

O ensino de Geografia tem experimentado transformações significativas, impulsionadas pela necessidade de tornar a aprendizagem dos alunos mais dinâmica e efetiva. Essa mudança representa uma ruptura com a abordagem de ensino tradicional positivista, limita à mera transmissão e à memorização de conceitos. Lacoste (2012, p. 14) denomina essa abordagem de "geografia dos professores", engendrada especialmente para servir como discurso ideológico para mistificar o espaço e esconder a importância estratégica de saber pensar e se organizar nele.

Segundo Castellar (2005, p. 210):

> Nos últimos anos, as sucessivas discussões sobre o processo de aprendizagem, com base nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas, possibilitaram que os educadores tomassem várias posições em relação ao fazer pedagógico, ou seja, em relação ao que se ensina e como se ensina, o que leva a pensar sobre a didática da sala de aula e, consequentemente, sobre a maneira como o aluno compreende o conhecimento escolar sistematizado.

Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se pela capacidade de envolver os alunos por meio de atividades lúdicas, como a utilização de jogos. Essas abordagens desempenham um papel crucial ao transformar o ambiente de aprendizagem em um

espaço dinâmico e envolvente, propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Elas desafiam os paradigmas tradicionais e atendem às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Conforme Freire (1996, p. 29), “As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Uma das práticas mais comuns das metodologias ativas é o jogo. Segundo Piaget (2010), o jogo está presente na infância e permite o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral da criança de forma prazerosa e descontraída. Os jogos têm se destacado como ferramentas educativas poderosas, especialmente quando aplicados ao ensino da Geografia.

Segundo Breda (2018, p. 56):

> (...) a diferença principal entre os jogos recreativos e os jogos pedagógicos é que, enquanto os recreativos têm como finalidade o entretenimento, os pedagógicos sempre estão relacionados a objetivos de aprendizagem e intencionalidades didáticas referentes ao tema que será estudado.

Para que os professores desenvolvam atividades lúdicas com objetivos de aprendizagem, é importante que eles tenham uma formação inicial sólida e se empenhem em adquirir conhecimentos. Desse modo, eles se capacitam para desenvolver e implementar jogos que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem. Isso

ajuda a superar o principal desafio da prática educativa: promover a interação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, gerando novos entendimentos e contribuindo para a compreensão do espaço, das relações socioespaciais e das complexidades do mundo ao nosso redor.

Castellar (2005, p. 220) também afirma que "Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos."

Dialogando com Castellar, Silva (2005) aponta que a incorporação de jogos no processo de ensino de Geografia pode desempenhar um papel crucial na facilitação da aprendizagem, especialmente no que diz respeito às noções cartográficas. Essas noções são fundamentais para capacitar a criança a se localizar e orientar no espaço, seja ele real ou representado. A autora ressalta que "A construção de determinados conceitos e/ou habilidades pode estar atrelada a uma estratégia metodológica diferenciada mais atuante, mais crítica e reflexiva, permitindo uma aprendizagem significativa próxima da realidade do aluno e adequada à sua faixa etária" (Silva, 2005, p. 143).

Ao capturar a atenção e despertar o interesse dos estudantes de maneira lúdica, os jogos transformam o processo de aprendizagem em uma experiência imersiva, podendo superar as barreiras entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática. Isso

estimula a curiosidade e promove a motivação intrínseca para o aprendizado.

Um dos aspectos da cartografia escolar são as coordenadas geográficas. O jogo “Batalha Naval” é frequentemente utilizado como instrumento lúdico de aprendizagem para esse tema. A próxima seção abordará um breve histórico desse jogo e alguns problemas do seu uso no ensino de coordenadas geográficas.

3 Um Breve Histórico do Jogo Batalha Naval

Segundo Ortega (2012), o jogo Batalha Naval surgiu no século XX, criado por soldados russos durante a Primeira Guerra Mundial. Na versão inicial, os jogadores desenhavam navios em folhas de papel, representando um mar fictício dividido em quadrículas. A vitória era conquistada por quem descobrisse primeiro as coordenadas dos navios adversários. Nos anos 20, o jogo ganhou popularidade entre prisioneiros e soldados durante os intervalos dos combates. Em 1931, surgiu nos Estados Unidos a primeira versão comercial em papel, denominada “Salvo”. Durante a Segunda Guerra Mundial, em 1943, o jogo foi lançado com o nome que ficou mais conhecido nos EUA: *Battleship*. Em 1967, durante a Guerra Fria, foi lançada a primeira versão de tabuleiro, caracterizada pelas maletinhas clássicas e navios de plástico encaixáveis, chegando ao Brasil em 1988.

O jogo acontece em um tabuleiro quadriculado onde os jogadores devem posicionar estrategicamente suas embarcações. O objetivo é afundar os navios oponentes por meio da adivinhação de suas posições, antes que o adversário afunde os seus. Para isso, os jogadores escolhem as coordenadas no tabuleiro quadriculado, que geralmente contém números e letras, e atiram no campo do oponente (Figura 1).

Figura 1- Primeira versão comercial do jogo Batalha Naval.



Fonte: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-jogo-batalha-naval

Esse jogo é amplamente utilizado nas aulas de matemática para trabalhar planos cartesianos e, em Geografia, para a prática lúdica de coordenadas geográficas, tópico fundamental na cartografia básica. Esse tema trabalha com os alunos as noções de lateralidade, localização, latitude, longitude e hemisférios. Em virtude da carência de conceitos cartográficos, é comum que os

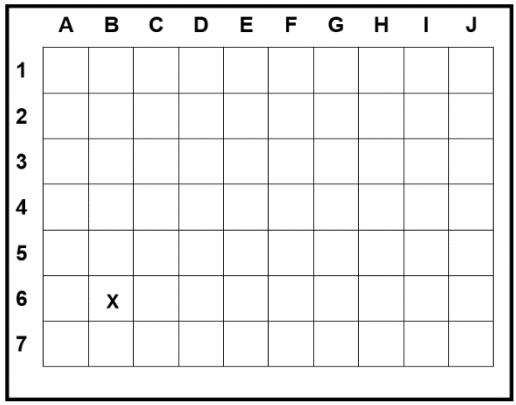
alunos apresentem dificuldades de compreensão e aplicação das coordenadas geográficas.

Nesse contexto, o jogo Batalha Naval é uma ferramenta lúdica com potencial para trabalhar com os alunos as noções de coordenadas geográficas, por instigar o raciocínio lógico e pôr em prática os conceitos cartográficos. É uma atividade simples que os educadores de Geografia podem aplicar em sala de aula sem a necessidade de muitos recursos.

Durante as aulas de Geografia, é comum que os professores utilizem o jogo sem alterações de regras ou imagem, com o intuito de fazer com que os alunos entendam como localizar algo em um plano por meio de coordenadas. Outra abordagem é a substituição do plano quadriculado padrão por um planisfério, o que aproxima ainda mais o aluno dos conceitos que se deseja alcançar.

No entanto, o jogo Batalha Naval tradicional apresenta um problema: ao utilizar as quadrículas como elementos de identificação com letras e números, ele localiza uma área, e não um ponto no tabuleiro. Isso foge ao conceito de coordenada geográfica, que identifica um ponto específico no planisfério. Por exemplo, ao marcar B e 6 em um tabuleiro, o aluno assinala com um X toda uma quadrícula. (Figura 2).

Figura 2 – Jogo de Batalha Naval com identificação da quadrícula B6



Fonte: Acervo PIBID Geografia, 2022-2024.

Essa situação foi detectada pelo professor supervisor em várias turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola campo do PIBID Geografia da Universidade Federal de Alagoas, edição 2022-2024. A partir desse fato, o docente elaborou uma forma de aplicar o jogo Batalha Naval objetivando, superar o inconveniente de o aluno associar uma coordenada geográfica a uma área, e não a um ponto da superfície terrestre.

4 O Jogo Batalha Naval sob a Perspectiva da Aprendizagem Cartográfica

A proposta de se trabalhar com jogos no ensino de Geografia surgiu durante as reuniões de planejamento de aula do PIBID Geografia. Em uma dessas reuniões, foi sugerido o uso do jogo

Batalha Naval para trabalhar o conteúdo coordenadas geográficas em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado.

Durante o planejamento, o professor supervisor solicitou que os pibidianos demonstrassem a aplicação prática do jogo. Nessa demonstração, foi detectado que os próprios pibidianos apresentavam a mesma dificuldade já observada em outras turmas do Ensino Médio: identificar uma área no planisfério em vez de um ponto.

Essa constatação levou o professor supervisor a oferecer uma oficina para demonstrar como fazer um uso mais adequado do jogo Batalha Naval, superando a associação incorreta de uma coordenada geográfica a uma área.

4.1 Regras do Jogo Batalha Naval sob a Perspectiva da Aprendizagem Cartográfica

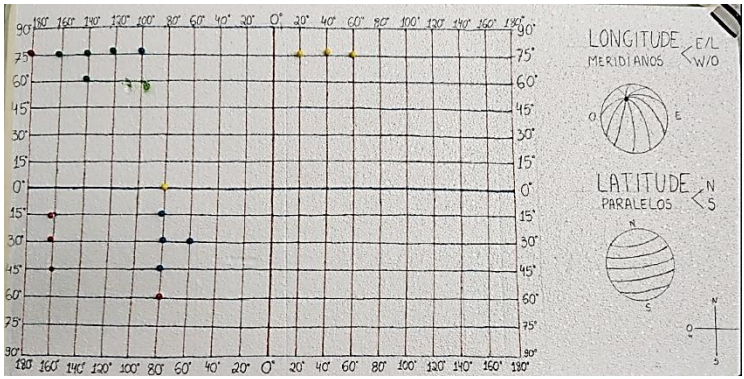
O primeiro aspecto a ser destacado é que o jogo será realizado sobre um planisfério feito pelo professor. Em vez de letras e números como no jogo original, ele utilizará graus de latitude e longitude, a partir do Equador e do Meridiano de Greenwich. Não será necessário utilizar um planisfério com exatidão de valores e distâncias, pois a ideia é fazer com que os alunos entendam como os conceitos de latitude e longitude funcionam e os apliquem em coordenadas geográficas. Assim, o professor pode desenhar à mão livre um planisfério com latitudes e longitudes com as distâncias que

achar mais adequada, por exemplo, intervalos de 20º entre os meridianos, que indicam as longitudes, e intervalos de 15º entre os paralelos, que indicam as latitudes. Uma dica importante, que pode facilitar o entendimento do aluno, é colocar distâncias diferentes entre latitude e longitude para os valores coincidirem o menos possível. Isso ajuda os alunos a distinguir melhor os dois conceitos mais facilmente.

Objetivo geral: O jogo visa ensinar que as coordenadas geográficas indicam pontos na superfície terrestre, desfazendo o entendimento equivocado, construído a partir do jogo Batalha Naval, de que elas indicam uma área.

Material e equipamentos: Para preparar o jogo, são necessários quadro e giz, ou quadro branco e marcador. Neles, será desenhado um planisfério onde o jogo ocorrerá. Para aqueles que têm dificuldade em desenhar um planisfério com paralelos e meridianos, é possível fazê-lo em uma cartolina ou folha de isopor (Figura 3). Nesse caso, serão necessários alfinetes coloridos para marcar os pontos.

Figura 3 – Planisfério sobre folha de isopor para o jogo Batalha Naval.



Fonte: Acervo PIBID Geografia, 2022-2024.

