



PESQUISAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS:

Grandes contribuições

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
ORGANIZADORA



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas Científicas brasileiras: Grandes contribuições
[livro eletrônico] / ORGANIZAÇÃO: Gabriella Eldereti
Machado. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED,
2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 5 0 - 7

1. Pesquisa

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-50-7



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA POR CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS: A LEITURA EM CASA COM A FAMÍLIA.....7

Sara Sandra Mendes Ferreira Miranda

doi: 10.48209/978-65-84959-50-1

CAPÍTULO 2: DAS RUÍNAS A UMA ETNOGRAFIA DA RECONSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA POLÍTICA DE ANGOLA EM GUERRA.....21

Edinei Marcos Grison

doi: 10.48209/978-65-84959-50-2

CAPÍTULO 3: LOGÍSTICA REVERSA APLICADA ÀS EMBALAGENS DE AGROTÓXICOS.....41

Paulo Henrique de Sousa

doi: 10.48209/978-65-84959-50-3

CAPÍTULO 4: ARTIGO 101, INCISO VII DO ECA: ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, A RESPONSABILIDADE É SUAS.....60

Idevair Barbosa Teixeira

doi: 10.48209/978-65-84959-50-4

CAPÍTULO 5: APLICAÇÕES DE UM REFERENCIAL TEÓRICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA O LITORAL AMAZÔNICO.....83

Valeria dos Santos Moraes-Ornellas

doi: 10.48209/978-65-84959-50-5

CAPÍTULO 6: A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: COLONIALIDADE, CULTURA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES.....101

Tiago Ancelmo Duarte

doi: 10.48209/978-65-84959-50-0

CAPÍTULO 7: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DAS LITERATURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO PLENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....128

Camila Eloisi Silva Lima

doi: 10.48209/978-65-84959-50-6

SOBRE A ORGANIZADORA.....167

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA POR CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS: A LEITURA EM CASA COM A FAMÍLIA¹

Sara Sandra Mendes Ferreira Miranda

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-1

Resumo: O artigo objetiva compreender a apropriação da cultura escrita por crianças de 3 a 4 anos, bem como a valorização da família nesse processo, buscando refletir sobre a relação teoria e prática. Desenvolveu-se um plano de ação com crianças de um Centro de Educação Infantil de Campo Grande-MS, promovendo a formação da atitude leitora das crianças juntamente com suas famílias. Ressalta-se a compreensão da importância da leitura e da escrita para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escrita. Família.

Abstract: The article aims to understand the appropriation of written culture by children aged 3 to 4, as well as the appreciation of the family in this process, seeking to reflect on the relationship between theory and practice. An action plan was developed with children from an Early Childhood Education Center in Campo Grande-MS, promoting the formation of children's reading attitude together with their families. It is important to understand the importance of reading and writing for the learning and development of oral and written language.

Keywords: Early Childhood Education. Writing. Family.

¹ Trabalho apresentado como exigência para conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFMS/MEC.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordamos a apropriação da cultura escrita por crianças de 3 a 4 anos através da leitura em casa com a família. O tema foi escolhido a partir de um plano de ação desenvolvido na turma de Creche II A, de um Centro de Educação Infantil (Ceinf) de Campo Grande-MS. A turma conta com 26 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. O intuito do plano foi verificar a importância da cultura escrita e da leitura entre as crianças nessa faixa etária e a participação da família nesse processo, compreendendo qual a contribuição que a leitura pode trazer para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita na vida das crianças.

Evidenciando que a contação de história de forma lúdica e contextualizada proporciona à criança desenvolvimento, formação da atitude leitora de textos e a apropriação da cultura da escrita. Envolve também atividades comunicativas e o lúdico que contribui para o desenvolvimento humano, como pondera Mello (2014). Desta forma, o plano de ação em foco surgiu a partir da leitura, num processo que as crianças levavam os livros para serem lidos com/ pela família, pois desta maneira a leitura pode despertar interesse da criança pela literatura/livros, trabalhando também formas de comunicação e socialização: como ler em voz alta, utilizar livros com gravuras, passeios em bibliotecas ou locais de vendas de livros.

Os principais autores que serviram de base para fundamentar nossa compreensão de criança, infância e apropriação da cultura da escrita foram: Vygotsky (1988, 1999 e 2001), Mello (2012), Espindola e Souza (2015), bem como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

ENTRELAÇANDO AS MEMÓRIAS E A PRÁTICA

Antes de apresentar o resultado da pesquisa segue o relato da trajetória pedagógica.

Nasci em 1976, sou a segunda filha dos quatro que meus pais tiveram. Iniciei minha educação formal em 1984, cursando a 1ª série primária em uma escola municipal de Campo Grande-MS. Lembro-me do uniforme: camisa branca, saia de pregas, meias brancas e conga (um tipo de tênis), ou, para quem tinha condições financeiras: sapatos pretos.

Fui uma boa aluna e respeitava todos os/as professores/as, porém sempre fui tímida, ao ponto de me calar até mesmo quando sabia responder às perguntas feitas pelos/as docentes. Aos 18 anos parei de estudar para trabalhar, retomando os estudos somente seis anos mais tarde, quando cursei o EJA (Educação de Jovens e Adultos) para concluir o ensino médio. Em 2006 prestei vestibular para o curso de pedagogia (EJA). No início foi difícil conciliar trabalho, família e faculdade, por diversas vezes pensei em desistir, mas com apoio e dedicação de minha orientadora, Professora Especialista em Educação Adriana Bellei, que me convenceu a continuar, consegui finalizar o curso.

Conclui a graduação em abril de 2009 e coleí grau em julho do mesmo ano. Assim, de posse do meu tão sonhado pergaminho, travei uma batalha até assumir a profissão de professora.

Comecei a lecionar em uma escola particular, trabalhei de setembro a dezembro de 2009. Nesse mesmo ano prestei concurso para o cargo de professora de Educação Infantil do município de Campo Grande, no qual fui aprovada, assumindo a função somente cinco anos mais tarde. No início do ano letivo de 2010 recebi um convite para ser diretora de um Centro de Educação Infantil (CEI) filantrópico e fiquei no cargo de fevereiro a agosto daquele ano.

Saí do CEI e comecei a fazer substituição em algumas escolas até que em 2013 tive a oportunidade de lecionar aulas de ciências, em uma escola da capital sul-mato-grossense, nas turmas de pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental, foi uma experiência gratificante.

Em fevereiro de 2014 tomei posse do meu concurso como professora de um Centro de Educação Infantil (Ceinf). No início tive dificuldades, pois não tinha nenhuma experiência direta com criança de 2 a 3 anos. Logo quando cheguei à instituição fiquei perdida e passei a me perguntar o que faz uma professora de Educação Infantil? Canta? Dança? Se for isso não sei cantar nem dançar! Ainda tinha forte em mim uma visão de conteúdo do Ensino Fundamental, eu os enxergava como alunos/as e não como crianças.

A partir do momento em que comecei a olhar como as crianças agiam, percebi como que o educar e o cuidar estão interligados, pois não educamos a criança sem cuidar e não cuidamos sem educar. Barbosa (2015, p. 8) enfatiza a ideia de que:

No exercício da função de professor/a de Educação Infantil, um dos pontos a realizar de modo desejável, e cada vez melhor, seja o trabalho integrado entre educar e o cuidar, considerando as especificidades das crianças e da infância. Ações integradas que possibilitem uma ação contextualizada que respeite a criança como um ser integral, social e histórico, assim estabelecendo a articulação entre cuidar e o educar como elementos indissociáveis para o pleno desenvolvimento da criança pequena.

Assim, o educar e o cuidar são inseparáveis, cabendo ao/a professor/a de educação infantil favorecer ações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança. Passei a observar algumas professoras e a pesquisar nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), para verificar quais tipos de propostas pedagógicas deveria desenvolver com minhas crianças, até que tive a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Docência Educação Infantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e comecei a refletir sobre minha prática pedagógica.

Os encontros do curso, que ocorriam quinzenalmente, possibilitavam reflexões, troca de experiências e um exame mais aprofundado da articulação entre a teoria e a prática. Começou então a fazer sentido a concepção de criança, de infância e de Educação Infantil. Hoje consigo olhar as crianças da EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil e enxergá-las realmente como crianças.

UM OLHAR SOBRE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: INCENTIVO DA LEITURA EM FAMÍLIA

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil proporcionou reflexões sobre diversos assuntos relacionados à prática pedagógica com crianças pequenas, dentre eles a formação da atitude leitora e produtora de textos. O presente trabalho é fruto do plano de ação “Leitura em Casa”, que consiste no empréstimo dos livros de história da instituição para que a criança realize sua leitura junto à família. Ele foi desenvolvido com crianças de 3 a 4 anos de um Centro de Educação Infantil situado na cidade de Campo Grande-MS, atualmente refere-se às EMEI. O plano teve duração de três meses (de julho a setembro de 2015) e teve como principal objetivo a formação da atitude leitora e a apropriação da cultura escrita por crianças de 3 a 4 anos, bem como a valorização da participação da família nesse processo.

Tratando-se de um projeto de prática de leitura que as crianças levam para casa uma pasta contendo alguns livros, um caderno de desenho e uma caixa de lápis de cor, e, com auxílio dos pais, registram sua opinião sobre a história lida. Depois, de volta à instituição, cada criança era incentivada a falar sobre sua experiência, podendo inclusive responder a algumas perguntas feitas pelos/as colegas ou pela professora sobre a história.

A importância de iniciar esse trabalho de leitura em casa, juntamente com a família, levou os/as pequenos/as a se aproximarem da escrita, pois a leitura faz com que a criança crie um mundo imaginário e incorpore essa experiência ao lúdico,

aos jogos, desenhos, histórias etc. Concluindo que parte das crianças gosta de ouvir e contar histórias.

Relatamos o fato de que a primeira mini-história a personagem era Alice.

Alice levou a pasta de leitura para casa no dia 14 de agosto. Na pasta havia três livros e a menina escolheu a história “Douglas, quer um abraço” de David Melling para ser contado por sua família e depois ilustrado no caderno de desenho. Este foi o relato dos pais sobre a experiência da leitura em casa:

Alice desde que pegou os livros numa sexta-feira ficou entusiasmada. Procuramos um horário oportuno para realizar a leitura, ela participou a todo o momento, manipulando o livro e olhando as imagens. Para nós pais foi gratificante participar destes momentos.



Desenho da Alice referente à história “Douglas quer um abraço”.

Segunda mini- história

No dia 4 de setembro a Fernanda foi sorteada para levar a pasta, também contendo três livros diferentes. Em depoimento a mãe contou que foi impossível ler para a filha, pois logo que pegou a pasta “*Ela que contou a história para os pais*”.



Manuela escolheu um dos livros para ler para os colegas.

Segundo Espindola e Souza (2015, p. 52):

A criança faz o uso de conceitos cotidiano quando pega um livro e lê para outras crianças ou para um adulto. Mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, ela está praticando sua formação de leitora, sua atitude leitora, lendo imagens, signos que para ela têm significado, que fazem sentido naquilo que ela quer para o momento ainda que não tenha alcançado o outro conceito padrão ou convencional da leitura.

Desta forma, a criança usou a imaginação para recontar a história, a partir de suas vivências em seu cotidiano, tanto em casa como na instituição.



As crianças lendo umas para as outras.

No entendimento de Mello (2012), a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão e a função simbólica da consciência constituíram as bases que possibilitaram a formação de uma atitude leitora e produtora de textos. De acordo com a autora:

No caso da escrita, a unidade não é a letra. A unidade mínima de um processo é uma unidade mínima de significado. E, desse ponto de vista, não será a letra, mas a enunciação, ou seja, um texto, o que envolve a objetivação de uma ideia, de uma experiência, de uma informação, enfim de um desejo de expressão (MELLO, 2012, p.77).

Observa-se que ao apresentar a escrita para as crianças, a mesma deve ser ensinada através de signos e não de códigos, ou seja, devem-se apresentar figuras e objetos reais, ensinar com significado, estimular as crianças a terem o interesse pela leitura de imagens.

Damazio (2015, p.14) destaca a ideia de que:

A apropriação da cultura escrita pela criança demanda um processo que exige empenho do/a professor/a, pois cabe a ele/a mediar o caminhar do/a educando/a nessa jornada, oportunizando às crianças o contato com a língua escrita de forma que empreguem sentido e significado para a vida cotidiana.

Ainda na ótica de Damázio (2015), a apropriação da cultura escrita pela criança implicou no empenho e no esforço do/a professor/a, pois cabendo ao professor estimular as crianças terem o contato com a escrita através de figura de imagens e histórias do seu cotidiano.

A leitura foi um processo de desafio para a aprendizagem da criança, para se chegar à linguagem escrita. Notamos que muito antes das crianças serem alfabetizadas/as os/as pequenos/as já lêem do seu modo, folheando os livros, ouvindo histórias pelos/as adultos/as e até recontando-as. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Nas sociedades letradas, as crianças desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, um a série de perguntas, “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que elas representam algo (BRASIL, 1998, p.127).

A cultura escrita deve fazer parte da vida das crianças, de modo que estimule o gosto e o interesse em aprender e ter relação com os sons da fala e gestos. De acordo com Vygotsky (1999, p. 183) “ensinamos as crianças a traçar as letras e a formar palavras, mas não ensinamos a linguagem escrita”. É através dos gestos, e do lúdico que a criança vai desenvolver a linguagem escrita, é essencial observar que é preciso que a criança veja o significado na escrita e aceite como uma tarefa importante para a vida. De acordo com Carvalho (1992, p. 28):

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

Percebe-se que o lúdico, os gestos e signos visuais fazem toda a diferença em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Brincando, a criança adquire segurança e aprende com mais facilidade.

Na tradução da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY; LÚRIA; Leontiev, 2001, p. 5), “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança”. Com base na teoria dos autores à escrita é baseada no experimento da brincadeira do desenho livre infantil, com isso torna um meio para o desenvolvimento da escrita através dos traços, rabiscos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Na instituição de Educação Infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba. A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho. Em ambos os casos, é necessário ter acesso a uma variedade textos escritos, testemunharem a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como. (BRASIL, 1998, p. 145).

Sob essa ótica, a abordagem que se dá à escrita no Ceinf, atualmente EMEI tem como principal aliada à linguagem oral para ensinar a linguagem escrita de forma que às crianças possam apropriar-se com maior facilidade, por essa razão sempre trabalhamos com diversos tipos de textos como: trava-línguas, versos, parlendas e leitura de histórias variadas. Atividades desse tipo fazem com que as crianças iniciem a prática de leitura e produção de seus próprios textos, adquirindo experiência sobre a linguagem. De acordo com Melo (2014, p. 43):

A ideia de que na atualidade, é inegável o valor que desempenham a leitura e a escrita como condições básicas necessárias à inserção e participação das crianças nas diversas práticas sociais. Vivemos um momento histórico no qual a linguagem escrita está acessível em todos os lugares, estando às crianças imersas numa cultura letrada desde que nascem principalmente nos grandes centros urbanos. São livros, anúncios, cartazes, folhetos, rótulos, embalagem, jornais, revistas, capas de cd. Enfim, muito material escrito circulando, além da televisão que tem se tornado presente mesmo em locais de difícil acesso.

Destaca-se então que as crianças já nascem num mundo repleto de informações, linguagem escrita está bem presente, através das novas tecnologias da

mídia, até mesmo em lugares que as notícias demoram chegar. Tudo isso faz com que desperte nas crianças o interesse pela leitura e desenvolva a linguagem escrita. Melo (2014, p. 15) afirma ainda que:

As pesquisas de Luria focalizam os significados que a criança dá às linhas, aos rabiscos, aos desenhos, que produz, com a pré-história da escrita nas crianças. O mesmo acontece em relação à leitura, pois na educação infantil, ler para as crianças desde cedo, criar situações de manuseio de materiais escritos, de criação de histórias a partir de cenas dentre outras são atividades importantes no processo de leitura.

É através dos rabiscos, imagens, gravuras, da brincadeira e do manuseio do livro de histórias que nasce na criança a curiosidade em aprender a linguagem escrita. De acordo com a autora, quando apresentamos a escrita sob a forma de letras dificultamos para nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem. Melo (2014, p. 45) enfatiza ainda que:

No desenvolvimento da escrita a criança mobiliza todas essas dimensões, já que é um ser indispensável, total. Por isso consideramos que esse processo de construção de conhecimento pelas crianças se dá mais adequadamente por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e participação nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Faria e Salles (2012), a língua escrita é um sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionais em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função das suas necessidades, inicialmente com a finalidade de atender às necessidades de registro nas suas relações comerciais.

Enfim, o mais importante desse processo em relação à cultura escrita é que as crianças possam transmitir suas experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, registros de atividades com o/a professor/a seja na contação de histórias, nas cantigas de roda, etc.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo abordou apropriação da cultura escrita juntamente com a leitura em casa com a participação da família que compreendesse a importância de poder cooperar, com a aprendizagem e com o desenvolvimento da criança. O fato de a criança poder se comunicar desde muito cedo por meio de gestos, sons e mais tarde ter uma representação, isso faz com que se torne uma criança criativa, desenvolvida intelectualmente, conseguindo se expressar melhor. Conforme a leitura na fase de 3 a 4 anos observa os adultos para imitá-los mesmo, não sabendo ler e escrever, já é satisfatório para ela, isso gera um estímulo.

É importante utilizar as leituras de histórias para comunicar-se, escrever, registrar suas vivências, principalmente por meio das histórias contadas pelos/as educadores/as até mesmo com a participação família, nesse processo importante da vida da criança.

Nota-se que é preciso trabalhar mais a leitura na Educação Infantil para que se desenvolva uma atitude leitora, e produtora de textos nas crianças pequenas, por intermédio do trabalho com a cultura escrita.

Propiciar momentos de reflexões com crianças faz com que elas criem uma relação com as palavras principalmente as conhecidas, como o nome dos colegas, educadores etc. A leitura em casa faz-se um incentivo para que a família possa contribuir com o desenvolvimento da criança, seja na linguagem escrita, nos gestos, imitações.

Observa-se também que com a participação dos pais as crianças têm capacidade de se desenvolver mais. E com isso podem pronunciar melhor as palavras. Entretanto a leitura ajuda a desenvolver familiaridade com a cultura da linguagem escrita. A criança desde bebê já cresce ouvindo histórias da família e, isso faz com que se torna mais preparada para o desenvolvimento da fala e, consequentemente desenvolve a escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Amanda Czernisz. **A história continuada...** A formação inicial de professores/as de educação infantil e suas práticas pedagógicas com a cultura escrita. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.) **Brincadeira e cultura viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DAMAZIO, Priscila Souza. **A criança e a cultura escrita**: meu quintal é maior do que o mundo. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, 2015.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? *In*: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 47-55.

FARIA, Vitória Lima Barreto; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil**: da proposta pedagógica diálogo com os demais elementos. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil**. 2014. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Editor Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Uma abordagem histórico-cultural da educação infantil**. Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o Futuro. 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; OBRAS ESCOGIDAS III. Capítulo 7, 1931. **A pré-história do desenvolvimento da Linguagem escrita**. Traduzido por Regina Aparecida Marques de Souza e Mello, Suely Amaral, 1988.

CAPÍTULO 2

DAS RUÍNAS A UMA ETNOGRAFIA DA RECONSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA POLÍTICA DE ANGOLA EM GUERRA

Edinei Marcos Grison¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-2

Resumo : Este artigo analisa os processos e retrocessos da história política de Angola em guerra, a (re)construção de identidades e de trajetórias. A (re)construção buscou recuperar a partir de processos multiculturais, elementos que representam diferentes contextos de trajetórias migratórias. Para tanto, nos baseamos em uma descrição etnográfica, que descreve e interpreta através de referências bibliográficas e documentais às linhas gerais da história política de Angola. A pesquisa de campo, com base em um questionário aplicado a cinco angolanos residentes em Kibala, região do Kwanza Sul em Angola, identificou aspectos relacionados às ações políticas em Angola, a construção de identidades, trajetórias e percepções sobre a problemática em questão. Os resultados elucidam a formação multicultural de Angola, a independência e o projeto nacional angolano, a partir do diálogo com o Brasil, e a história política liberta por partidos políticos opostos em disputa pelo poder central do Estado.

Palavras-Chave: História política de Angola; Trajetórias migratórias; Processos interculturais e multiculturais; Etnografia.

¹ Graduado em filosofia pela Faculdade São Boaventura (reconhecida pela UFPR) e em sociologia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Especialista na área de Psicologia: práticas sociais e desafios contemporâneos pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professor de filosofia e sociologia da rede pública de ensino no estado de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o ensino de Filosofia (Coletivo NESEF), vinculado à Universidade Federal do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó.
E-mail: 389842@profe.sed.sc.gov.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As linhas que seguem apresentam as linhas gerais da história política de Angola em guerra. Assim, o significado da reconstrução expressa na investigação buscou recuperar a partir de processos interculturais, multiculturais a história política de Angola, elementos que expressem em diferentes contextos, facetas de trajetórias migratórias vivenciadas por essa nação.