Regras do jogo: Os grupos competirão entre si para marcar **quatro pontos** em sequência, no sentido da latitude (vertical) ou da longitude (horizontal). Não é permitido formar um quadrado ou colocar os pontos na diagonal. Vence quem conseguir marcar os **quatro pontos em sequência** primeiro. Os grupos devem impedir que o adversário complete a sequência, colocando seus pontos para interromper o avanço do oponente. Para permitir o bloqueio do adversário, cada grupo informa uma coordenada geográfica por vez, em rodadas sucessivas.

Dinâmica do jogo: Para o jogo ocorrer com maior dinamicidade, o ideal é que a sala seja dividida em cinco grupos, mas o jogo também funciona com quatro. Não é desejável jogá-lo com um número menor ou maior de grupos.

Nomenclaturas: Os grupos devem ser nomeados com letras ou números, como A, B, C, D e E ou 1, 2, 3, 4, e 5. Cada vez que um grupo acertar uma coordenada geográfica, o ponto deve ser marcado no planisfério com a letra correspondente colocada ao lado, para identificar a qual grupo pertence aquele ponto.

Iniciando o jogo: O professor deve dividir a turma em grupos, nomeá-los (letras ou números) e explicar as regras. Cada grupo deverá pensar em uma coordenada geográfica a partir dos meridianos e paralelos presentes no mapa desenhado pelo professor. Assim, o primeiro grupo anuncia a coordenada que pretende marcar. Se as informações de latitude e longitude estiverem corretas, o professor marcará o ponto no planisfério e passará para o próximo

grupo. Se o grupo errar as coordenadas (trocando latitude por longitude, por exemplo, ou falar valores que não estão escritos no planisfério), perde a vez e não marcará nenhum ponto no planisfério. É aconselhável que na primeira rodada o professor faça as correções e orientações, permitindo que todos marquem o primeiro ponto e que a perda da vez, caso errem, ocorra somente a partir da segunda rodada.

Premiação: Como o objetivo do jogo é a aprendizagem e a ludicidade, é aconselhável que, ao final do jogo, o grupo vencedor seja premiado (com uma caixa de chocolate, por exemplo) e os demais também recebam algum brinde (confeitos ou pirulitos).

4.2 Oficina do Jogo Batalha Naval com Bolsistas do PIBID

A proposta da oficina do jogo compreendeu a elaboração e aplicação de uma adaptação do jogo Batalha Naval para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), subprojeto Geografia. A atividade foi desenvolvida no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus* Maceió. O objetivo da oficina foi ampliar o conhecimento dos professores em formação e incentivar o uso de atividades lúdicas como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, o professor supervisor questionou os pibidianos se eles conheciam o tradicional jogo “Batalha Naval”. Em seguida,

fez uma breve demonstração do jogo no quadro, usando um desenho, e ressaltou ser um jogo comumente utilizado por professores de Geografia para dinamizar o ensino de coordenadas geográficas (Figura 4).

Figura 4 - Demonstração do jogo
Batalha Naval Tradicional



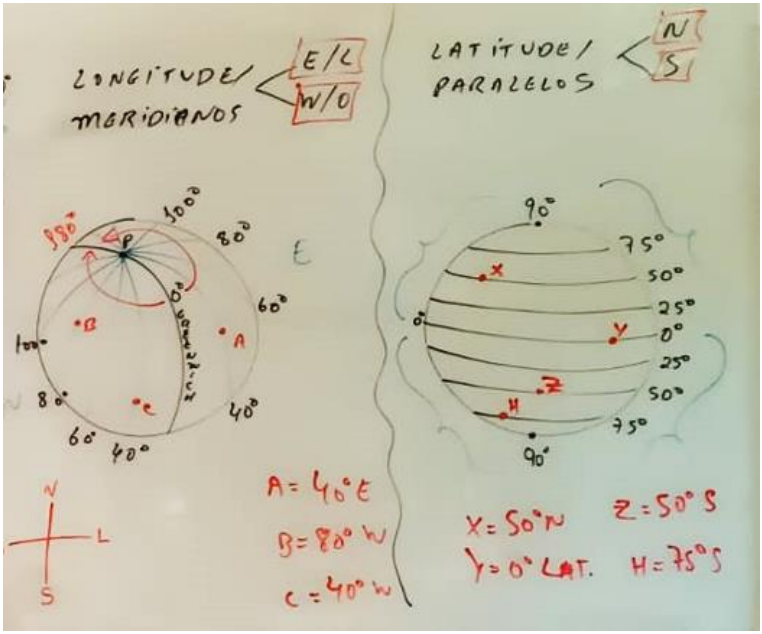
Fonte: Acervo PIBID Geografia, 2022-2024.

A partir da demonstração, o professor apontou o principal problema em utilizar o jogo Batalha Naval tradicional no ensino de coordenadas geográficas: ele ensina a localizar uma área e não um ponto. Esse foi o ponto de partida para que a versão desenvolvida do jogo Batalha Naval fosse explicada.

A primeira ação foi relembrar os princípios de latitude e longitude usando um globo terrestre. Em seguida, o professor realizou um exercício de indicação de algumas latitudes e de

algumas longitudes nos globos (Figura 5). Por fim, ele fez uma breve explicação das regras do jogo.

Figura 5 – Revisão dos princípios de latitude e longitude utilizando globos



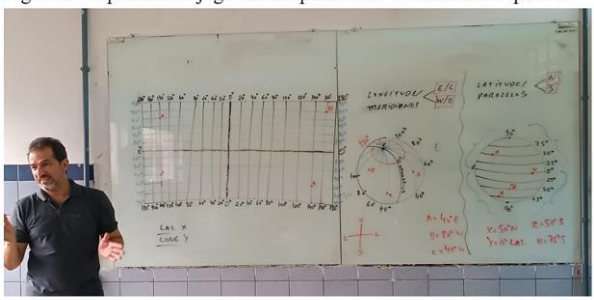
Fonte: Acervo PIBID Geografia, 2022-2024.

Após a explicação das regras, o professor desenhou um planisfério no quadro branco, marcando os graus de latitude e longitude e manteve as figuras dos globos utilizadas para relembrar os conceitos. Essa estratégia serviu para auxiliar os alunos a fixarem os conteúdos geográficos (Figura 6). É importante lembrar que o objetivo do jogo é proporcionar o aprendizado, por isso não há

problema em manter à mostra informações que auxiliam a aprendizagem.

Os pibidianos foram divididos em quatro grupos para que a dinâmica do jogo pudesse ser realizada. As regras e objetivos foram esclarecidos à medida que os pibidianos faziam perguntas, e, logo após, o jogo foi iniciado. A primeira rodada funcionou como um teste, permitindo que eles compreendessem melhor a prática do jogo e elaborassem suas estratégias. Durante a dinâmica, todos os participantes demonstraram bastante empolgação, além de competitividade saudável entre os grupos.

Figura 6 – Aplicando o jogo em um planisfério desenhado no quadro.



Fonte: Acervo PIBID Geografia, 2022-2024.

No final de sete rodadas, entre estratégias bem elaboradas e interceptações feitas pelos adversários, um grupo conseguiu marcar os quatro pontos em sequência, vencendo o jogo. Como prêmio simbólico, o grupo recebeu uma pequena quantidade de guloseimas.

Mesmo após o término do jogo, os participantes continuaram comentando sobre o jogo e sobre quais estratégias eles deveriam ter usado ou quais jogadas deveriam ser evitadas. Isso demonstrou o

quanto o jogo tem a capacidade de envolver os alunos pela ludicidade e possibilitar uma melhor prática e compreensão desse conteúdo.

Por fim, foi aplicado um questionário com cinco perguntas aos nove pibidianos participantes. O objetivo era analisar a contribuição da oficina para o processo de formação docente. É importante destacar que todos os pibidianos, na ocasião, já haviam cursado a disciplina Cartografia Básica. Ao longo do curso, eles teriam apenas mais uma disciplina de cartografia, Cartografia Escolar, no oitavo e último período.

A primeira pergunta questionou se os pibidianos tinham alguma ideia de como trabalhar o assunto coordenadas geográficas em sala de aula. Apenas um respondeu que sim, enquanto os demais responderam que, antes da oficina, não tinham a menor ideia de como abordar esse tema com os alunos. Isso demonstra uma lacuna na preparação dos professores em relação a esse tema específico.

A segunda pergunta foi se eles aprenderam a trabalhar as coordenadas geográficas na faculdade. Todos os nove participantes, que já haviam cursado uma disciplina de cartografia, indicaram que não tiveram esse aprendizado. Esse dado evidencia uma possível deficiência no currículo de formação de professores nesse aspecto.

A terceira pergunta questionou o quanto a oficina contribuiu para a formação docente dos participantes. As respostas mostram que a oficina foi percebida como benéfica e esclarecedora, fornecendo tanto compreensão teórica quanto prática sobre o tema. Os

participantes destacaram que a dinâmica do jogo os ajudou a compreender o assunto e acrescentou uma forma mais eficaz de ensinar o conteúdo, como pode ser percebido nas respostas:

- Sim, pois não conhecia o jogo e, como não tenho ideia de como trabalhar com meus alunos, me ajudou bastante.
- Sim. Agora compreendo com mais facilidade as diferenças entre latitude e longitude.
- Sim. A oficina me fez aprender uma maneira mais fácil e dinâmica de ensinar o conteúdo aos alunos.
- Sim, pois através dela consegui compreender de maneira mais clara como ministrar o conteúdo e utilizar esse recurso em sala de aula.
- Sim. Visto que na universidade temos um déficit nesse conteúdo, a oficina sana diversas dúvidas e contribui significativamente na formação.

A quarta pergunta buscou saber se a utilização do jogo durante a oficina contribuiu para o entendimento sobre o uso de coordenadas geográficas. A maioria dos participantes reconheceu a utilização do jogo como uma ferramenta eficaz para facilitar o entendimento das coordenadas geográficas, enfatizando que o aspecto prático e interativo do jogo foi fundamental para a compreensão do conteúdo. As respostas abaixo ilustram essa percepção:

- Sim. Me abriu uma visão diferente e facilitou bastante o entendimento.
- Sim. No jogo, é possível identificar de forma dinâmica as coordenadas e as direções através do esboço do quadro.
- Sim, a forma prática de entender o assunto foi fundamental para o entendimento.

- Sim, pois trouxe uma aplicação para o assunto dado, com isso facilitando a compreensão.
- Sim. Além de ser prático e didático, o jogo induz o ato de raciocinar e utiliza uma metodologia que facilita a compreensão do conteúdo.

A quinta e última pergunta buscou saber se os pibidianos utilizariam a dinâmica do jogo de coordenadas geográficas em suas aulas futuras e por quê. Todos os participantes expressaram interesse em utilizar o jogo em suas aulas, justificando a escolha pelos seguintes motivos:

- A sua eficácia em engajar os alunos e promover o aprendizado.
- O fato de tornar o aprendizado mais divertido.
- A necessidade de os alunos criarem estratégias, promovendo a integração entre eles.
- A capacidade do jogo tornar a compreensão do conteúdo mais fácil.

Além disso, afirmaram que o jogo, como método de ensino, também deveria ser utilizado com professores já formados, visto que muitos têm dificuldade com esse tema. Um fato que merece destaque é que alguns pibidianos relataram ter utilizado o jogo de coordenadas geográficas em seus estágios supervisionados, com sucesso.

O questionário revela que a oficina, especialmente com o uso do jogo, teve um impacto positivo na formação dos participantes, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias para abordar o ensino das coordenadas geográficas de forma mais eficaz e envolvente. Ele

também destaca a importância de incluir metodologias práticas e lúdicas no ensino de Geografia.