A descrição etnográfica (descreve e interpreta) através da pesquisa bibliográfica e documental, relacionada aos dados da pesquisa de campo, desenhou às linhas gerais da história política de Angola. A compreensão de etnografia adotada nesse estudo não pretende realizar uma descrição nos moldes clássicos de Malinowski como realizada na obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* de 1922.

Através de recursos metodológicos como a pesquisa bibliográfica, documental e a aplicação de questionários, se propôs investigar, descrever e interpretar os processos e retrocessos da história política de Angola em guerra; a (re) construção de identidades e trajetórias angolanas em processos de migração; aspectos da (re)construção da história política de Angola: processos, significações, mudanças e desafios. Foram aplicados questionários a cinco angolanos residentes em Kibala, região do Kwanza Sul em Angola.

A primeira parte deste estudo reúne os desdobres políticos que a (in)dependência, processos de (des)colonização e os movimentos pró-libertação promoveram em Angola com vistas a proporcionar a construção do projeto nacional angolano. Encontros, desencontros, guerra civil, partidos dissidentes, ataques e o triunfo da MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), liderado por António Agostinho Neto em 1975 desenharam uma parcimônia da política litigiosa de Angola.

A segunda parte trata a partir da pesquisa documental e bibliográfica, tentativas de apreensão da (re)construção de identidades e trajetórias em processos de

migração. Destaca-se o (re)conhecimento, ou a negação cultural através do devir da migração e ocupação de espaços diferenciados das origens culturais.

E, a terceira parte segue a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, desvendando as tentativas de apreensão das memórias e subjetividades de angolanos que vivenciaram os processos políticos em Angola em guerra, sob o objetivo de compreender e descrever a partir de suas representações aspectos da (re)construção da história política, processos, (re)significações, mudanças e desafios. Entre os processos, destacam-se as relações obtidas com o Brasil por meio de movimentos de (re)construção nacional e intercâmbio cultural.

OS RETROCESSOS DA HISTÓRIA POLÍTICA DE ANGOLA EM GUERRA

Os anos 50 foram decisivos para a emancipação dos países do centro do continente africano de suas colônias. Angola passa a ser (in)dependente somente em 1975. Angola e o sul da África ficaram com seus processos de (in)dependência atrasados pela capitulação da região do Biafra. De 1974 até 1976, Angola sofre fortes confrontos de guerrilhas que geram a conquista da independência de Portugal.

A importante Revolução de 25 de Abril (Revolução dos Cravos) pôs fim a muitas colônias que estavam em processos atrasados de independência com relação a outros países africanos. A independência de Angola vem a cavalo com a queda de Salazar e o regime ditatorial. Angola adota uma postura política libertadora pró soviética. Várias facções partidárias independentistas deflagram uma guerra civil que obteve fim somente em 2002.

A geopolítica do estado colonial angolano representa para MENEZES (2000, p. 91) a “República de Angola [que] é um dos mais recentes Estados independentes da África meridional e integrou um conjunto de territórios que fizeram parte do “colonialismo tardio” praticada por Portugal até meados da década de 1970”.

Através de inúmeros movimentos populares pró libertação e de independência, Angola passou a ser chamada República Popular de Angola. Vários foram os países africanos que estiveram até os anos setenta amarrados aos laços do leviatã português. Até 1975, Angola se inseria no *hall* de países que faziam parte das formas de colonização tardias.

Para PAIN (2010, p. 02) é possível afirmar que Angola possuiu histórias de tentativa de libertação anterior à independência de 1975. Assim, “[...] a sociedade civil angolana tem uma história que é anterior ao dia da independência oficial do jovem país. Não se pode conceber o onze de novembro de mil novecentos e setenta e cinco como sendo o marco da história do surgimento da sociedade civil organizada em Angola”.

Os movimentos de libertação nacional podem referir-se a uma primeira forma de organização social e para PESTANA (2004 *in* PAIN, 2010, p.02) fundamentaram os prenúncios de uma história de libertação política que teria seu ponto mais alto na luta armada. No entanto,

[...] o nacionalismo moderno angolano surgido com os movimentos de libertação nacional nos anos 1950/1960, que conduziu a luta armada, como ponto de partida da conformação da sociedade angolana. Para ele existe uma “história antiga” dessa sociedade que tem ligação imediata com a história do movimento associativo angolano, cujas origens podem ser situadas em meados do século XIX [...]

O final da guerra fria e do colonialismo angolano avivaram os movimentos relacionados à libertação. Os movimentos sociais, camponeses se iniciaram anterior a 1975, motivados pela luta contra o sistema extrativo, o poder hegemônico português e pela maioria política frente às teses de Salazar. Para ALMEIDA (1998, p. 06) a

[...] República de Angola é uma Nação cuja existência deriva dos Reinos do Congo, N'Dongo e adjacentes, onde primeiro se constituíram Nações. É uma parte extraída dessas Nações, desagregada violentamente pela colonização portuguesa como outras potências coloniais desagregaram outras, moldada seletivamente à sua imagem, impregnada pela sua economia e cultura, híbrida [...]

A origem da formação da sociedade angolana leva em parte a forçosa desagregação de suas tribos, da territorialidade cultural materna, para a política obscurantista do povo português que pela violência, moldaram os futuros em graus de dependência política *et.al.* Em prol, da liberdade o nacionalismo apresentou-se como uma alternativa marcante, matizada pela história da violência colonizadora com a cultura híbrida antiga originária dos povos angolanos.

Conforme HEIMER (1980, p. 11),

Durante o período de 25 de abril de 1974 até o fim da “guerra civil convencional” entre movimentos rivais e respectivos aliados, em Fevereiro e Março de 1976, Angola foi alvo, provavelmente mais do que em qualquer outro momento da sua história, de profundo a amplo interesse.

Angola evoluiu sobre o regime português e iniciou internamente o processo de (des)colonização, mesclando rivalidade interna e o domínio externo. Várias são as conotações controvertidas entre as formas de definir os movimentos pró-libertação, (des)colonização e independência, ou seja: movimentos de libertação, movimentos nacionalistas, movimentos anticoloniais, representaram os profundos e litigiosos interesses civis em Angola.

A FUNDAMENTAÇÃO DA HISTÓRIA POLÍTICA DE ANGOLA E O DISCURSO SOCIOLÓGICO

Todo processo de construção da (des)colonização em Angola representou um processo racional de grupos que objetivavam o poder através do conhecimento das estratégias que o povo em sua generalidade não tinha acesso. As investigações sociológicas e políticas revelam análises concretas sobre os modos de apropriação do poder, definindo apropriadores, herdeiros sob a responsabilidade de construir um projeto de nação.

A guerra, a luta, os movimentos populares camponeses representaram uma possibilidade positiva de descrição e análise da busca da liberdade, da guerra e dos litígios internos e externos. Parece Angola buscar através de uma história

retilínea, a culminância da liberdade e do nacionalismo na figura do Estado. Este representou a reelaboração da ideia de nação.

O discurso pró-independência fundamentou pretensões universais de liberdade que só viriam pela guerra. A regularidade que poderia representar a independência, a liberdade política de Portugal e dos grupos rivais internos, representou a crise de (re)conhecimento político, humano, cultural, estrutural do mundo angolano em guerra. A descolonização também fora motivo de litígio, confronto e dissidências.

Uma teoria geral da guerra pode ser evidente a partir do princípio histórico do funcionamento do poder entorno da etnia. Assim justifica-se a venda negros entendidos como mão de obra que se tornariam através do Atlântico escravos e os trabalhadores/desbravadores de muitas terras. Conforme THORNTON (2004, p. 189) é real que,

[...] poucos africanos tenham emigrado voluntariamente (a maioria, diplomatas de alto escalão ou estudantes, e ocasionalmente colonizadores ou navegadores), a maioria veio como escravos. O papel exercido por essas pessoas na formação do mundo Atlântico foi talvez tão profundo quanto daqueles que permaneceram na África, porém muito diferente.

A migração/imigração realizada por angolanos para as Américas representa uma parcimônia reduzida em analogia aos que compulsoriamente foram expatriados e ultrajados duramente pelo trabalho e pela segregação étnica. Os angolanos desenharam trajetórias culturais próprias que definiram o universo cultural do Atlântico e do Brasil.

Em Angola se construiu a liberdade política, através de processos sangrentos, ainda impotentes de criarem igualdades sociais, econômicas, políticas às nações maduras na (in) dependência. Angola como país livre, propõe exercer pela diferença étnica, social a construção de identidades, processos culturais, trocas, relações além de sinônimos de *apartheid* influentes na África do Sul.

DADOS, PROCESSOS E MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRADITÓRIOS DE (IN) DEPENDÊNCIA POLÍTICA E ECONÔMICA DE ANGOLA

Angola como outros países da África que passam por processos de libertação contínua, representam pretensas iniciativas de construção de liberdade pela diferença cultural e econômica. Dados da Revista Exame Angola (2012) revelam que a economia angolana ocupa a 148ª posição de 187 países participantes nos níveis de desenvolvimento mundial. Entre 2011 e 2013, Angola acumula a mesma posição no *ranking*.

Inúmeros são os projetos e os esforços econômicos para o desprendimento de verbas internacionais para a reconstrução, o desarmamento, a canalização e reconstrução da infraestrutura angolana para redução dos níveis de pobreza. Conforme a Revista Perspectivas Econômicas na África (2004/05, p.51) os “[...] diamantes e, em especial, o petróleo *offshore* dominam a economia nacional, sendo responsáveis pela quase totalidade das receitas”. Tanto os diamantes como o petróleo não conseguem abortar a tímida elevação do PIB angolano que carece de comunicação entre os setores econômicos e industriais, reestruturação da infraestrutura industrial, decapitadas pela guerra civil e a quantidade de minas terrestres ativas, ainda desconhecidas no subsolo.

O cessar fogo dos conflitos armados representou a contenção de vários problemas enfrentados pela nação angolana, a saber: deslocamento da população, migrações/imigrações, destruição de sistema de produção e atividade econômicas, destruição de infraestruturas sociais e industriais e a destruição de bens e produtos essenciais à manutenção da vida. Mas, uma das fortes causas da pobreza angolana é a pressão demográfica com altas taxas de fertilidade, somando nos núcleos familiares elevados números de dependentes e fortes processos migratórios/imigratórios para as cidades, representando êxodo rural, das aldeias e queda do sistema produtivo agrícola, indispensável como setor primário.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano, o país subiu uma colocação, entre os anos 2000 e o final de 2010. Cresceu praticamente 11,1% ao ano, segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI). A exploração do petróleo e diamantes angolanos não é consistente a tal ponto de elevar o cenário social e econômico, condicionando melhoras nas condições de vida da população, segundo dados da Revista Exame Angola (2012).