5 Conclusão

O ensino de Geografia requer uma abordagem profundamente conectada com a realidade dos alunos. É essencial que os professores reavaliem continuamente suas práticas, buscando inovar e estimular a participação dos estudantes. Esse processo demanda a constante consideração do cotidiano dos alunos, incluindo a investigação dos seus conhecimentos prévios, seja de sua formação escolar, seja das suas vivências sociais.

É comum que os estudantes possuam conhecimentos do senso comum que não coadunam com o conhecimento científico. Cabe, portanto, ao professor identificar esses saberes e buscar formas de transformá-los em novos conhecimentos. Uma estratégia eficaz é a utilização de recursos lúdicos, como jogos, o que torna o ensino de Geografia mais acessível e envolvente.

O desenvolvimento de novas estratégias de ensino parte da observação e identificação das dificuldades que os alunos apresentam sobre determinada temática. Se o problema é identificado, cabe ao professor buscar formas de superá-lo. Dessa maneira, a adaptação do jogo Batalha Naval para o ensino de coordenadas geográficas surge como uma contribuição para que

professores possam superar essas dificuldades apresentadas pelos alunos e promover o aprendizado científico.

Os resultados deste trabalho destacam a importância da formação inicial e continuada de professores, bem como a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e lúdicas. Essas abordagens devem levar em consideração as características e necessidades dos alunos. Ao incorporar métodos interativos e práticos, os educadores podem potencializar o aprendizado e promover uma maior compreensão dos conceitos geográficos, preparando os alunos para uma participação mais ativa e crítica no mundo ao seu redor.

Referências

BREDA, Thiara Vichiato. Jogando com a Geografia: possibilidades para um ensino divertido. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 55-63, 2018.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CASTRO, Carlos Jorge Nogueira de; SOARES, Daniel Araújo Sombra; QUARESMA, Madson José Nascimento. Cartografia e ensino de Geografia: O uso de mapas temáticos e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica**. Boletim Amazônico de Geografia**, Belém, v. 02, n. 03, p. 41-57. jan./jun. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade:** Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACOSTE, Yves. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2012.

ORTEGA, Rodrigo. Como surgiu o jogo Batalha Naval? **Mundo Estranho**, São Paulo: Editora Abril, 2012. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-jogo-batalha-naval. Acesso em: 16 abr. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4 ed. São Paulo: LTC, 2010.

SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. **Cartografia no ensino de Licenciatura em Geografia**: análise da estrutura curricular vigente no país, propostas na formação, perspectivas e desafios para o futuro professor. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.

SAMPAIO, Antônio; SAMPAIO, Adriany; MENEZES, Paulo. O Ensino de cartografia no curso de licenciatura em geografia: Uma discussão para a formação do professor. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 06, n. 16, p. 14-22, 2005.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. *In*: CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. **Educação geográfica:** teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 137-156.

SOUZA, Sandra Maria. **A cartografia na formação do professor de geografia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

GÊNERO, FEMINISMO E GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL E TRANSVERSAL NA SALA DE AULA

Ramona Lins Gonçalves
Yasmin Oliveira da Silva Tenório
Cirlene Jeane Santos e Santos

Introdução

A Geografia é uma ciência que se dedica ao estudo do espaço e das relações sociais que nele se desenvolvem, abrangendo uma diversidade de temas que vão desde fenômenos naturais até questões sociais complexas. Com uma perspectiva abrangente e adaptável, a Geografia permite analisar o mundo através de "lentes geográficas", analisando o espaço com foco em fenômenos variados e transformações humanas e ambientais. No entanto, apesar de sua ampla abordagem epistemológica, temas como gênero e sexualidade ainda são escassos em muitos currículos e espaços de formação em Geografia, limitando o potencial inclusivo e crítico dessa ciência.

A discussão sobre gênero é extremamente complexa, sobretudo em sala de aula. Essa complexidade deve ser considerada não como um fator inibidor, mas como um lembrete de que é preciso explorar o tema com responsabilidade. A questão de gênero é um dos

atravessamentos das relações sociais e, portanto, deve ser uma preocupação da Geografia.

Os estudos de gênero na Geografia surgiram como uma resposta à marginalização das questões de gênero na disciplina, incorporando análises sobre as desigualdades espaciais e o papel do feminino e do masculino na produção e organização do espaço. Desde os anos 1980, pesquisadores vêm argumentando que as relações de gênero influenciam diretamente as dinâmicas territoriais e as formas como os indivíduos experienciam o espaço geográfico (Rose, 1993).

A Geografia feminista, um dos principais campos que incorporam os estudos de gênero, busca evidenciar as desigualdades no uso e na apropriação dos espaços, considerando como as relações de poder são espacialmente distribuídas (Massey, 1994). Segundo a autora, os espaços não são neutros, mas sim marcados por relações sociais, nas quais as desigualdades de gênero desempenham um papel fundamental.

O espaço geográfico é um reflexo das construções sociais de gênero, que impõem papéis sociais distintos a homens e mulheres. Isso se manifesta, por exemplo, na segregação de gênero no mercado de trabalho, na mobilidade urbana e no acesso diferenciado a recursos urbanos e rurais.

Além disso, estudos sobre a interseccionalidade na Geografia (Valdivia, 2015) apontam que gênero, raça e classe social se entrelaçam para definir diferentes experiências espaciais. A

interseccionalidade é, portanto, a interação ou sobreposição de fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa e como isso irá impactar sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos. Mulheres negras e de baixa renda, por exemplo, enfrentam desafios específicos em relação à moradia, ao transporte e à segurança nos espaços urbanos, o que reforça a necessidade de análises mais profundas sobre como o espaço geográfico é estruturado por múltiplas formas de opressão.

Na Geografia Agrária, por exemplo, os estudos de gênero também ganham relevância, especialmente no que diz respeito à participação das mulheres no campo e à invisibilidade de seu trabalho na agricultura camponesa e familiar (Silva, 2017). Muitas vezes, as políticas públicas agrárias não consideram a centralidade do papel feminino na economia rural, perpetuando desigualdades no acesso à terra e aos recursos produtivos. No entanto, esses entraves vêm sendo rompidos pela ação de movimentos sociais organizados e pelo protagonismo que as mulheres têm assumido na luta pela terra no Brasil.

Dessa forma, os estudos de gênero na Geografia contribuem para uma compreensão mais crítica da produção e organização do espaço, desafiando a visão tradicional da disciplina e promovendo análises que consideram as relações de poder, a segregação socioespacial e a interseccionalidade das opressões.

No artigo “Geografia e Gênero - Geografia Feminista - O que é isto?”, publicado no *Boletim Gaúcho de Geografia* em 1998,

Susana Maria Veleda da Silva propõe uma reflexão sobre a integração das perspectivas de gênero na Geografia, enfatizando a relevância de uma abordagem feminista na disciplina. A autora inicia destacando que a Geografia deve ser entendida como uma ciência social que estuda o espaço geográfico em sua totalidade, sendo necessário realizar recortes temáticos para uma compreensão mais aprofundada. Nesse contexto, a Geografia de Gênero ou Feminista é apresentada como um enfoque que ilumina aspectos específicos da realidade, sem perder de vista as interconexões com outras dimensões espaciais.

Silva (1998) argumenta que o feminismo, embora ainda cause desconforto em alguns setores da sociedade e da academia, oferece contribuições valiosas para o debate geográfico, tanto teórico quanto metodológico. Ela cita Susan Hanson para ilustrar que o medo do feminismo está relacionado ao temor do desconhecido e à ansiedade em torno das mudanças, pois o feminismo propõe transformações significativas nas estruturas sociais.

A autora também aborda o conceito de gênero, ressaltando que ele não se refere somente às diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas às construções sociais que determinam papéis, comportamentos e expectativas associados a cada sexo. Nesse sentido, a Geografia Feminista busca analisar como essas construções influenciam a organização espacial e as relações de poder no território.

Outra referência relevante nos estudos da Geografia de Gênero e Feminista é a Joseli Maria Silva, que contribui significativamente para a compreensão das interseções entre espaço, gênero e poder. Em sua obra "Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades" (2009), Silva argumenta que as relações de gênero são fundamentais na produção e organização do espaço geográfico, desafiando as perspectivas tradicionais da disciplina.

Silva (2003) destaca a importância de incorporar o conceito de gênero na análise geográfica, enfatizando que a visão androcêntrica predominante na Geografia precisa ser questionada e redefinida. Ela propõe o conceito de "espaço paradoxal" para evidenciar como as mulheres, embora frequentemente marginalizadas, desempenham papéis centrais na construção e transformação dos espaços.

Além disso, Silva e Ornat (2020) discutem os desafios epistemológicos enfrentados pelos estudos de gênero na Geografia latino-americana, ressaltando a necessidade de construir abordagens enraizadas nas culturas locais e decoloniais. Eles apontam que, apesar do crescimento dessas abordagens, ainda há resistências significativas, tanto no campo disciplinar quanto na sociedade em geral.

Já no artigo "Gênero e Geografia Brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber" (2017), Silva, Cesar e Pinto analisam como a abordagem de gênero provoca

tensionamentos teóricos no campo conceitual da Geografia, especialmente na dicotomia entre espaço público e privado. Os autores argumentam que essa dicotomia, fruto de uma visão masculina e eurocêntrica, obscurece a compreensão da importância do gênero na produção científica geográfica.

O feminismo, enquanto movimento social e teoria crítica, busca combater a desigualdade de gênero, questionando as estruturas e normas que se perpetuam. Seu escopo de atuação abrange diversas esferas da sociedade, incluindo a política, a economia e a cultura. A inclusão da temática na sala de aula de Geografia é um passo essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Através dessa abordagem, os alunos podem compreender as desigualdades de gênero como fenômenos multidimensionais, relacionados às estruturas sociais.

Incorporar debates sobre gênero e feminismo no ensino de Geografia é essencial para promover uma compreensão mais ampla e realista do espaço, valorizando as diversas vivências e espacialidades de grupos historicamente marginalizados e minorizados, como mulheres, a comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binários+) e pessoas não-brancas. Ao levar questões de gênero e diversidade para o ambiente escolar, a Geografia pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes das dinâmicas de desigualdade e exclusão presentes na sociedade. Esse compromisso torna-se ainda mais

relevante na formação inicial dos professores de Geografia, pois é a partir dessa educação que se pode construir um ensino capaz de combater preconceitos e valorizar a diversidade, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa.

As reflexões presentes neste trabalho tratam de um relato de experiência realizada pelo núcleo do Subprojeto Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024, na turma 313A do curso de Eletrônica, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), enfatizando aspectos de um projeto escolar desenvolvido durante o terceiro bimestre de 2023. O projeto abordou temáticas ligadas a questões de gênero e ao movimento feminista, a fim de desconstruir preconceitos e promover um debate inclusivo. O projeto foi intitulado "Gênero, feminismo e geografia: desconstruindo preconceitos".

1 Gênero e Feminismo na Aula de Geografia

A escola não está isolada da sociedade, por isso os problemas que nela surgem são os mesmos que existem no mundo, assim como as possíveis soluções. Nesse sentido, Brandão (1987, p. 10) afirma que "a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". Dessa forma, limitar a educação apenas à escola é supor que ela seja uma esfera isolada da sociedade, o que não corresponde à realidade.

Portanto, entendendo a escola como parte integrante da sociedade e não uma instituição isolada, torna-se evidente a importância de abordar questões de gênero nas disciplinas escolares. No contexto deste trabalho, essa necessidade é mais ainda pertinente, pois as relações de poder se manifestam e se estruturam no espaço geográfico. A Geografia permite explorar como os espaços são moldados por práticas sociais e como essas práticas, muitas vezes, refletem e propagam desigualdades de gênero.

Conforme Souza (2023, p. 15), "[...] cabe à Geografia Escolar abordar as questões de gênero, pois elas estão inseridas no dia a dia dos jovens escolares, seja no próprio ambiente escolar como fora dele, as violências físicas e psicológicas, são situações que não podemos ignorar, devemos assim debater, discutir e acolher nossos alunos". Dessa forma, incluir questões de gênero no ensino de Geografia permite que os alunos compreendam criticamente as dinâmicas espaciais carregadas de contradições que caracterizam a realidade vivida por milhares de brasileiras.

A Geografia é uma ciência ampla que, em sua base epistemológica, permite tratar de qualquer assunto, desde que a categoria geográfica seja adequada. No entanto, gênero ainda não é uma temática que recebe o destaque que merece. A Geografia não deve se limitar a suas discussões, pelo contrário, é importante que o debate seja cada vez mais amplo quando se trata do estudo do espaço geográfico.

> A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégio de sexo e de raça, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. Durante muito tempo, as existências espaciais destes grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas "adequadas" como objetos de estudo dos campos da geografia. A razão de suas ausências dos discursos geográficos deve ser entendida pela legitimação da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades em suas mais variadas espacialidades. (Silva, 2009, *apud* Costa, 2011, p. 78).

Para fins deste trabalho, é importante diferenciar entre estudos de gênero e estudos das mulheres. Durante a execução do projeto "Gênero, feminismo e geografia: desconstruindo preconceitos", não nos limitamos a falar apenas sobre mulheres, mas também abordamos questões sobre feminilidade e masculinidade, bem como sobre as diversas vivências trans. Além disso, utilizamos uma abordagem interseccional, contemplando aspectos como gênero, raça, classe e sexualidade.

É importante destacar que, nos anos 1960 e 1970, o movimento feminista se fortaleceu no Ocidente, impulsionado por mudanças como o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e a elevação dos níveis de educação. Com o tempo, o feminismo ampliou seu escopo para questionar toda a cultura ocidental, abordando desde a relação entre os gêneros até críticas a

uma ciência que reflete uma visão masculina. Assim, o movimento expõe e combate as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

O feminismo, enquanto projeto político voltado para a transformação social, revela as desigualdades de gênero e mostra como as relações sociais são permeadas por dinâmicas desiguais entre homens e mulheres, o que contribui para a subordinação das mulheres na sociedade (Silva, 1998). O autor ainda destaca que a Geografia de Gênero e a Geografia Feminista são abordagens inter-relacionadas, mas distintas dentro da ciência geográfica, visando integrar o entendimento das relações de gênero no estudo do espaço.

A Geografia Feminista vai além de uma simples análise, buscando transformar tanto a disciplina quanto as formas de viver e trabalhar, questionando as estruturas sociais e científicas que perpetuam desigualdades. Por outro lado, a Geografia de Gênero trata o gênero como uma dimensão social que se integra nas estruturas geográficas existentes, considerando como as desigualdades de gênero se refletem e se reproduzem no espaço. Ambas as abordagens desafiam a visão tradicional da Geografia, que historicamente considerava a sociedade como um conjunto neutro e homogêneo, invisibilizando as diferenças de gênero e as experiências territoriais particulares de homens e mulheres (Silva, 1998).

A Geografia, ao buscar entender a diferenciação espacial e seus mecanismos de exclusão, contribui para aprofundar o entendimento das relações socioespaciais, inclusive ao

problematizar questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. No entanto, a ausência de uma abordagem mais consistente sobre esses temas nas disciplinas de formação inicial em Geografia pode levar à perpetuação de preconceitos e discriminações. A lacuna de orientação e discussão acerca da diversidade de gênero e sexualidade durante a graduação pode resultar em profissionais menos preparados para lidar com tais questões no ambiente educacional, influenciando negativamente a prática docente e o acolhimento das diversidades no espaço escolar (Faria, 2017).

A inclusão de temas como gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial de professores de Geografia é crucial para transformar tanto a prática docente quanto o ambiente escolar. A Geografia, ao estudar as dinâmicas do espaço, deve considerar como diferentes identidades e vivências interagem e se relacionam com esses espaços, sem se restringir a uma visão homogênea. A ausência dessa abordagem durante a formação pode resultar em profissionais menos preparados para reconhecer e respeitar a pluralidade de vivências sociais, o que, por sua vez, pode contribuir para a perpetuação de preconceitos e práticas excludentes na educação.

De acordo com Souza (2023), a Geografia, como disciplina escolar e ciência, tem a responsabilidade de promover, antes de tudo, uma educação crítica e cidadã. Por meio de suas particularidades, possibilita o estudo do ser humano e das relações sociais no espaço geográfico, abrangendo as diversidades e adversidades existentes.

Portanto, o presente trabalho possui como propósito fomentar uma educação crítica que incentive nos jovens estudantes uma percepção sobre a necessidade de transformação da sociedade, estruturada por uma lógica patriarcal, misógina, sexista e racista.

2 BNCC e o Novo Ensino Médio: Sexualidade, Feminismo e Gênero na Geografia

A inclusão de temas transversais na educação é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes ao oferecer uma formação além dos conteúdos obrigatórios, apresentando a possibilidade de um diálogo entre as disciplinas escolares e a realidade. Ao incorporar discussões sobre meio ambiente, saúde, cidadania e gênero, a escola amplia a visão de mundo dos alunos, incentivando a reflexão e a formação de uma consciência crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em sua versão para o Novo Ensino Médio, trouxe mudanças significativas na abordagem de questões de gênero, sexualidade e feminismo, incluindo a Geografia como disciplina essencial para promover reflexões críticas sobre essas temáticas. A Geografia, nas novas diretrizes curriculares, não só reflete sobre as dimensões espaciais das desigualdades de gênero, mas também aborda as relações de poder e a construção social do espaço, considerando o impacto das questões de gênero e sexualidade na organização do território e na vivência social.

A sexualidade, enquanto uma dimensão importante da experiência humana, é abordada na Geografia principalmente no contexto das relações de poder e do espaço social. A BNCC (2018) sugere que, em Geografia, o estudo da sexualidade deve ser integrado às discussões sobre diversidade e direitos humanos, a fim de promover uma análise crítica das dinâmicas espaciais e sociais que envolvem a discriminação sexual, a violência de gênero e a segregação territorial.

A Geografia, ao abordar a sexualidade, contribui para a reflexão sobre como o espaço urbano e rural é afetado pela segregação sexual, como a LGBTfobia em determinados territórios urbanos ou na exclusão de indivíduos com orientações sexuais diversas no campo. Além disso, a BNCC recomenda que, dentro da Geografia, se promova uma discussão sobre o direito à cidade e acesso aos serviços públicos para todas as pessoas, independentemente da sua identidade de gênero ou orientação sexual, reconhecendo, assim, a importância de políticas públicas inclusivas (Brasil, 2018).

Ainda conforme a BNCC, a Geografia, ao abordar o feminismo, deve promover o entendimento de como as questões de gênero impactam as vidas das pessoas e como as sociedades são moldadas por relações de poder baseadas em normas de gênero. Isso implica também na análise de movimentos sociais feministas e suas contribuições para a reorganização do espaço, seja por meio de

manifestações urbanas ou pela atuação no campo, em questões de agricultura familiar, por exemplo (BRASIL, 2018).

Outro ponto abordado pela BNCC é a interseccionalidade, conceito que reconhece que as experiências de opressão são múltiplas e se sobrepõem. A Geografia, ao tratar de gênero e sexualidade, deve também considerar a classe social, a raça e a etnia, pois essas dimensões moldam de maneira distinta as experiências de homens e mulheres, cis e trans, em diferentes espaços. Nesse sentido, a BNCC propõe que a Geografia seja usada como ferramenta para a análise das desigualdades socioespaciais, reconhecendo as particularidades de mulheres negras e mulheres indígenas, e também de pessoas trans e LGBTQIA+ em diversos territórios (BRASIL, 2018).

Apesar de ser difícil e complexo trabalhar interseccionalmente, a Geografia consegue abordar qualquer temática transversal sem tanto esforço, uma vez que se trata da ciência dedicada ao estudo do espaço. Afinal, refletir sobre a sociedade de maneira ampla é um exercício geográfico, já que cada lugar possui suas particularidades e racionalidades. Como afirma Madrid, “compete à escola, por se tratar de um espaço de formação cidadã, atrelar os conteúdos geográficos com temas transversais com o objetivo de que as/os estudantes tenham uma perspectiva crítica, problematizadora e transformadora sobre as questões que elas/eles vivenciam” (2019, p. 183).

Nesse sentido, discutir temas como gênero, cultura, relações étnico-raciais, diversidade e desigualdade é essencial para que professores de Geografia compreendam melhor a complexidade presente no cotidiano escolar (Santos; Costa, 2012). É papel da Geografia, sobretudo a escolar, levar essa leitura de mundo abrangente e crítica para os estudantes e à sociedade.

3 Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos deste trabalho adotaram uma abordagem qualiquantitativa que, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), busca "[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais a partir de aspectos da realidade que não podem ser quantificados". Os procedimentos metodológicos do projeto "Gênero, feminismo e geografia: desconstruindo preconceitos" foram estruturados em etapas progressivas de coleta, análise, ensino e produção. O objetivo foi promover uma discussão aprofundada e dialógica sobre o feminismo e a (des)igualdade de gênero, desconstruindo estereótipos e ampliando as percepções dos estudantes sobre o tema. A avaliação foi contínua e baseada na participação ativa nas discussões, nas contribuições individuais nos grupos e na produção de *podcasts*.

O projeto começou com a solicitação de textos individuais produzidos pelos alunos para levantar suas concepções iniciais sobre feminismo, sem pesquisa prévia e sem a preocupação de trazer uma

definição “correta”, deixando-os livres para reflexão. Esse momento serviu como diagnóstico para orientar as etapas seguintes do projeto. A análise dos textos permitiu identificar os conceitos de feminismo, os aspectos preconceituosos, as ideias do senso comum e as críticas. Com base nos resultados, ajustamos o conteúdo e a estrutura das aulas para contemplar o que foi apresentado pelos textos produzidos pelos alunos. A intenção foi abordar as críticas e questionamentos trazidos pelos estudantes, trazendo à tona discussão mais abrangente e complexa do movimento feminista. Para isso, o planejamento incluiu aulas expositivas e dialogadas, proporcionando uma visão histórica e interseccional do feminismo, destacando as desigualdades de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais.

Ao longo das discussões, apresentou-se o impacto das desigualdades e das violências de gênero ao longo do tempo, reforçando a relevância da interseccionalidade e mostrando como gênero, raça e classe afetam simultaneamente a vida das pessoas, especialmente a das mulheres.

Após a fase de exposição e debate, os alunos foram divididos em grupos, e cada um responsável pela leitura de um texto específico relacionado ao feminismo. O trabalho em grupo envolveu a criação de *podcasts*, nos quais os estudantes apresentaram e discutiram o conteúdo dos textos, incorporando tanto as ideias do material quanto suas próprias percepções. Essa etapa de produção foi monitorada pelos pibidianos e pelo supervisor.