Conforme a Revista Angola *Economic Update* do Banco Mundial (2013, p. VI), Angola parece crescer depois de uma longa e tímida dependência à crise financeira internacional. Assim, a

[...] economia de Angola está a recuperar, depois de um período de crescimento relativamente fraco, prevendo-se um crescimento do PIB da ordem de 8,1% em 2012. De 2009 até meados de 2011, o crescimento do PIB estagnou devido a um declínio dos preços mundiais do petróleo e a um abrandamento da produção nacional de petróleo. [...] em 2012, a combinação dos altos preços do petróleo e do aumento da produção dinamizou o crescimento do PIB e provocou um enorme aumento das receitas fiscais, permitindo ao governo liquidar os seus atrasados e aumentar as despesas públicas.

É evidente que a crise financeira mundial abalou Angola. O principal objeto de arrecadação que impulsiona a economia angolana sofre quedas em seus preços, contendo o crescimento econômico. Com um consumo interno baixíssimo, Angola pouco exportou e recuou no crescimento econômico. Conforme o Ministério das Relações Exteriores, Departamento de Promoção Comercial e Investimentos e a Divisão de Inteligência Comercial de Angola, nos anos de 2012 houve uma variação de 3,6% com relação a 2008 no comércio exterior, impactando o PIB significativamente pelo crescimento nas importações que representaram 6%.

Angola é um típico exemplo de país remanescente de um cenário de guerra civil, degradação dos setores primário e secundários, falta de investimento em tecnologia, tímido desenvolvimento da indústria interna, mantendo-se na 59ª colocação no mercado mundial, em 52ª no setor de exportação e 81ª na importação. Os principais países que foram favoráveis às alianças comerciais com Angola em

2012 foram: China, EUA, Índia e Taiwan, configurando 46,2% do total das exportações. As exportações se fundamentam em 98,3% em combustíveis, pérolas, ouro e outras pedras preciosas que representam 1,2% do total. A reconstrução econômica do país está na dependência das exportações via comércio petrolífero.

Sem dúvidas, a relação histórica de litígios internos e coloniais de Angola² se desdobra nas mazelas sociais e impactantes do presente angolano. A obra de Solival Menezes, *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*, publicada nos anos 2000 oferece dados, marcos históricos que fundamentam os aspectos descritivos dos processos políticos que serão resgatados nos parágrafos a seguir.

A (in) dependência dos negros angolanos veio somente em 1975. Curioso é que o em plena ditadura militar, o Brasil (por primeiro) reconheceria a independência angolana. O partido político Movimento pela Libertação de Angola (MPLA) com origem angolana, criado entre os anos 1950 e 1960, reflete o ideário do Partido Comunista Português. Representou a maior autoridade política contra o colonialismo lusitano em terras angolanas. Foi um partido político com inspiração e ligação Cubana, financiado pela União Soviética (ideologicamente seguindo orientações das teses de Lênin), contrário às propostas políticas da UNITA (União Nacional pela Independência Total de Angola), liderada pelo Jonas Savimbi, morto em 2002, apoiada pelos EUA e pelo longo regime de *apartheid* da África do Sul. A guerra civil de Angola originariamente aconteceu por estes dois polos contrários: o MPLA e a UNITA.

Em pleno século XX, Angola era caracterizada como um elemento em atraso na economia mundial pelos retrocessos políticos e pela lenta recuperação

2 Destacam-se como grupos característicos pela luta em prol da independência (Luta Armada de Libertação Nacional) de Angola os seguintes: UPA (União das Populações do Norte de Angola)/FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) a UNITA (União Nacional de Independência de Angola) fundado por Jonas Savimbi e as Forças Armadas de Portugal. Tais grupos representaram alianças e divergências durante o período de descolonização e independência.

econômica, oriundos conflitos tribais intermináveis. Refletiu os motivos agudos da Guerra Fria, pela guerra civil interna, oriunda da Guerra de (In) dependência (1962 – 1974), do litígio em prol da (des) colonização (1974 e 1975) e da própria independência que representou curto espaço de cessar fogo. Até 2002, o povo angolano não conheceu um país em paz.

O país que tem por capital Luanda, representa um precioso retrato local dos interesses capitalistas e socialistas, ideologicamente em choque na Guerra Fria. De um lado a UNITA apoiada pelos EUA, representava o capitalismo e o MPLA, o bloco socialista com ligações diretas com Cuba e a URSS. Os efeitos destes embates estão historicizados nos cemitérios e ruínas que arquivam a história do seu povo.

Em boa parte dos processos colonizadores africanos, bem como em Angola se concretizaram expedições militares, favorecendo interesses econômicos. Segundo BITTENCOURT (2010, p. 175-176):

Angola e a negritude daquele país foi uma colônia de Portugal até 1975. Sua luta anticolonial guarda importantes singularidades no cenário africano, em especial pela peculiaridade do fato de os movimentos de libertação não terem conseguido a unificação de seus esforços, o que fez com que [...] lutassem contra as tropas portuguesas, mas também entre si. [...] Para complicar o contexto, existiam angolanos lutando pelo exército colonial e pelos movimentos de libertação [...].

O âmago da política angolana foi fundamentado por movimentos sociais pró- libertação e ao mesmo tempo pró-colonização. Tal dilema dividiu a fundamentação dos sonhos de nação ao povo angolano. A independência de Angola não significou objetivamente uma mudança política, econômica, social na realidade do povo. Representou evidentemente o processo dialético e de manutenção do poder interno, a partir de grupos interessados e divergentes em comandar aquele espaço rico em petróleo e diamante.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS ANGOLANAS EM PROCESSOS MIGRATÓRIOS/IMIGRATÓRIOS

A constituição de um determinado grupo, instituição, ou seja, de um agente social, está baseada em princípios de categorização, de divisão, e, portanto, de pluralidades de visões de mundo e pontos de vista que somente são possíveis, porque para delimitar o seu pertencimento, a sua identidade, “os agentes classificam os demais agentes e aferem tanto sua posição nestas relações objetivas como, ao mesmo tempo, as estratégias simbólicas de apresentação e representação de si com que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhe impõem”, conforme, BOURDIEU (1996, p. 115).

Do ponto de vista antropológico a identidade social é “matéria de percepção moldada e colorida pelo mundo social”. Trata-se de uma percepção dual, na medida em que “identificamo-nos em oposição aos outros; reafirmamos a nossa identidade e negando etnocentricamente a outra”, de acordo com RENK (2005, p. 67). Nesse sentido, a identidade é relacional, pois “todos os atributos, todas as qualidades e todos os defeitos, devem ser pensados em relação aos outros, construindo-se e sendo construídos nessa relação de confronto, de embate, de percepções, de visões e divisões do mundo” RENK (2005, p.67). É situacional, pois dependendo da situação podemos acionar várias identidades ou enfatizar uma ou outra identidade. Segundo a mesma autora, conforme a situação, “Mostramos uma face e deixamos a outra, silenciosamente, em repouso. Noutra circunstância ressaltamos outra faceta, aquela identidade que nos convém” como aponta RENK (2005, p. 67-68).

Ao propósito de representar o processo antropológico de significação das culturas, agentes, significados e representações é necessário considerar o que Pierre Bourdieu afirma em suas teorias no que tange às práticas culturais. Compreender os processos e trajetórias subjetivantes das culturas e das relações entre

os sujeitos em primeira instância exige reflexivamente estar além do ato de superar o comum, natural, sempre o mesmo. Segundo BOURDIEU (1979, p. 01) as práticas culturais

[...] podem ser distintivas, distintas, mesmo quando não procuram sê-la. A definição dominante da “distinção” chama de “distintas” as condutas que se distinguem do comum, do vulgar, sem intenção de distinção. Nestas questões, as estratégias mais “lucrativas” são as que não são vividas como estratégias. São as que consistem em gostar ou mesmo em “descobrir” a cada instante, como se por acaso, o que deve ser gostado. O lucro da distinção é o lucro que proporciona a diferença, o distanciamento, que separa do comum.

Até o século XIX, o Brasil vivenciou fluxos imigratórios/migratórios passados principalmente por europeus. Característico desses processos são os fluxos forçados de sujeitos sociais de diferentes tribos e regiões da África, que passaram a constituir mão de obra escravizada pelos portugueses que na época, significavam os descobridores dos estranhos da América.

De acordo com essas perspectivas, a aculturação africana e brasileira que ocorreu durante os fortes processos migratórios/imigratórios proporcionados pelo comércio humano/escravo embasou nas cidades, povoados, engenhos, casas-grandes e senzalas a formação do que hoje se chama de “cultura afro-brasileira”.

Em RIZZI (2005, p. 12), compreende-se a relação triangular entre Portugal/Brasil/África, pois é impossível “[...] escrever história do Brasil sem ter uma perspectiva de fora, uma perspectiva portuguesa e uma perspectiva africana”. A noção de nacional parece alterada a partir do advento das relações globalizadas. A tendência principal observada é potencializar a construção cultural, econômica, política e social a partir dos ambientes globais, relacionais, dialógicos e dialéticos do nacional com o internacional.

Para MENEZES (2000, p. 112) existem diferenças e especificidades nas identidades formadas pela colonização lusitana no Brasil e no continente africano. Nesse sentido, afirma que,

[...] a colonização portuguesa no Brasil e a colonização praticada pelos lusitanos no continente africano, [...] na primeira, os portugueses praticamente eliminaram, os ignoraram a população autóctone (relativamente mais fraca e menos organizada que os africanos e menos disposta à exploração física), enquanto, que África, além do interesse em mercantilizar o próprio habitante local (que reunia força e capacidade produtiva passíveis de “gerenciamento”), as relações sociais e políticas preexistentes obrigaram os portugueses a se inserir no sistema vigente [...].

A trajetória política de Angola tem como elemento marcante a construção de aspectos apregoados pela cultura portuguesa de maneira forçosa. Contudo, as heranças do Reino do Congo foram subjugadas às formas portuguesas, bloqueando a construção de identidades e processos culturais entre o povo negro e os audaciosos capturadores culturais.

A colonização angolana fora híbrida desde o princípio, mesclada com a força e o domínio de povos portugueses, dispersando seu povo no território em movimento de fuga dos colonizadores. Muitas das disputas não tinham elementos culturais, mas a luta política entre chefes. Um exemplo é a cidade de Luanda, especialmente criada para o progresso português no desenvolvimento do tráfico negreiro. A substituição de M’Pinda por Luanda representou a cristalização do poder português como principal porto de exportação de escravos.

ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA POLÍTICA DE ANGOLA: PROCESSOS, (RE) SIGNIFICAÇÕES, MUDANÇAS E DESAFIOS

Este item apresenta principalmente os dados relativos à pesquisa de campo, onde foram submetidos questionários a cinco (05) angolanos, os quais através de suas percepções e representações configuram apenas uma possibilidade de amostra qualitativa da história política de Angola. Nesse sentido, os dados apresentados não esgotam outras possibilidades de representações sobre a temática investigada. Os entrevistados residem em Kibala -, região do Kwanza Sul -, pertencem à faixa etária de 20 a 30 anos e atuam como voluntários em missões católicas no país.

É difícil desenhar a história política de Angola sem mencionar a constante dialética da formação do estado político que parece ter sido pró-derramamento de sangue com intenções favoráveis a independência de Portugal e posteriormente pelo controle e formação do Estado político independente.

Quando questionado sobre a história política de Angola, o entrevistado 01 afirmou: “É complicado, pois: antes da independência viveu-se a colonização (1432 – 1975) e depois da independência (1975 – 2002) guerra interna (luta pelo poder). A nossa história é, pois, sabida e esclarecida. Mas três partidos competiram pelo poder, MPLA de Neto³, UNITA de Savimbi e FNLA de Holden Roberto [...]”.

No entanto, a União Nacional pela Total Libertação de Angola (UNITA) sob o espectro político centralista, mantinha-se como um partido típico *catch-all party*, ou seja, aberto a diversos pontos de vista, buscavam aliados em todos os campos e lugares, não possuindo ideologia central para orientação. A Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) representava os grupos de centro direita, possuidores do aspecto ideológico nacionalista e sob o regime democrático cristão.

Nesse sentido, o processo de (des)colonização aparece como uma proposta de formação de projetos nacionais no continente africano. Várias foram as declarações, comitês e grupos que incentivaram a (des)colonização dos povos cativos da colonização europeia.⁴ Os anos 50 e 60 do século XX foram decisivos para a erupção de muitos movimentos sociais em Angola⁵.

3 Neto significa para o povo angolano: António Agostinho Neto, médico de profissão, formado em Lisboa e primeiro presidente de Angola, eleito em 1975 em pleno período de descolonização, permanecendo até 1979. Compactuava com a ideologia política do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola).

4 Dominaram o continente africano por longas datas os seguintes países: Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Inglaterra (país que forçou o sessar do tráfico negreiro para o Brasil), Itália e Portugal.

5 De 1961 a 1974 combateram a duramente com guerra civil as forças portuguesas os três movimentos sociais: UPA/FNLA (depois de muitas agremiações deram origem ao FNLA), MPLA e UNITA.

Segundo o entrevistado 02, respondendo a mesma pergunta dirigida ao entrevistado 01, denomina que a “política histórica de Angola é de grande luta para o melhor. [...] ainda existem sinais de que alguns partidos políticos continuam a mexer com a pressão da governação [*sic*]”. Ao observar a história política de seu país outro entrevistado afirma “[...] que está a dar passos lentos, isto porque não responde aos anseios dos cidadãos. Existem sim grupos que disputaram o poder do Estado como: MPLA, FNLA e UNITA”.

Referindo-se a história política de dominação de Angola, ROCHA (2002, p. 05) infere: “A vida e a morte de milhares de negros e brancos angolanos e portugueses definiram, este período histórico e tão curto – 20 meses, apenas (abril de 1975 a novembro de 1975) – em todo o seu tempo, terror e tragédia”. Tanto a colonização como a (des)colonização representam o que se conhece em várias nações como violência declarada às trajetórias culturais, propriedade da terra, identidade cultural.

Ao ser questionado sobre as trajetórias de Angola antes e depois da guerra para o entrevistado 01 fica evidente que: “Antes da guerra Angola estava em colonização [...] O angolano livre era o assimilado que era educado seguindo os padrões portugueses e tinha que se casar com posse. O não assimilado era o chamado indígena (pejorativamente) que pagava impostos e estava sujeito a escravidão”.

Conforme ROCHA (2002, p. 17) o processo de (des)colonização de Angola representou golpes e a participação de militares que dominaram o povo em vez de o “processo de descolonização de Angola que devia de ser levado a cabo, com a preocupação da salvaguarda de pessoas e bens de negros e brancos”. Para o entrevistado 03 que nasceu no período de Guerra “[...] no meu parecer [...] é que o governo tem estado a trabalhar, porém ainda é triste ver os setores fundamentais debilitados, falo do setor da educação, a saúde e a agricultura”.

Conforme FREIRE (2013, p. 01) “Um acordo com 11 capítulos e 60 artigos selou há 35 anos, no Hotel da Penina, no Alvor, o reconhecimento português

dos movimentos independentistas angolanos - MPLA, FNLA e UNITA - como “únicos e legítimos representantes do povo” da última colônia lusa em África”. No entanto, tais acordos unilaterais não eliminaram a possibilidade das futuras dissidências políticas entre os movimentos independentistas, gerando novamente insegurança e possibilidade de guerra declarada.

A migração/imigração foi uma proposta de fuga tendencialmente motivada pela guerra de independência e pela guerra civil. No período colonial de Angola, os portugueses concentravam os poderes sobre os angolanos e os mantinham sobre custódia. Após os impactos originários pelos dois litígios, o diálogo entre países, bem como o Brasil passou a ser mais estreito e possível pelas alianças bilaterais e multilaterais em prol da (re) construção e dos acordos diplomáticos ainda não solidificados.

De acordo com entrevistado 01, muitos foram os diálogos culturais entre Angola e Brasil, reinos, tribos e grupos passaram a adotar padrões diversificados da cultura nativa. Exemplos são “os Kwanhamas e os Mukubhais todas às outras etnias/tribos sofreram a enculturação e endoculturação. Caso concreto são os Ovimbundu, Akuwakimbindu, Tchokwe e bacongos que aderiram à religião cristã, mas não abandonaram a religião tradicional e a poligamia”.

Tanto a colonização portuguesa como a guerra pela independência pareceram representar o sufocamento e a negação de algumas denominações culturais, tais como: Kwanhamas (conhecidos como aqueles que resistiram à colonização portuguesa no sul de Angola, próximo da região da Namíbia e os Mukubhais, também vivem no sul de Angola, com língua derivada do Kimbundo).

A preservação da cultura, quanto às trajetórias, processos, dinâmicas regionais, subjetividades e subjetivações inscrevem sob o povo angolano, dinâmicas assimétricas pelo histórico colonizador. Não é possível denominar uma formação monológica da cultura angolana, pois desde outrora, muitos reinos, tribos, grupos foram a plataforma básica da formação cultural angolana. Conforme o entrevistado 04,

Angola [*sic*] está como está [*sic*] politicamente falando, tudo que os países sabem, conhecem de Angola, não é o que é. Você ali no exterior assiste Angola de uma maneira muito diferente do que é, porque as filmagens angolanas só são feitas nas cidades fora dali, as fitas não passam sobre a própria história do país. Só é válida aquela história que o partido que está no poder desde a independência até hoje, é que a história real do país de outros partidos não é reconhecida. Angola até hoje há pessoas que não têm luz, água e há pessoas que estudam debaixo de árvores, mas pouca gente sabe disso.

Se o processo de libertação que adveio pela união do povo, pela existência e tomada de partidos, pela independência de Portugal, Angola ainda não é liberta e plena do jugo de problemas sociais, tais como: a fome, desigualdade social, inexistência de escolas e da iniciativa pública para uma educação pública e de qualidade. No entanto, o sentido de público para a realidade angolana, significa a realização de interesses de grupos. A totalidade do povo não representa a libertação. Se a instabilidade das relações entre poder e política são tal e qual, a história angolana desenha na memória mundial que além de escravos dos portugueses, os angolanos também foram de grupos e etnias internas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica política de Angola sugere a impressão de inúmeras trajetórias: a independência, o projeto de nação e o estado liberto angolano. Nos contextos sociais angolanos é aguda a relação com os movimentos pró-libertação. Novos modelos de vivência política em escala geral potencializaram desafios, (re) significações, processos e mudanças.

Mesclas entre o conservadorismo político e o liberalismo enquanto movimento popular configuram trajetórias marcantes, preocupadas em desenhar o espaço que o presente trabalho utilizou como objeto de pesquisa e motivação. Sob o intento de não buscar culpados, este ensaio visou propor elementos que pudessem interpretar possibilidades de respostas para os processos políticos de Angola, durante, no pós-guerra, nas possibilidades de construção e (re) construção de identidades e trajetórias angolanas em processos migratórios/imigratórios.

A responsabilidade de pensar, criar, produzir a política angolana dependeu dos labirintos políticos que interligaram: partidos, projetos, trajetórias entre migrantes/imigrantes e sobreviventes dos processos de libertação e (in) dependência. O *status quo* das práticas políticas de (in) dependência, libertação dependeu de atos de dominação, negação cultural, submissão política, humana, racial e cultural.

A pergunta fundamental que direcionou o estranhamento da realidade, seguida dos objetivos foram atingidos na medida em que as pretensões que embasavam a admiração descortinaram uma realidade específica de crise, ruptura, dualismos, (des)compromissos, trajetórias, diálogos em relação à formação do estado político angolano. O fazer científico sociológico foi fundamental, enquanto exercício crítico e de relativização.

A experiência etnográfica de pesquisa foi muito gratificante e questionadora. Ao vasculhar os aspectos humanos, sociais, políticos e culturais percebeu-se que, a libertação angolana está objetificada como um recurso desconectado do povo angolano que ainda vivencia as mazelas e trajetórias da guerra.

Recursos subjetivadores, inovadores e libertadores foram trajetórias bem-vistas pelos angolanos que vieram ao Brasil presentes nas representações dos entrevistados como contribuição para a reconstrução nacional de Angola e possibilidade de sustentação de um projeto nacional em paz. Ficou evidente que o (des)conforto migratório/imigratório não se constitui somente da falta de proximidade com a pátria natal, mas pela dinâmica que os processos e trajetórias políticas enveredaram.

Os resultados descortinados pelo cruzamento dos dados demonstram que Angola é multicultural sob trajetórias violentas e compulsórias de migração/imigração pelos (des)encontros políticos entre projetos de nação e propostas partidárias. A libertação adveio da luta sangrenta, associada à independência pela específica condição da repetição do desejo de construir um projeto de nação. Elementos sociais, econômicos, políticos endossam os resultados.