Os livros escolhidos para elaboração dos *podcasts* foram:

- *Feminismo para os 99%: um manifesto*, das autoras Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019), com os capítulos "Tese 2: O feminismo liberal está falido. É hora de superá-lo." e "Tese 8: O capitalismo nasceu da violência racista e colonial. O feminismo para os 99% é antirracista e anti-imperialista."
- *#Meu Amigo Secreto: feminismo além das redes*, de Bruna de Lara, Bruna Rangel, Gabriela Moura, Paola Barioni e Thaysa Malaquias (2016), tendo sido selecionados os capítulos: "Construção da feminilidade: a natureza dos papéis de gênero."; "Cultura *Geek*: arrancando o aviso 'meninas não entram' da porta." e "Por que o ódio ao feminismo?" (Figura 1).

Figura 1 - Capa dos livros trabalhados no Projeto Pedagógico





Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Após a conclusão, os *podcasts* foram disponibilizados para toda a turma por meio do *Google Classroom*, permitindo que os estudantes compartilhassem os trabalhos uns dos outros. O projeto foi finalizado com uma roda de conversa para que todos pudessem compartilhar suas reflexões sobre as aulas e os *podcasts*, comparando suas opiniões iniciais com suas percepções ao final do projeto.

4 Percursos Discursivos

Ao analisar os textos produzidos pelos estudantes da turma, entregues na primeira etapa do projeto, foi possível notar que a maioria tinha visões genéricas a respeito do tema, pois a maior parte das respostas consistiu em pequenos parágrafos com definições simples. Frases como "movimento social voltado para lutar pelo direito das mulheres" foram bastante recorrentes. No entanto, os que mais chamaram atenção foram os que traziam uma visão mais combativa em relação ao movimento. O nosso intuito era que os alunos fossem honestos caso tivessem uma opinião de oposição ou preconceituosa, como se pode ver a seguir:

> *Aluno 1* – Em teoria, o feminismo é um movimento que luta pela igualdade entre homens e mulheres em todas as áreas da vida. [...] Por que em teoria? Porque no cenário atual, na prática, há uma inversão dos valores do movimento (não só nesse como em outros), algo que deveria contribuir para a igualdade

> dos direitos da mulher em relação aos homens, que deveria buscar acabar com a discriminação de gênero e promover a diversidade e a inclusão, para que todos possam ter voz e espaço na sociedade, independentemente de seu gênero, está marcando a história com manifestações carregadas com atos de vandalismo e objetificação.
>
> *Aluno 2* – Na minha concepção, ao que dizem, o feminismo é uma utopia que busca trazer igualdade a todos os indivíduos, mas analisar se isso realmente é colocado em prática é um processo mais complexo.
>
> *Aluno 3* – [...] Em minha concepção, o nome "feminista" subiu muito à cabeça das pessoas, não sei se por ser tão falado ou por apresentar ideias que teoricamente são boas, mas, sem querer generalizar, pessoas que lutam pela "causa" hoje, defendem coisas que não existem desigualdade ou inferioridade para as mulheres, mas sim, realizam ataques desnecessários às pessoas que não concordam com o movimento. Concluindo, acredito que o feminismo seja sim algo que possa funcionar se lutar pelas causas certas, mais precisamente hoje é algo praticado de forma patética por pessoas que não sabem sequer debater o assunto e apresentar as raízes do mesmo.

Esses são alguns exemplos da percepção crítica em relação ao movimento feminista por parte de alguns alunos da turma. Ficou nítido que, em sua maioria, os rapazes se mostravam muito resistentes a debater sobre o tema, por terem uma concepção negativa do que o movimento representa e por se sentirem acuados ao entrar nessa discussão. Desse modo, percebemos que seria necessário abordar o tema em sala de aula com maior responsabilidade possível, mostrando que todos eram bem-vindos. Seria preciso demonstrar que o machismo estrutural e as desigualdades de gênero existem e possuem uma continuidade

histórica, e que isso afeta a todos de diferentes formas, destacando as mulheres como o grupo protagonista da luta, por ser o alvo da opressão.

Desse modo, após coletar as concepções prévias, repensamos os capítulos a serem trabalhados e planejamos a aula para que abordasse especificamente as críticas e questionamentos trazidos pelos alunos.

As aulas tiveram um caráter expositivo e dialogado. Em um primeiro momento, fizemos uma contextualização histórica do movimento, apresentando as motivações, algumas das desigualdades e violências enfrentadas pelas mulheres histórica e atualmente, bem como a necessidade de haver recortes de raça, religião, sexualidade, classe, etc. nas discussões sobre feminismo. Em seguida, abordamos sobre como o movimento é importante para a conquista de espaços de representação política. Esse trabalho também buscou relacionar aspectos dessa diversidade com o conceito de território, apropriação do território e processo de exclusão territorial. Ao trabalhar com a interseccionalidade, mostramos como o gênero, a raça e a classe atravessam grande parte da população brasileira simultaneamente e como isso afeta a criação e ocupação dos espaços.

Assim, a turma foi dividida em cinco grupos para a leitura dos cinco textos escolhidos e produção dos *podcasts*. No decorrer de duas semanas, o acompanhamento do que os estudantes estavam produzindo ocorreu por meio de momentos em sala de aula destinados a tirar dúvidas, oferecer orientações e promover

discussões. Observou-se, com isso, que a maior parte da turma já conseguia debater com mais clareza sobre os temas propostos.

O primeiro *podcast* tratava do capítulo "Por que o ódio ao feminismo?" do livro #Meu Amigo Secreto: feminismo além das redes. O grupo promoveu uma discussão sobre como o movimento feminista possui uma imagem negativa para boa parte das pessoas, relacionada a vandalismo, bagunça e outros estereótipos negativos. O grupo argumentou que o feminismo, por ser um movimento que busca combater uma opressão, representa um risco às classes beneficiadas com essa opressão.

O segundo grupo ficou responsável pelo capítulo "Tese 8: O capitalismo nasceu da violência racista e colonial. O feminismo para os 99% é antirracista e anti-imperialista" do livro Feminismo para os 99%: um manifesto. Esse grupo escolheu fazer o *podcast* entrevistando "convidadas". Um dos alunos foi o entrevistador e os outros interpretaram Nancy Fraser, Angela Davis, Judith Butler e Silvia Federici. Todas as pensadoras foram escolhidas pelo grupo com o intuito de dialogar com a temática abordada no capítulo, que criticava concomitantemente as desigualdades de gênero, as raciais e as de classe.

O terceiro grupo trabalhou o capítulo "Construção da feminilidade: a natureza dos papéis de gênero" do livro #Meu Amigo Secreto. Os estudantes optaram por um debate livre, no qual todos, reunidos em uma sala, trouxeram tanto pontos presentes no capítulo quanto experiências de suas próprias vidas. O grupo convidou uma

aluna de outra turma para participar do debate e todos trouxeram suas opiniões e convicções a partir das vivências e da leitura. O diálogo tornou-se ainda mais interessante porque havia duas pessoas não-binárias neste grupo, o que trouxe diversas perspectivas sobre imposição da feminilidade e dos papéis de gênero.

O quarto grupo discutiu o capítulo "Cultura *Geek*: arrancando o aviso 'meninas não entram' da porta", também do livro #Meu Amigo Secreto. Os alunos decidiram narrar o que é discutido no capítulo e, durante a exposição, trouxeram suas próprias opiniões. Esse *podcast* estabeleceu um *link* do tema com diversas temáticas de desigualdade de gênero no meio *geek*, como os diversos exemplos citados de empresas de entretenimento e situações cotidianas. A cultura *geek*, a qual é um fenômeno cultural multifacetado, envolvendo interesses que vão desde os filmes e quadrinhos de ficção científica até a tecnologia e a ciência, tornou-se o centro de discussão ao longo do tempo, evoluindo de um nicho marginalizado para um movimento globalmente reconhecido e influente, desempenhando um papel central na formação das preferências culturais contemporânea, sendo capturado pelo "mercado".

Por fim, o quinto grupo abordou o capítulo "Tese 2: O feminismo liberal está falido. É hora de superá-lo" presente no livro Feminismo para os 99%. O grupo conduziu o *podcast* com uma entrevistadora e três convidados, cada um falando sobre os pontos relevantes do texto e suas percepções a respeito das temáticas. Eles criticaram o feminismo liberal e discutiram sobre a necessidade de

trazer a interseccionalidade para o debate de gênero. Esse grupo, composto em uma maioria por meninos, os quais, inicialmente, escreveram textos com críticas bastante negativas em relação ao feminismo, no decorrer do *podcast* ficou evidente uma notável mudança de opinião e uma maior sensibilização em relação à causa feminista.

Após finalizados, os trabalhos foram enviados para os pibidianos e o supervisor. Após a escuta dos materiais, foram compartilhados com toda a turma através do *Google Classroom,* para os estudantes poderem ouvir os *podcasts* uns dos outros. No encerramento do projeto, realizamos uma roda de conversa para debater sobre o projeto como um todo, sobre as aulas, as leituras e os trabalhos produzidos pelos grupos (Figura 2).

Figura 2 - Roda de Conversa - Atividade Final



Fonte: as autoras, 2023.

O contraste entre as falas iniciais e as do momento final foi significativo. Os rapazes, que em sua maioria tinham opiniões desfavoráveis, foram os mais participativos durante as aulas e a roda de conversa, demonstrando uma interessante mudança de postura a partir do acolhimento de suas opiniões iniciais, das leituras propostas e das discussões decorrentes.

5 Considerações Finais

A experiência conduzida com a turma 313A proporcionou um aprendizado valioso sobre a importância de integrar temas de gênero e feminismo no ensino de Geografia. Embora houvesse, inicialmente, resistências e concepções equivocadas sobre o feminismo, observou-se que a metodologia de ensino dialógica e participativa, aliada ao uso de recursos dinâmicos como os *podcasts*, conseguiu desconstruir preconceitos e ampliar a compreensão dos estudantes sobre essas questões.

A metodologia do projeto, que incluiu o levantamento das percepções iniciais, as aulas expositivas e dialogadas, e a produção de *podcasts*, revelou-se eficaz para engajar os alunos e estimular uma mudança de perspectiva. O processo de reflexão e debate sobre temas como a construção social de gênero, as desigualdades históricas e as diferentes correntes do feminismo proporcionaram uma sensibilização dos estudantes. Esse envolvimento contribuiu para a formação de uma visão crítica e interseccional sobre o feminismo, demonstrando que

temas de gênero podem ser abordados de forma significativa no contexto educacional.

A partir dos resultados obtidos, ficou claro que a inclusão de temas transversais, como gênero e diversidade, é essencial para a formação integral e cidadã dos estudantes. A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço e as relações sociais nele inseridas, tem um papel crucial na promoção de uma compreensão ampliada das dinâmicas sociais e das desigualdades. Integrar discussões sobre gênero no ensino de Geografia permite que o espaço escolar seja um ambiente propício ao desenvolvimento de uma consciência crítica e à promoção de valores inclusivos e de respeito à diversidade.

O sucesso desta experiência foi observado pela ampla participação dos alunos e pela integração entre os alunos em cada grupo. Além disso, a mudança de opinião demonstrada pelos alunos foi o aspecto mais relevante, já que a postura preconceituosa e estereotipada, baseada em ideias negativas divulgadas pelo senso comum, deu lugar a posicionamentos alicerçados em uma base conceitual sólida. Isso fez com que alguns alunos se tornassem apoiadores do que antes contestavam, e outros mais flexíveis e menos preconceituosos.