Em suma, este trabalho proporcionou conclusões, tais como, a formação multicultural de Angola, a independência e a construção do projeto nacional angolano a partir do diálogo com nações tais como, o Brasil, e a história política liberta por partidos políticos opostos em disputa pelo poder central do Estado.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Assembleia Constituinte. *Constituição da República de Angola*. Luanda 2021.

ALMEIDA, F. M. C. C. de. *Considerações em torno do nacionalismo angolano*. São Paulo: UNICAMP, 1998.

BITTENCOURT, M. Angola: tradição, modernidade e cultura política. In: REIS, D. A. *et al. Tradições e modernidades*. Editora FGV, 2010.

BOURDIEU, P. A força da representação. In: *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *A arte de resistir às palavras*. [S.l], *Entrevista*. 1979.

FREIRE, M. C. *Um acordo político que não evitou a guerra de Angola*. 2009. Disponível em: <<http://kuribeka.com.sapo.pt/acordoalvor.htm>> Acesso em: 22 abr. 2013.

HEIMER, F. W. *O processo de Descolonização em Angola 1974 – 1976*. Lisboa: CEDEP, 1980.

MALINOWSKI, B. Objeto, Método e alcance desta pesquisa. In: *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MENEZES, S. *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*. São Paulo: EDUSP, 2000.

PAIN, R. de S. *Obstáculos que inibem o desenvolvimento da democracia em Angola*, Revista África e Africanidades, Rio de Janeiro, ano 3, nº 3, agosto 2010.

PESTANA, N. *As Dinâmicas da Sociedade Civil em Angola*. Lisboa: ISCTE, 2004.

RENK, A. A. *Dicionário nada convencional: sobre a exclusão no oeste catariense*. Chapecó: Argos, 2005.

REVISTA ANGOLA ECONOMIC UPDATE. *Desenvolvimentos e questões económicas que moldam o futuro de Angola* [S.l.] 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Africa/Angola/angola-economic-update-june-2013-po.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2013.

REVISTA EXAME ANGOLA. *Um país desigualmente rico*. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.exameangola.com/pt/?det=26201&id=2000&mid=383>> Acesso em: 06 abr. 2013.

RIZZI, K. R. *Relações Brasil-Angola no pós-guerra fria: os condicionantes internos e a via multilateral*. Porto Alegre, 2005.

ROCHA, J. M. *Angola: a descolonização*. Braga: Grafibraga, 2002.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAPÍTULO 3

LOGÍSTICA REVERSA APLICADA ÀS EMBALAGENS DE AGROTÓXICOS¹

*Paulo Henrique de Sousa*²

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-3

Resumo: O presente artigo apresenta a logística reversa de embalagens de agrotóxicos, processo que envolve a coleta, transporte e destinação final adequada das embalagens vazias e dos resíduos contaminados gerados pelo uso de produtos químicos na agricultura. Esse processo é importante para assegurar o meio ambiente saudável e a saúde humana, pois evita que os resíduos contaminados sejam descartados inadvertidamente e possam contaminar o solo e a água. Além disso, a logística reversa de embalagens de agrotóxicos contribui com a redução do consumo imprudente de recursos naturais, uma vez que possibilita destinação das embalagens sejam para serem reutilizadas ou recicladas em vez de serem descartadas como lixo comum.

Palavras-chave: Agrotóxicos, Logística Reversa, Meio Ambiente.

Abstract: This article presents the reverse logistics of pesticide packaging, a process that involves the collection, transportation, and appropriate final disposal of empty containers and contaminated waste generated by the use of chemical products in agriculture. This process is important to ensure a healthy environment and human health, as it prevents contaminated waste from being inadvertently discarded and potentially contaminating the soil and water. Additionally, the reverse logistics of pesticide packaging contributes to the reduction of imprudent consumption of natural resources, as it allows for the containers to be reused or recycled instead of being disposed of as regular waste.

Keywords: Agrochemicals, Reverse Logistics, Environment.

¹ Trabalho apresentado como exigência para conclusão do Curso de Engenharia Ambiental / UNIVERSO (Universidade Salgado de Oliveira).

² E-mail: email@phsousa.eng.br

INTRODUÇÃO

As atividades agrícolas foram o prenúncio da civilização como conhecemos, os primeiros assentamentos humanos foram responsáveis por fixarem as pessoas na terra, com os excedentes de produção puderam fazer comércio, formar cidades e a partir delas construírem as tecnologias que nos impulsionaram como espécie dominante no planeta.

A agricultura permitiu que as populações aumentassem de maneira tão rápida e radical que nenhuma sociedade agrícola complexa poderia se sustentar novamente se voltasse a se dedicar à caça e à coleta. (Harari, 2012)

De fato, somos a cada dia muito mais ligados à agricultura, seja ela em pequeno, médio ou grande porte, afinal ela é a base da alimentação de bilhões de pessoas ao redor do mundo, consequentemente nossas escolhas de como nos alimentamos são diretamente refletidas no campo, para o bem ou mal.

Como consequência ao crescimento populacional fomos forçados a produzir em escala exponencial, criamos diversos métodos de plantio e manejo, aplicamos nosso conhecimento em genética para o melhoramento das nossas cultivares, bem como nos vimos na necessidade de aprimorar a indústria dos agrotóxicos a fim de propiciar erradicação de pragas que prejudicam a qualidade e a quantidade da produção.

A primeiro momento esses produtos químicos são fundamentais para garantir a nossa segurança alimentar, entretanto o modo como damos a destinação às suas embalagens é fato de importante preocupação, pois embora possam ser úteis para mantermos a produção constantemente alta, também é um grande agente poluidor do solo, dos recursos hídricos, da fauna e flora.

A crescente demanda por alimentos aliada à necessidade de preservação ambiental trouxe à tona a importância da implementação de sistemas que promovam a sustentabilidade na produção agrícola, como é o caso da logística reversa de embalagens de agrotóxicos. É imperativo que os avanços tecnológicos estejam

alinhados à preservação do meio ambiente e à saúde pública, para que a produção agrícola seja eficiente e sustentável.

A logística reversa é um importante instrumento para a sustentabilidade empresarial e ambiental, pois permite o retorno dos produtos e embalagens ao ciclo produtivo, reduzindo o impacto ambiental do descarte inadequado e contribuindo para a conservação dos recursos naturais (NOVAES, 2016).

A logística reversa de embalagens de agrotóxicos é uma prática importante para garantir a segurança ambiental e a saúde pública, pois evita a contaminação do solo e da água pelo descarte inadequado desses resíduos. Além disso, a logística reversa de embalagens de agrotóxicos é uma exigência legal e uma responsabilidade compartilhada entre fabricantes, distribuidores, agricultores e poder público (BRASIL, 2014).

A logística reversa de embalagens de agrotóxicos apresenta um grande potencial no Brasil, pois ainda há um grande número de embalagens que não são destinadas corretamente, o que representa um risco para o meio ambiente e a saúde pública. Além disso, a implementação de sistemas de logística reversa pode gerar benefícios econômicos, ambientais e sociais para toda a cadeia produtiva (MENDONÇA et al, 2018).

Neste estudo bibliográfico proponho uma análise do atual modelo de produção fortemente ligado ao uso de produtos químicos como os supressores de pragas das nossas lavouras, e como a Logística Reversa tem papel decisivo no intuito de propiciar devida destinação às embalagens após aplicação pelo produtor rural.

Portanto o artigo expõe a importância da implantação dos sistemas de Logística Reversa, que passa a ser estabelecida como uma forma ambientalmente viável e responsável de se trabalhar com esses resíduos contaminantes, evitando a poluição indiscriminada dos nossos solos e águas.

CONCEITOS DE LOGÍSTICA REVERSA E SUA APLICAÇÃO NA GESTÃO DE RESÍDUOS

Conceitua-se Logística reversa como sendo o processo de gerenciamento dos resíduos gerados pela produção, distribuição e consumo de produtos. Ela envolve a coleta, transporte e destinação final adequada desses resíduos, visando minimizar o impacto ambiental e aproveitar ao máximo os recursos.

A logística reversa pode ser aplicada em diferentes setores, como o de embalagens, pneus, eletroeletrônicos, produtos químicos, entre outros. Por exemplo, na logística reversa de embalagens, são coletadas as embalagens vazias de produtos, que são encaminhadas para reciclagem ou destinação final adequada.

A Logística Reversa é um conjunto de procedimentos e meios para recolher e dar encaminhamento pós-venda ou pós-consumo ao setor empresarial, para reaproveitamento ou destinação correta de resíduos. Esse conceito foi reforçado com a publicação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305, de agosto de 2010). Entre as definições, ficou estabelecido um acordo setorial, incluindo fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, quanto à implantação de uma responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida do produto. (MUNDO LOGÍSTICA, 2022).

A logística reversa é importante porque ajuda a proteger o meio ambiente e a saúde humana, pois evita que os resíduos sejam descartados inadequadamente e possam contaminar o solo e a água. Além disso contribui para reduzir o consumo de recursos naturais, pois permite que sejam reutilizados ou reciclados em vez de descartados como lixo após a utilização.

Segundo Muller (2005), o ciclo dos produtos na cadeia comercial não termina quando, após serem usados pelos consumidores, são descartados. Há muito se fala em reciclagem e reaproveitamento dos materiais utilizados. Esta questão se tornou foco no meio empresarial, e vários fatores cada vez mais as destacam, estimulando a responsabilidade da empresa sobre o fim da vida de seu produto.

Numa visão ecológica, as empresas pensam com seriedade em um cliente preocupado com seus descartes, sendo estes sempre vistos como uma agressão à natureza. Desta forma surge uma Logística Verde baseada nos conceitos da Logística Reversa do Pós-consumo.

A logística reversa pode se dar por diferentes motivos. Desde um cliente que desistiu da compra até a coleta de produtos trocados. Contudo, sua maior aplicação hoje, tem sido no sentido ambiental, isto é, produtos que chegaram ao fim de sua vida útil, ao invés de serem descartados, são enviados a centros de tratamento para neutralização de seu impacto ambiental. (VG RESÍDUOS, 2022).

A problemática referente à destinação final das embalagens vazias através do descarte em terrenos, recursos hídricos, enterradas ou queimadas vem sendo cada vez mais crescente nos dias atuais. Entretanto, algumas alternativas são realizadas a fim de minimizar danos ao meio ambiente e realizar o manejo adequado das embalagens utilizadas, uma dessas práticas trata-se da logística reversa, a qual tem por objetivo reduzir o impacto ambiental e assegurar o manuseio correto das embalagens, por isso faz-se necessária a adoção e implementação de procedimentos técnicos que corroborem a adequação das práticas do segmento de destinação final da embalagem de defensivos agrícolas (BARBOSA et al., 2017).