Esses resultados apontam para a necessidade de que a formação inicial e continuada de professores em Geografia contemple, de forma mais consistente, temas relacionados às questões de gênero, diversidade e interseccionalidade. Essa abordagem não só enriquece o currículo, mas também prepara os docentes e futuros docentes para lidar com temas complexos e contemporâneos que fazem parte do cotidiano

escolar, possibilitando um ensino geográfico mais inclusivo, atual e transformador.

Referências

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para as 99%:** um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 7-12. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

COSTA, Carmem Lúcia. A presença e ausência do debate de gênero na geografia do ensino fundamental e médio. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 2, n. 2, p. 76-84, 2011.

FARIA, Ruan Pinheiro do Nascimento. Estudo das disciplinas sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores e professoras de geografia. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 242-262, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LARA, Bruna; RANGEL, Bruna; MOURA, Gabriela; BARIONI, Paola; MALAQUIAS, Thaysa. **#Meu Amigo Secreto:** feminismo além das redes. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

MADRID, Camila. Gênero como conteúdo nas aulas de Geografia na Educação básica. *In:* Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, 14: 2019, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2019. p. 181-191.

MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

ROSE, Gillian. **Feminism and Geography:** The Limits of Geographical Knowledge. Cambridge: Polity Press, 1993.

SANTOS, Juliana de Jesus; COSTA, Carmem Lúcia. Temas transversais no contexto da escola: o curso gênero e diversidade na escola. **Emblemas**, v. 9, n. 2, 2012.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, v. 8, n. 1, p. 31-45, 2003.

SILVA, Joseli Maria; CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Morais. Gênero e Geografia Brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 15, p. 185-200, 2017.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Geografias feministas na América Latina: desafios epistemológicos e a decolonialidade de saberes. **Journal of Latin American Geography**, v. 19, n. 1, p. 163-171, 2020.

SILVA, Maria Aparecida da. Mulheres e o espaço rural: desafios da reforma agrária para a equidade de gênero. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 64, n. 3, p. 285-302, 2017.

SILVA, Susana Maria Veleda da. Geografia e Gênero / Geografia Feminista - O que é isto? **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 23, p. 105-120, 1998. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38385. Acesso em: 10 fev. 2024.

VALDIVIA, Gabriela. Gender, Environment, and Agency: The Recognition of Women's Environmental Work in the Andes. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 33, n. 6, p. 1115-1133, 2015.

ESTUDO SOBRE RELEVO RELACIONADO AOS MOVIMENTOS DE MASSA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGIA DE APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE NA CIDADE DE MACEIÓ/AL

Camile Diquine Vilar da Silva
José Silvio dos Santos
Cirlene Jeane Santos e Santos

Introdução

O ensino de Geografia, ao abordar os aspectos geomorfológicos nas escolas, ou seja, o estudo do relevo, desempenha um papel fundamental na compreensão das ações da sociedade e dos processos geológicos que moldam o relevo terrestre. Além disso, a disciplina contribui para a identificação das relações entre sociedade e natureza, dos problemas vinculados à vulnerabilidade social e às questões ambientais, permitindo uma análise crítica sobre os impactos das intervenções humanas na paisagem.

A relevância dessa temática no ensino da Geografia reside na compreensão do relevo e de suas interações com o meio ambiente. As modificações no relevo impactam diretamente a natureza, podendo desencadear processos como deslizamentos de encostas,

erosão e assoreamento de rios. No entanto, além dos efeitos ambientais, essas alterações também geram impactos sociais e econômicos significativos, especialmente em áreas de encosta ocupadas por habitações.

A ocupação dessas regiões, muitas vezes sem planejamento adequado, aumenta a vulnerabilidade da população a desastres naturais, colocando vidas em risco, demandando ações emergenciais e investimentos em infraestrutura. Portanto, compreender a relação entre relevo, ocupação humana e riscos ambientais é essencial para estimular uma visão crítica nos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de prevenção, planejamento urbano sustentável e políticas públicas mais eficazes.

A cidade de Maceió possui várias encostas de vales ocupadas por habitações irregulares. Durante o período mais chuvoso, de maio a agosto, os deslocamentos de massa são recorrentes, causando o deslocamento de pessoas de suas moradias, a perda de casas e até a morte. Essa realidade, presente na vida e no imaginário dos alunos da escola campo, foi o elemento principal que norteou o desenvolvimento deste trabalho.

Este trabalho buscou integrar os conhecimentos teóricos e práticos da Geomorfologia, relacionados aos movimentos de massa, em uma ação pedagógica estruturada em três aspectos. O primeiro visou estimular os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a colocar em prática os conhecimentos adquiridos na academia, levando-os a identificar áreas de risco de

deslizamento na cidade de Maceió. O segundo foi desenvolver uma estratégia pedagógica para levar essas informações à sala de aula, mediando o processo de aprendizagem por meio de uma análise do espaço vivido pelos alunos do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), escola campo do PIBID. O terceiro foi conduzir um trabalho que levasse os alunos a identificarem áreas de risco de desmoronamento e suas possíveis causas. O trabalho foi desenvolvido com os alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado da escola campo. Dessa forma, o trabalho buscou aproximar a Universidade da Educação Básica, associando teoria e prática em uma ação pedagógica.

O trabalho também teve o objetivo de demonstrar como o ensino de Geografia, ao abordar as questões do relevo e sua relação com o cotidiano dos alunos, pode dinamizar e estimular a conscientização e o pensamento crítico sobre a ocupação inadequada de áreas de encosta, os riscos envolvidos e os impactos causados ao bem-estar da população que vive em regiões vulneráveis a deslizamentos de massa.

1 Geografia, Geomorfologia e o Estudo do Relevo

A Geomorfologia é um ramo da Geografia que estuda a origem e os processos de formação de relevo, bem como os agentes endógenos e exógenos que modificam a paisagem ao longo dos anos. O relevo está em constante transformação, podendo ser modificado

por processos erosivos. De acordo com Bigarella, Becker e Carvalho (2007), a erosão ocorre de forma geológica (natural) ou acelerada. A erosão natural leva milhares de anos para transformar e criar novas formas de relevo, devido às condições naturais do ambiente. Já a erosão acelerada é induzida pela ação da sociedade ou pelas mudanças climáticas aceleradas, tornando o processo erosivo mais rápido e mais destrutivo, podendo causar danos sérios ao meio ambiente.

As encostas são formas de relevos inclinados em relação ao plano horizontal. No Brasil, é comum ver habitações irregulares localizadas em áreas de encostas sem que haja um planejamento ou preparação do solo para receber o peso das construções. Além disso, é comum a falta de estrutura de escoamento de águas pluviais, esgotamento sanitário e abastecimento regular de água, o que pode levar a deslizamentos de terra. Esses eventos podem causar mortes, danos ao meio ambiente, perda de bens materiais e afetar a economia local (Jatobá; Lins, 2008).

Os deslizamentos de massa, por sua vez, são processos geomorfológicos que ocorrem quando o equilíbrio de uma encosta é rompido, resultando no deslocamento de solo, rocha e sedimentos ladeira abaixo. Esses eventos podem ser desencadeados por uma combinação de fatores naturais e pelas diferentes formas de uso e ocupação do relevo, que afetam a estabilidade do terreno. Os principais fatores que influenciam os deslizamentos de massa são:

- Declividade do terreno: Encostas muito íngremes possuem maior propensão a deslizamentos devido à ação da gravidade sobre os materiais superficiais (Ab'sáber, 2003).
- Composição e estrutura geológica do solo: Solos argilosos ou altamente porosos podem reter grandes quantidades de água, tornando-se instáveis e favorecendo a movimentação de massa (Tarbuck; Lutgens, 2016).
- Intensidade e volume das chuvas: A infiltração de água reduz a coesão entre as partículas do solo e aumenta a pressão intersticial, reduzindo a resistência do material e facilitando o deslocamento (Gerscovich, 2016).
- Atividades humanas e desmatamento: O desmatamento, construções em áreas de risco e cortes irregulares em encostas reduzem a cobertura vegetal, que auxilia na retenção do solo e na absorção da água, agravando a instabilidade (Ross, 1992).
- Vibrações e atividades sísmicas: Tremores naturais, explosões e movimentações de grande impacto podem desencadear deslizamentos, especialmente em áreas de solo já fragilizado (Davis; Reynolds, 1996).

Os deslizamentos ocorrem quando as forças que atuam para movimentar o material encosta abaixo (como a gravidade e a saturação do terreno por água) superam as forças que mantêm o solo ou as rochas estáveis. O processo pode ser dividido em três fases principais:

- Preparação: Acúmulo de fatores de instabilidade, como saturação do solo, alterações na cobertura vegetal ou modificações estruturais naturais e antrópicas.
- Deflagração: Ocorre o rompimento do equilíbrio, levando à movimentação de massa de maneira rápida ou gradual.
- Deposição: O material deslocado se acumula em áreas mais baixas, podendo causar obstrução de rios, soterramento de construções e impactos socioambientais significativos (Guerra; Cunha, 2014).

Embora os deslizamentos de massa sejam frequentes em grandes cidades – devido à ocupação irregular de encostas, ao desmatamento e às chuvas intensas em determinadas épocas do ano – esse tema ainda é pouco debatido em sala de aula, apesar de presente no cotidiano dos estudantes – seja por ocorrências em suas próprias cidades, seja pela repercussão nas mídias tradicionais e digitais.

No ensino de Geografia, a Geomorfologia nem sempre recebe a devida atenção. Isso pode ocorrer por diversos fatores, como a escassez de informações detalhadas nos livros didáticos, a falta de infraestrutura e recursos laboratoriais nas escolas ou até mesmo pela ausência de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e criativas. A falta de estímulo à associação entre teoria e prática compromete o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, dificultando a compreensão dos impactos dos deslizamentos e da necessidade de planejamento urbano sustentável. Lopes (2014, p.

57) destaca que “se faz necessário o estímulo de iniciativas mais participativas, dinâmicas de cunho potencializador a ponto de fazer com que o aluno se perceba enquanto pesquisador do espaço vivido por ele ao analisar as conjecturas possíveis para compreender a realidade a sua volta”. Portanto, é importante associar a Geomorfologia aprendida na escola ao contexto social em que os alunos estão inseridos. Assim, eles conseguirão perceber as diferentes formas de relevo, seus elementos, características e identificar áreas de risco, com apropriação indevida de encostas, podendo tomar decisões que podem impactar suas vidas e o meio ambiente.

Apesar da grande importância dessas temáticas no ensino da Geografia escolar, Jardim (2023, p. 13) destaca que:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi novamente modificada, retirando-se a especificidade e obrigatoriedade em relação à temática proteção e defesa civil e educação ambiental no ensino médio, permanecendo, contudo, a determinação de sua inclusão no ensino fundamental. De todo modo, entende-se que a Educação Ambiental e temas transversais têm amparo legal na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei no. 6.938 (BRASIL, 1981), na Constituição Federal (CF) (BRASIL,1988) e na Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999), que define a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Ainda que a determinação de inclusão da temática de proteção, defesa civil e educação ambiental permaneça no Ensino Fundamental, é necessário que também haja um entendimento sobre

essa temática por parte dos alunos do Ensino Médio e da população em geral, tendo em vista que a frequência dos deslizamentos em encostas tem aumentado com o passar dos anos. De acordo com a Secretaria de Defesa Civil (2020), devido ao crescimento desordenado das cidades e à ocupação de novas áreas de risco, os deslizamentos em encostas e morros urbanos têm ocorrido com uma frequência alarmante nestes últimos anos, atingindo, principalmente, a população mais carente.

O Novo Ensino Médio, implementado no Brasil a partir da Lei n.º 13.415/2017, aborda o estudo do relevo e dos deslizamentos de massa, principalmente no componente curricular de Geografia, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio estabelece competências e habilidades que envolvem a compreensão dos processos geomorfológicos e suas implicações socioambientais (BRASIL, 2018). Por exemplo, a Competência específica de Geografia n.º 3 propõe: "Analisar as dinâmicas da natureza e as transformações provocadas pelas ações humanas, avaliando seus impactos nos diferentes lugares e paisagens". Nessa Competência, destaca-se a habilidade de: "Analisar os processos de formação e transformação das paisagens naturais e antrópicas, considerando as dinâmicas internas e externas da Terra e as ações humanas". Essas diretrizes indicam que o estudo do relevo e dos deslizamentos de massa deve ser integrado à análise das interações entre sociedade e natureza, promovendo uma compreensão crítica dos riscos

geológicos e das medidas de prevenção e mitigação de desastres naturais.

2 Estudo sobre Relevo: uma Proposta de Aproximação com a Realidade na Cidade de Maceió-AL

Ao iniciar as atividades do PIBID, os bolsistas demonstraram grande inquietação sobre como trabalhar aspectos da Geografia Física em sala de aula, já que o conhecimento deles era essencialmente teórico. Diante dessa inquietação, o professor supervisor e a coordenação de área propuseram que os pibidianos fizessem um estudo sobre os problemas de movimentação de massa em Maceió, começando com um levantamento de eventos anteriores. Depois, os pibidianos fizeram a verificação de áreas de risco atuais, buscando comparar os problemas que levaram a esses eventos e as soluções aplicadas. Esse primeiro momento buscou fazer com que os professores em formação percebessem que o conteúdo estudado na Universidade estava presente no seu dia a dia, e que cabia a eles aguçar o olhar para a realidade que o cerca, com uma perspectiva mais técnica e crítica.

A realização dessa primeira etapa do trabalho evidenciou que, nos períodos chuvosos, a preocupação com a movimentação de massa é uma constante na cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas. Em seu histórico, a cidade acumula diversas ocorrências, com perdas significativas de materiais e de vidas. As figuras 1 e 2

mostram recortes espaciais da encosta com o passar dos anos, nas quais é possível perceber a perda da vegetação nativa com o crescimento urbano da cidade.

Figura 1 - Bairro do Poço, visto do antigo Farol em 1922.



Fonte: História de Alagoas.

Figura 2 - Bairro do Poço no início dos anos 1960.



Fonte: História de Alagoas.

Em contraste com as figuras 1 e 2, registradas nos anos de 1922 e 1960, as figuras 3 e 4 evidenciam a ocupação urbana presente

na encosta no ano de 2024, mostrando os prédios construídos ao longo da encosta, bem como os galpões e lojas comerciais.

Figura 3 - Bairro do Poço em 2024, ao lado da escola campo.



Fonte: Camile D.V. Silva, 2024. (Acervo pessoal).

Figura 4 - Bairro do Poço em 2024.



Fonte: Camile D.V. Silva, 2024. (Acervo pessoal).

Em um levantamento preliminar, observamos que, devido às fortes chuvas, ocorreu um deslizamento de encosta na Ladeira Geraldo Melo, no bairro do Farol, em Maceió, no ano de 2011 (Figura 5). O deslizamento atingiu o muro de uma residência e uma serralharia.

Segundo o portal *Alagoas 24 Horas*, o incidente não resultou em vítimas fatais, mas causou danos materiais significativos, incluindo a destruição de redes de energia elétrica e telefonia. Essa área, como outras em Maceió, é particularmente vulnerável durante o período chuvoso, devido à frequência de deslizamentos de solo. Esses eventos, infelizmente, geram prejuízos, afetando especialmente a população de menor poder aquisitivo, que vive em áreas de risco.

Figura 5 - Deslizamento de encosta na ladeira Geraldo Melo em 2011, Maceió-Alagoas.



Fonte: Alagoas 24 Horas, 2011.

A Figura 6 mostra trabalhadores atuando em uma área de encosta no bairro Vale do Reginaldo, onde já ocorreram deslizamentos de massa. Em contraste, a Figura 7, que foi capturada em uma área mais afastada da região mostrada na Figura 6, no mesmo bairro, mostra a encosta já estabilizada e coberta por vegetação, evidenciando os esforços de contenção e recuperação da área.

Figura 6 - Trabalho de contenção de encostas no bairro Vale do Reginaldo, Maceió-Alagoas.



Fonte: José Silvio, 2024. (Acervo pessoal).

Figura 7 - Contenção de encostas no bairro Vale do Reginaldo, Maceió-Alagoas.



Fonte: José Silvio, 2024. (Acervo pessoal).

As figuras 8 e 9 ilustram o trabalho de contenção de encostas realizado em diferentes pontos da Avenida Leste Oeste. Essas imagens destacam a importância dessas ações preventivas para evitar novos deslizamentos de massa, garantindo a segurança das pessoas que

residem nas áreas afetadas e daquelas que circulam nas proximidades desses locais.

Figura 8 - Trabalho de contenção de encostas na Av. Leste Oeste, Maceió-AL.



Fonte: José Silvio, 2024. (Acervo pessoal).

Figura 9 - Contenção de encostas na Av. Leste Oeste, Maceió-Alagoas.

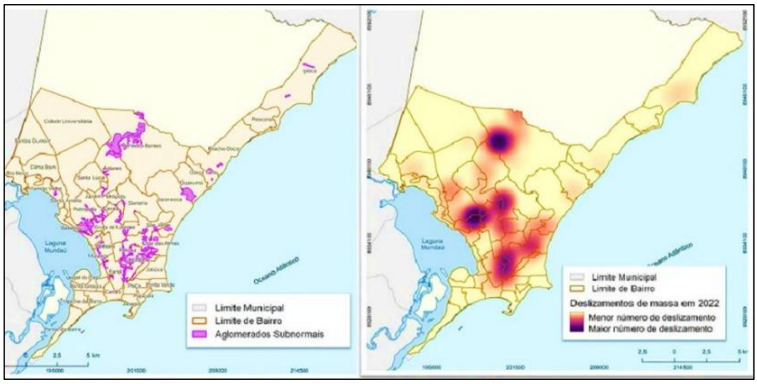


Fonte: José Silvio, 2024. (Acervo pessoal).

Os projetos de contenção de encostas em Maceió têm beneficiado diversas comunidades, mas ainda existem muitos pontos críticos onde o medo e a insegurança predominam. Nesses locais, é essencial o acompanhamento contínuo da Defesa Civil, que tem a responsabilidade de alertar a população sobre qualquer risco iminente. Consoante o portal *Tribuna Hoje*, em 2024, mais de 570 pontos de risco foram identificados nas proximidades de encostas em Maceió, distribuídos em sete grandes áreas nos bairros da capital.

Em abril de 2024, a Defesa Civil mapeou as regiões que exigem maior atenção, destacando quatro bairros com alta concentração de encostas e risco elevado: Benedito Bentes, com 107 encostas; Feitosa, com 14 encostas; Jacintinho, com 12 encostas; e Chã da Jaqueira, com 8 encostas (Figura 10). Esses dados ressaltam a urgência de ações preventivas para garantir a segurança das comunidades afetadas (G1 Alagoas, 2024).

Figura 10 - Mapa da Defesa Civil aponta locais que mais correm risco de deslizamento de terra, Maceió/AL.



Fonte: Defesa Civil, abril de 2024.

Como pôde ser observado, a cidade de Maceió oferece um rico cenário para estudo de observação prática do relevo, em suas diferentes formas de apropriação, uso e movimentos de massa.

Com a conclusão da primeira etapa, buscou-se construir com os pibidianos uma forma de inserir os alunos do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado no estudo dessa problemática. A primeira questão levantada foi: "qual a melhor forma de introduzir o tema?" Nas reuniões de planejamento do curso e de aula, ficou decidido que o melhor seria trabalhar o tema no assunto relevo, antecipando alguns aspectos de problemas ambientais urbanos. Essa decisão foi importante, pois no planejamento do curso o assunto relevo está no segundo bimestre e os problemas ambientais urbanos no quarto bimestre. Essa adequação possibilitou associar diferentes temáticas no estudo da realidade dos alunos.

Assim, o plano de aula foi pensado para, inicialmente, trabalhar a base teórica por meio de aulas expositivas, com auxílio de projetor e imagens diversas, abordando conceitos sobre relevo, suas formas, processo de formação dos solos, agentes endógenos e exógenos, tipos de intemperismo e ação antrópica no processo de interferência na dinâmica da superfície. Esse primeiro momento abrangeu quatro períodos de aula.

O maior desafio dos pibidianos foi encontrar uma forma de associar os conhecimentos sobre movimentos de massa e à realidade dos alunos de forma a tornar o aprendizado significativo. Nesse sentido, foi sugerido a aplicação de uma dinâmica que levasse os

alunos a usar o conhecimento teórico para analisar situações reais. A princípio, foi sugerido uma visita técnica a áreas de deslizamento de terras na cidade de Maceió, mas houve um impeditivo, a indisponibilidade de transporte. Diante desse obstáculo, foi sugerido trazer o problema e as áreas com deslizamento para a sala de aula, criando assim o segundo momento do trabalho.

No segundo momento, foi solicitado que os alunos identificassem locais com potencial de deslizamento ou com deslizamentos ocorridos em áreas próximas às suas casas, ou no trajeto para a escola. Essas áreas foram fotografadas pelos alunos e suas localizações foram obtidas usando o aplicativo *WhatsApp* e, posteriormente, o aplicativo *Google Maps*. A localização teve como objetivo permitir que os pibidianos confirmassem os locais das fotos e fizessem uma análise mais aprofundada dos possíveis fatores que influenciam os deslizamentos. Essas informações foram enviadas para os pibidianos, que as classificaram a partir de dois critérios: ocorrências em áreas com habitações e ocorrências em áreas sem habitação. Os pibidianos escolheram as fotos que apresentavam maior nitidez e que possibilitavam a identificação das possíveis causas para os deslizamentos. Essas imagens foram impressas em papel A4 para serem utilizadas em sala de aula.

Com a escolha e impressão das imagens, foi realizada uma dinâmica em grupo chamada “Interpretação de papéis”. A turma foi dividida em equipes; cada equipe recebeu duas imagens, uma representando deslizamentos de encostas em áreas com habitação e

outra em áreas sem habitação. Houve o cuidado de garantir que as imagens fossem inéditas para cada grupo. O objetivo dessa dinâmica foi a análise e interpretação de imagens com foco em investigar as possíveis causas dos deslizamentos, levando os alunos a associarem o conhecimento teórico a uma ação prática.

Os alunos tiveram 15 minutos para reunir as equipes e debater suas ideias sobre interpretação das imagens e análise das possíveis causas dos deslizamentos. Eles deveriam observar as imagens sob a perspectiva dos atores relacionados ao evento. No caso das áreas sob influência da ação antrópica mais intensa, com habitações, eles deveriam analisar, por exemplo: a ocupação irregular das áreas; o efeito dos deslizamentos nos moradores; as ações mitigadoras que as autoridades governamentais e os órgãos de proteção (bombeiros, defesa civil e secretaria de planejamento urbano e meio ambiente) poderiam ter tomado. No caso das ocorrências em áreas sem habitação, os alunos deveriam analisar o formato do relevo, o tipo de cobertura do solo, as relações com o clima da região, os períodos de maior probabilidade de ocorrência (devido ao aumento das chuvas) e as possíveis causas antrópicas que intensificam o deslocamento de massa.