CONCEITOS DE AGROTÓXICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO MEIO AMBIENTE

Agrotóxicos são produtos químicos utilizados na agricultura para proteger as plantas contra doenças, pragas e ervas daninhas. Eles são amplamente utilizados em todo o mundo para aumentar a produtividade e a qualidade da produção de alimentos, mas também podem trazer riscos à saúde humana e ao meio ambiente se utilizados de maneira incompatível com as orientações do laboratório fabricante.

Os agrotóxicos podem ser classificados de acordo com sua finalidade e sua forma de aplicação. Além da classificação de acordo com sua finalidade, os agrotóxicos também podem ser classificados de acordo com sua periculosidade. Os agrotóxicos são avaliados quanto à sua toxicidade, seu potencial de persistência no meio ambiente e seu potencial de acumulação em organismos vivos. Deste modo podemos afirmar que os agrotóxicos mais perigosos são aqueles que são altamente tóxicos, que persistem no meio ambiente, seja no solo ou recursos hídricos, e que podem se acumular em organismos vivos através da cadeia alimentar.

Agrotóxicos, defensivos agrícolas, praguicidas, pesticidas, venenos ou remédios de plantas: são inúmeras as denominações relacionadas ao grupo de substâncias químicas utilizadas no controle de pragas e doenças de plantas (Peres e Moreira, 2003).

Tradicionalmente, eram classificados de acordo com o tipo de praga que combatem, denominando-os inseticidas (repele insetos), fungicidas (evita fungos), herbicidas (controla plantas invasoras), além de reguladores de crescimento, desfolhantes (combate às folhas indesejadas) e dissecantes (SILVA e FAY, 2004).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, todos esses termos foram substituídos por agrotóxicos, a fim de tornar evidente a toxicidade dessas substâncias (FUNASA, 1998).

De modo geral podemos então definir agrotóxicos como qualquer produto químico voltado para controle de pragas e doenças das lavouras, alguns podem agir repelindo insetos, fungos, ou até mesmo contendo o crescimento de ervas daninhas indesejadas.

Um dos principais riscos associados ao uso de agrotóxicos na agricultura é a exposição de trabalhadores agrícolas e pessoas que vivem próximas a áreas onde são utilizados. A exposição a esses produtos pode ocorrer através da inalação, ingestão ou contato com a pele, levando a problemas de saúde, como irri-

tação da pele e dos olhos, problemas respiratórios, câncer e problemas reprodutivos. Além disso, os agrotóxicos são extremamente contaminantes e devem ser observadas as rigorosas orientações do fabricante, todo cuidado é necessário para que o produtor rural não mate apenas as pragas da propriedade, uma vez que a ingerência no uso desses produtos coloca em risco o equilíbrio ecológico afetando diretamente diversas espécies.

Para tal o agricultor precisa se atentar aos critérios básicos para acondicionamento das embalagens de agrotóxicos em sua propriedade, sejam aquelas com produto ainda não utilizado, como as vazias. Importante que tenha um local apropriado e seguro para armazenagem. Em pequenas propriedades poderá ser utilizado um armário bem fechado e que seja de um material que não propague fogo, já em grandes propriedades poderá se optar por uma construção específica para essa finalidade, desde que os produtos não fiquem em contato com o solo, perto de alimentos ou animais.

As embalagens vazias de agrotóxicos, quando abandonadas no ambiente ou descartadas em aterros e lixões, constituem potenciais fontes de contaminação. Se estiverem com resto de agrotóxicos, aumentam seu potencial de contaminação, uma vez que esses resíduos químicos tóxicos nelas contidos, sob ação da chuva, podem migrar para o solo e para as águas superficiais e subterrâneas (BARREIRA & PHILIPPI, 2002).

Os agrotóxicos, que são produtos necessários do ponto de vista fitossanitário, caso não sejam utilizados de maneira correta e segura, oferecem sérios riscos à saúde humana e ao ambiente. Intoxicações por meio de agrotóxicos são assuntos recorrentes na agricultura, principalmente em países em desenvolvimento (RECENA; CALDAS, 2008).



Figura 1: Equipamento de Proteção Individual necessário para operação de aplicação de defensivos agrícolas. (Luciano Scheibel, 2018)

Para minimizar os riscos associados ao uso de agrotóxicos na agricultura, é importante seguir as instruções de uso corretamente, o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) adequados é outro fator importante a ser levado em consideração pelo produtor rural, a fim de evitar intoxicação. A NR 31 regulamenta a segurança no trabalho para os trabalhadores da agricultura, pecuária, dentre outras atividades.

Além disso, é importante promover a utilização de práticas de produção agrícola mais sustentáveis, como por exemplo o uso de organismos vivos para o controle de pragas, que podem incluir predadores, parasitas, alguns patógenos e outras espécies benéficas. Outro meio é a aplicação de técnicas de rotação de cultura, possibilitando que o solo não esgote seus nutrientes, além de evitar o acúmulo de pragas e doenças atreladas a uma única cultura específica, também reduzindo a necessidade de uso excessivo de fertilizantes e pesticidas. Outras opções são o uso de fertilizantes orgânicos, uso eficiente da água de irrigação. Ao adotar tais práticas, os agricultores podem promover a saúde do solo, aumentar a produtividade e reduzir o impacto ambiental da produção agrícola.

LEGISLAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO SOBRE O DESCARTE DE EMBALAGENS DE AGROTÓXICOS

Em diversos países, como no Brasil, existem leis e regulamentações específicas que estabelecem as responsabilidades dos fabricantes e distribuidores de produtos no que diz respeito à logística reversa. Além disso, muitas empresas adotam voluntariamente medidas para gerenciar a logística reversa de seus produtos, como participar de programas de coleta e destinação final adequada.

O parlamento brasileiro legislou e o poder executivo sancionou dentro do texto da constituição federal diversas menções ao meio ambiente e agrotóxicos, exemplo no artigo mais emblemático e que reitera a defesa do meio natural por parte do estado brasileiro, “Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (Brasil, 1988)

Deste modo o estado brasileiro tem como dever aplicar todos os meios necessários para que se garanta a sustentabilidade e a saúde ambiental a fim de promover às futuras gerações o seu direito de usufruir dos mesmos recursos naturais que temos acesso hoje. Desde a criação de leis, investimentos em programas de adesão setoriais, fiscalização e punição de infratores.

Nesse contexto também podemos citar a Lei nº 7.802/1989 que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.

Bem como as muitas outras normatizações que tratam de assuntos pertinentes, sejam federais, estaduais ou municipais. Por exemplo:

- NR31 regulamenta a organização no ambiente de trabalho da agricultura e demais setores afins;
- A NBR nº 13.968/1997 trata da tríplice lavagem das embalagens de agrotóxicos;
- A NBR nº 14.719/2001 sobre a destinação das embalagens lavadas;
- A NBR nº 14.935/2003 sobre a destinação final das embalagens não lavadas;
- A Lei nº 9.974/2000 e o decreto nº 4.074/2002 dispõem sobre diversos temas relacionados a agrotóxicos e responsabilidade compartilhada.
- A Lei nº 12.305/2010 que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos tem papel importantíssimo no sentido de promover as boas práticas no gerenciamento dos resíduos sólidos. Esta lei é balizadora para que a sociedade possa buscar o equilíbrio ambiental, agindo com responsabilidade no trato dos resíduos produzidos.
- Resolução CONAMA 465/2014, que trata de requisitos e critérios para o licenciamento ambiental de estabelecimentos destinados ao recebimento de embalagens de agrotóxicos e afins, vazias ou contendo resíduos;

Atualmente, quando falamos em meio ambiente, logo pensamos em desenvolvimento sustentável, ou sustentabilidade, esses conceitos buscam aplicar iniciativas com objetivo de atender às nossas atuais necessidades, mas com uma preocupação cada vez mais crescente com as futuras gerações, que do mesmo modo tem o direito a um meio ambiente equilibrado.

Hoje, o Brasil figura entre os principais consumidores de defensivos agrícolas do mundo (PIGNATI et al., 2017). Deste modo geramos anualmente toneladas de embalagens potencialmente poluidoras que sem a devida destinação colocam em risco o meio ambiente.

Conforme a Lei Federal Nº 7.802/1989 em seu artigo 6º, alínea 5º, As empresas produtoras e comercializadoras de agrotóxicos, seus componentes e afins, são responsáveis pela destinação das embalagens vazias dos produtos por elas

fabricados e comercializados, após a devolução pelos usuários, e pela dos produtos apreendidos pela ação fiscalizatória e dos impróprios para utilização ou em desuso, com vistas à sua reutilização, reciclagem ou inutilização, obedecidas as normas e instruções dos órgãos registrantes e sanitário-ambientais competentes.

Dados do INPEV (2022) destacam que mais de 52,5 mil toneladas de embalagens vazias de agrotóxicos foram retiradas do meio ambiente, sendo que 92% foram destinadas a reciclagem e apenas 8% para incineração. Somando a um total de 775.320 toneladas de embalagens desde início da série histórica do INPEV no ano de 2002.

O INPEV (Instituto Nacional De Processamento De Embalagens Vazias), nasceu em 2001, entrando em operação em 2002, consiste em uma entidade gerida pelos fabricantes de agrotóxicos com o objetivo da promoção da destinação correta das embalagens de seus produtos. O INPEV foi criado para atender a lei nº 9.974/2000, a fim de garantir a responsabilidade compartilhada dentro da cadeia de fabricação, revenda e consumo dos agrotóxicos.

PROCESSOS DE RECICLAGEM E DESTINAÇÃO ADEQUADA DE EMBALAGENS

A Logística Reversa tem papel fundamental na complexa cadeia de produção, distribuição e destinação dos resíduos dos agrotóxicos empregados nas diversas culturas em desenvolvimento no setor agrícola.

De modo que os envolvidos na atividade agrícola tem o papel de aplicar os agrotóxicos de forma consciente e responsável, seguindo as orientações do fabricante e da legislação ambiental e de saúde. Além disso, eles também têm a responsabilidade de fazer a devolução correta das embalagens vazias de agrotóxicos por meio da logística reversa.

Os fabricantes de agrotóxicos, por sua vez, têm a obrigação de oferecer embalagens adequadas e seguras para o transporte e armazenamento dos produtos, além de orientar os usuários sobre o correto uso e destinação das embalagens va-

zias. Eles também são responsáveis pela implementação de sistemas de logística reversa e pela destinação adequada dos resíduos.