Após a análise das imagens, as equipes apresentaram aos colegas de sala suas conclusões sobre o que poderia ter causado o deslizamento de massa, se a sociedade contribuiu para o ocorrido ou se foi uma ação geológica natural. Por fim, abordaram como cada ator deveria agir para diminuir os impactos dessas ocorrências e

quais medidas deveriam ser tomadas diante dos perigos relacionados aos riscos de deslizamentos de encostas representados em cada imagens (Figura 11).

Figura 11- Dinâmica Interpretação de papéis, Grupo 1.



Fonte: Camile D.V. Silva, 2024.

Ao final do tempo estipulado, as três equipes apresentaram seus pontos de vista e considerações. Entre os principais aspectos abordados, os alunos destacaram que muitos moradores residem nessas áreas de risco devido à falta de condições econômicas, vendo a ocupação dessas zonas como uma opção mais acessível.

Em relação às autoridades governamentais, foi enfatizada a necessidade de criar programas de acesso à moradia para as pessoas que perderam suas casas. O *déficit* habitacional em Maceió é uma questão complexa, com estimativas que variam conforme a fonte e o período de referência. De acordo com o economista Cícero Péricles,

citado pelo portal *Tribuna Hoje* em outubro de 2023, Alagoas apresentava um *déficit* de aproximadamente 128.346 unidades habitacionais, sendo que 63.793 delas estavam na região metropolitana de Maceió.

Esses números indicam que a capital alagoana concentra uma parte significativa da carência habitacional do estado. Em contrapartida, informações da Prefeitura de Maceió, divulgadas em dezembro de 2023, apontavam para um *déficit* em torno de 40 mil moradias na cidade. Destacamos que essas discrepâncias nas estimativas refletem as diferentes metodologias e períodos de análise utilizados, além de fatores emergenciais que podem influenciar significativamente os números, como desastres ambientais e deslocamentos populacionais.

Quanto à Defesa Civil, os alunos sugeriram que fosse proibida a construção de novas habitações em áreas com risco de deslizamento e destacaram a importância de uma fiscalização mais rigorosa e eficaz nessas regiões, a fim de garantir a segurança de todos. A Defesa Civil de Maceió adota uma abordagem para alertar a população sobre riscos de deslizamentos, especialmente durante períodos chuvosos, utilizando envio de alerta por SMS e utilização de aplicativos de mensagens.

Por fim, os alunos chamaram a atenção para o fato de que, mesmo nas áreas de risco de deslizamento não ocupadas por habitações, as movimentações de massa são intensificadas pela ação antrópica, que atua diretamente, como na modificação da cobertura

do solo; e indiretamente, com a alteração de fluxo de rios, construção de barragens, retirada de terra para construção de rodovias, entre outras ações, mostrando uma conexão entre áreas, mesmo que distantes entre si.

3 Considerações Finais

Este trabalho, que envolve um relato de experiência e uma prática educativa, demonstra a necessidade de se pensar a formação de professores a partir de uma vivência que associe teoria e prática. A inquietação dos pibidianos, que se sentiam inseguros em aplicar os conhecimentos da faculdade no contexto da Educação Básica, foi o ponto de partida deste estudo. Esse problema está no cerne da formação de professores e é um desafio constante. Portanto, superá-lo é uma necessidade que o PIBID deve atender. No entanto, essas ações devem ser desenvolvidas somente no âmbito de programas de incentivo à docência, é essencial que a universidade, em seus cursos de licenciatura, proporcione aos professores em formação os instrumentos teóricos e práticos para a realização desse processo de mediação.

A prática educativa aqui relatada envolve dois aspectos. O primeiro é complementar à formação dos pibidianos, já que os colocou diante de dois desafios: levar os conhecimentos teóricos para o campo e colocá-los em prática; e o segundo aspecto é levar

esse conhecimento para a sala de aula, desenvolvendo estratégias de mediação do conhecimento.

Nesse aspecto, a criatividade para superar obstáculos foi fundamental, pois diante da impossibilidade de levar os alunos às áreas de deslizamento, pensou-se em uma forma de trazer essas áreas para a sala de aula. Essa prática educativa demonstra como o papel do professor vai além de pensar nos assuntos a serem ensinados em sala de aula, devendo buscar estratégias para a aprendizagem ocorrer, principalmente, diante de situações que fogem ao seu controle.

A experiência desenvolvida no Ensino Médio Técnico Integrado no Instituto Federal de Alagoas reforça a importância da relação entre teoria e prática. Ao unir uma atividade com professores em formação a uma dinâmica de sala de aula, este trabalho auxiliou na formação de professores e possibilitou aos alunos da escola campo entenderem os conceitos teóricos e a desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e análise sobre a temática movimentos de massa.

Referências

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALAGOAS tem déficit habitacional de 128 mil residências. **Tribuna Hoje**, Maceió, 28 out. 2023. Disponível em: https://tribunahoje.com/noticias/cidades/2023/10/28/128718-alagoas-tem-deficit-habitacional-de-128-mil-residencias. Acesso em: 25 out. 2024.

BARREIRA desliza na Ladeira Geraldo Melo, em Maceió. **Alagoas 24 Horas**, 10 jun. 2011. Disponível em: https://www.alagoas24horas.com.br/643278/barreira-desliza-na-ladeira-geraldo-melo-em-maceio/. Acesso em: 25 out. 2024.

BIGARELLA, João José; BECKER, Rosemari Dora; CARVALHO, Sheila Maria Cabral. **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais**. 2. ed. Florianópolis: EduUFSC, 2007.

BAIRRO do Poço e do Senhor do Bomfim em Maceió. História de Alagoas. Disponível em: https://www.historiadealagoas.com.br/bairro-do-poco-e-do-senhor-do-bonfim-em-maceio.htmL. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ensino-medio. Acesso: em 25 out. 2024.

DAVIS, George H.; REYNOLDS, Stephen J. **Structural Geology of Rocks and Regions**. John Wiley & Sons, Inc, 1996.

GERSCOVICH, Denise M. S. **Estabilidade de taludes**. 2 ed., São Paulo: Oficina de Textos, 2016.

GUERRA, Antônio José Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista. **Geomorfologia:** uma atualização de bases e conceitos. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

JARDIM, Cristiano Fagundes. **A percepção ambiental no ambiente escolar: áreas de riscos a movimento de massa no Morro Santana, Porto Alegre – RS**. 2023. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2023.

JATOBÁ, Lucivânio; LINS, Rachel Caldas. **Introdução à Geomorfologia**. 5. ed. Recife: Bagaço, 2008.

LOPES, Pinto Bismarque; *et al*. Aula de campo e maquete: procedimentos didáticos para o ensino de Geomorfologia na escola básica. **Revista Geonorte**, v. 10, n. 1, p. 53-58, 2014.

MACEIÓ possui 570 áreas de risco. **Tribuna Hoje**, Maceió, 02 set. 2024.Disponível em: https://tribunahoje.com/noticias/cidades/2024/05/23/138744-maceio-possui-570-areas-de-risco#google_vignette. Acesso em: 26 out. 2024.

PREFEITURA quer avaliação da Caixa Econômica sobre déficit habitacional em Maceió. **Prefeitura de Maceió**, Maceió, 6 dez. 2023. Disponível em: https://maceio.al.gov.br/noticias/gp/prefeitura-quer-avaliacao-da-caixa-economica-sobre-deficit-habitacional-em-maceio. Acesso em: 25 out. 2024.

RISCO de desastres no período de chuvas em Maceió é maior em quatro bairros; saiba quais. **G1 Alagoas**, 11 abr. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2024/04/11/risco-de-desastres-no-periodo-de-chuvas-em-maceio-e-maior-em-quatro-bairros-saiba-quais.ghtml. Acesso em: 25 out. 2024.

ROCHA, Maristela. Metodologia da história ambiental. *In*: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**.

Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unicentro_hist_pdp_maristela_ferreira_da_rocha.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

ROSS, Jurandir. L. S. O registro cartográfico dos fatos geomorfológicos e a questão da taxonomia do relevo. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 6, p. 17-29, 1992.

TARBUCK, Eduard. J.; LUTGENS, Frederick. K. **Ciências da Terra:** uma introdução à Geologia Física. 10. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Amanda Maria da Silva

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Camila Silva Ventura

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Camile Diquine Vilar da Silva

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Cirlene Jeane Santos e Santos

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões. Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO/IFAL). Foi Docente Orientadora do Núcleo Geografia do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2020-2022 e Coordenadora do Subprojeto Geografia do PIBID, ciclo 2022-2024.

David Matheus da Silva Frade

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Deborah Karine da Silva

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Denis Rocha Calazans

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC). Mestre em Recursos Hídricos e Saneamento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (FAMA). Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas. Graduado em Geografia Bacharelado pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL.

Ismael dos Santos Silva

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

José Silvio dos Santos

Mestre em Análise de Sistemas Ambientais pelo CESMAC, Especialista em Geo-História pela Universidade Federal de Alagoas e graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL, Campus Maceió. Supervisor do Subprojeto Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Ramona Lins Gonçalves

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Thalia Kailane Tavares Calheiros

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Yasmin Oliveira da Silva Tenório

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.



Denis Rocha CalazansDoutor em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental. Mestre em Recursos Hídricos e Saneamento pela Universidade Federal de Alagoas. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió. Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL.



Cirlene Jeane é icenciada, Bacharel e Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas, onde Coordena o Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais. É professora permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL /Arapiraca). Coordenadora do PIBID Geografia/UFAL no ciclo de 2022 – 2024.

SOBRE A OBRA

Nasceu do chão da escola e do pulsar da sala de aula: este livro reúne as vivências do PIBID Geografia (2022–2024) para inspirar quem ensina e quem aprende. Aqui, investigação e prática caminham juntas: professores e licenciandos enfrentam temas urgentes: religiões de matriz africana, história e cultura indígena, avaliação em Geografia, e cuidado com animais, e os convertem em propostas didáticas potentes. Das coordenadas geográficas em chave lúdica ao debate sobre gênero e feminismo em perspectiva interseccional; do relevo e dos movimentos de massa ancorados na realidade de Maceió, cada capítulo conecta teoria e práticas didático-pedagógicas. Por fim, esta obra é um convite à docência crítica, criativa e comprometida com a escola pública, que reconhece saberes, enfrenta desigualdades e cultiva outras geografias possíveis.

É com grande entusiasmo que a gestão *Amar e Mudar as Coisas* apresenta a **Coletânea Sintietfal Publica**, fruto do segundo edital de fomento à publicação de livros promovido pelo Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas.

Nesta série, damos voz a autoras e autores que refletem a riqueza da produção literária da nossa categoria – notadamente, das filiadas e dos filiados à nossa valorosa entidade sindical – em áreas do saber, gêneros literários e temas da mais virtuosa diversidade.

Com efeito, a classe trabalhadora – que tudo produz – é digna de espaços que a estimulem a trazer a lume, inclusive, o produto intelectual de suas vivências acadêmicas, artísticas, profissionais, socioculturais, enfim, humanas. É a isso que este Selo se destina.

Esperamos que a iniciativa materializada nessas páginas inspire e provoque reflexões que enriqueçam a experiência de cada leitor/a brindado/a com as obras cuidadosamente selecionadas que integram esta coleção.

Boa leitura!

Yuri Buarque
Diretor-presidente do Sintietfal
Gestão 2025-2028: *Amar e Mudar as Coisas*

Sintietfal