As autoridades públicas, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, têm o papel de fiscalizar e regulamentar a utilização de agrotóxicos e a logística reversa das embalagens vazias, garantindo que as normas ambientais e de saúde sejam cumpridas.

A sociedade em geral também pode contribuir para a conscientização sobre a importância da logística reversa de embalagens de agrotóxicos, incentivando a adoção de práticas sustentáveis na atividade agrícola e apoiando iniciativas que promovam a preservação do meio ambiente e a saúde pública.

Atualmente podemos classificar as embalagens de agrotóxicos em quatro grupos distintos, e aplicar a cada um deles requer um processo específico de descarte, ou reutilização. São eles:

- **Embalagens rígidas laváveis:** podem ser de plástico, metal ou vidro. Acondicionam produto em forma líquida para ser diluído em água;
- **Embalagens rígidas não laváveis:** estas não utilizam a água como forma de pulverização, utilizadas geralmente para tratamento de sementes, e em formulações oleosas;
- **Embalagens flexíveis contaminadas:** metalizadas, sacos ou saquinhos plásticos, ou outros materiais flexíveis;
- **Embalagens secundárias:** usadas para acondicionar as embalagens primárias, não entram em contato direto com o produto, não sendo consideradas embalagens contaminadas, tal como caixas de papelão, cartolinas, entre outras.

Um passo importante para devolução das embalagens de agrotóxicos é a tríplex lavagem, o processo deve ocorrer durante o manuseio e aplicação do produto na lavoura, consistindo em três lavagens da embalagem para minimizar o impacto poluidor da mesma, afim de que seja direcionada para o fabricante reutilizar o material de forma segura.

As embalagens rígidas (metálicas, plásticas e de vidro) que acondicionam formulações líquidas de agrotóxicos miscíveis ou dispersíveis em água devem ser submetidas à tríplex lavagem. Essa operação deve ser realizada durante o preparo da calda, na ocasião em que o conteúdo da embalagem for totalmente despejado no tanque do pulverizador (PELISSARI, 1999).

Este procedimento, se mal realizado, pode ocasionar o não recebimento das embalagens vazias nas unidades coletoras, além de contaminação ambiental e do próprio operador que irá manuseá-las posteriormente (DOROW, 2015).

Após o processo da Tríplex Lavagem (NBR 13.968/1997), o produtor tem o encargo de encaminhar as embalagens para um ponto de coleta, ou revendedor que posteriormente remeterá para reutilização, ou incineração, dependendo do tipo de embalagem. Para isso os fabricantes e revendedores devem instalar locais específicos visando a coleta das embalagens. Para que em posterior através de sistemas de Logística Reversa ocorra a retirada com o propósito de dar a destinação adequada às essas embalagens.

A logística reversa de embalagens de agrotóxicos no Brasil é gerenciada pelo Instituto Nacional de Embalagens Vazias (INPEV), órgão responsável pela criação do Sistema Campo Limpo, em 2023 o sistema já é composto por mais de 400 unidades de recebimento de embalagens vazias, sendo postos e centrais, sendo que mais de 100 destas unidades estão disponíveis através de agendamento eletrônico. O INPEV tem alcance que abrange todos os estados do Brasil.

Com o Sistema Campo Limpo em andamento, a maior parte das embalagens vazias de agrotóxicos passou a ter a destinação adequada, cerca de 92% das embalagens plásticas tem o retorno das propriedades rurais e são direcionadas para um destino ambientalmente seguro, esse compartilhamento de responsabilidade entre agricultores, indústria, canais de distribuição e poder público faz com que o Brasil seja líder em referência mundial no assunto.

IMPACTOS AMBIENTAIS RESULTANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA

Oliveira (2012) destaca a importância do fluxo da logística reversa das embalagens vazias de defensivos agrícolas para minimizar impactos ambientais ocasionados pela disposição inadequada das mesmas, e dando assim uma destinação aos resíduos perigosos gerados na atividade.

O sistema de logística reversa de embalagens de agrotóxicos apresenta impactos ambientais significativamente positivos, ao garantir a destinação correta desses materiais e reduzir os riscos de contaminação do solo e da água. Além disso, o programa também gera benefícios sociais, ao fomentar a conscientização e a educação ambiental, e econômicos, ao incentivar a cadeia produtiva da reciclagem (MENDONÇA et al., 2018).

O compromisso dos produtores, revendedores e fabricantes em promover a sustentabilidade no setor agrícola é essencial para garantir a segurança alimentar e a preservação dos recursos naturais. Ao assumir a responsabilidade pela gestão adequada das embalagens de agrotóxicos, esses agentes da cadeia produtiva demonstram sua preocupação com a sociedade e com o meio ambiente, além de contribuir para a melhoria dos processos e resultados do setor.

As embalagens de agrotóxicos, ao longo do tempo, têm recebido uma atenção e cuidado maior, a fim de trocar embalagens tradicionais por embalagens com novas tecnologias, esse cuidado se gerou para uma maior preservação do meio ambiente, priorizando mais segurança tanto no uso, quanto no destino final das embalagens (KUNZ, 1993).

Essa nova abordagem dada aos resíduos de agrotóxicos garante segurança aos diversos biomas onde a atividade agrícola está inserida. Em Mato Grosso, meu estado, que se destaca entre um dos maiores produtores de grãos do Brasil, a região de Cerrado e mais recentemente a Floresta Amazônica na região norte do estado tem intensificado ano a ano a sua produção fazendo com que esse es-

forço valioso assegure além de maior produtividade dada a circunstância que o emprego desses produtos pode ocorrer de modo contínuo, como também no bom trato do meio ambiente, como a proteção dos solos, dos recursos hídricos, além de nossa fauna e flora riquíssimas.

Cometti e Alves (2010) verificaram que o sistema de recolhimento e destinação final das embalagens de defensivos agrícolas no Brasil vem contribuindo satisfatoriamente para a redução de impactos ambientais.

Apesar dos avanços na implementação do sistema de logística reversa de embalagens de agrotóxicos, ainda é necessário um esforço significativo para conscientizar e engajar os produtores rurais a aderirem ao programa. O processo é gradual e requer uma mudança de mentalidade e cultura no campo, mas é fundamental para garantir a sustentabilidade do setor e a preservação do meio ambiente (GONÇALVES, 2019).

A implementação de um sistema de logística reversa de embalagens de agrotóxicos é um processo complexo e de longo prazo, que requer o envolvimento e comprometimento de todos os atores da cadeia produtiva.

Infelizmente, muitos produtores ainda não aderiram a esse sistema, o que representa um obstáculo significativo para a efetividade da iniciativa.

A reeducação dos produtores é uma das estratégias fundamentais para a expansão da logística reversa de embalagens de agrotóxicos no Brasil. Isso implica na conscientização acerca dos riscos e implicações decorrentes do uso inadequado dos agrotóxicos e de suas embalagens, como a contaminação do solo, da água e do ar, além de problemas de saúde humana e animal.

Através da educação ambiental e da conscientização sobre a importância do manejo adequado dos agrotóxicos e de suas embalagens, espera-se promover uma mudança de cultura no campo e incentivar a adesão dos produtores ao sistema de logística reversa. É fundamental que todos os envolvidos na cadeia produtiva assumam a sua responsabilidade social e ambiental para garantir um futuro mais sustentável para o setor agrícola brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a logística reversa das embalagens de agrotóxicos é um processo necessário para salvaguardar o meio ambiente e a saúde humana, pois reduz drasticamente o montante de resíduos contaminados de serem descartados indevidamente. Além disso, a logística reversa favorece a redução do consumo de recursos naturais cada vez mais se exaurindo, uma vez que permite que as embalagens sejam reutilizadas ou recicladas em vez de serem descartadas como lixo.

No entanto, para que esse processo seja eficiente, deve-se estabelecer um sistema de coleta e transporte adequado, bem como identificar locais adequados para a destinação final dos resíduos.

Além disso, é crucial investir em capacitação dos agricultores e outros usuários de agrotóxicos sobre as melhores práticas de manuseio e descarte das embalagens vazias e dos resíduos contaminados. Esta campanha para boas práticas tem de partir também da sociedade, que deve deixar de ser agente passivo, com vistas a sempre aprimorar os processos no campo e consequentemente adicionar uma camada de segurança a mais, tanto para aquelas pessoas que estão diretamente ligadas ao manejo da lavoura, como de quem vai consumir os produtos no final da linha.

A mística de que para aumentar a produção vale tudo deve ser repensada, o nosso agronegócio tem a obrigação de buscar por soluções que venham de encontro a sustentabilidade. Com medidas simples como a rotação de cultura, utilização de fertilizantes de modo correto, investimento em agricultura de precisão, o uso de sementes de qualidade, vem de encontro ao objetivo de obter eficiência na produção. Essas medidas possibilitam a interrupção do ciclo de pragas e doenças, repõe matéria orgânica, aproveita melhor os nutrientes do solo, insere a tecnologia na rotina do agricultor e possibilita escolher as melhores cultivares para o plantio. Com isso em prática o uso dos agrotóxicos pode ser reduzido, ou substituído por soluções mais ambientalmente corretas, importante que não precisa ser

uma mudança instantânea, mas em algum momento tem de começar, o agricultor deve buscar uma produção mais ecológica.

Em termos de perspectivas de futuro, é esperado que a logística reversa de embalagens de agrotóxicos continue sendo uma preocupação importante para governos, empresas e sociedade em geral. Algumas das tendências que podem influenciar o futuro da logística reversa incluem o aumento da regulamentação sobre o uso e descarte, a crescente demanda por práticas de produção agrícola mais sustentáveis, a implementação de novas tecnologias de embalagens, e o aumento da conscientização pública sobre os riscos associados a esses produtos químicos.

Deste modo a logística reversa aplicada às embalagens de agrotóxicos nos possibilita a construção de um modo de produção mais verde, que fornece alimento ao mesmo tempo que aplica ciência em favor de preservação em um movimento contínuo que vise sobretudo o bem estar social e ambiental.

REFERÊNCIAS

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens – Uma Breve História da Humanidade*. 1. ed. Porto Alegre - RS: L&PM, 2015. 451 p. ISBN 978.85.254.3240-7.

NOVAES, Antonio Galvão. *Logística e Gerenciamento da Cadeia de Distribuição*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016. p. 172.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Logística Reversa de Embalagens de Agrotóxicos: Manual de Orientação*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. p. 7.

MENDONÇA, Luciana Cardoso; PINTO, Luís Henrique Vieira. *Logística Reversa de Embalagens de Agrotóxicos: Propostas para aprimorar a gestão no Brasil*. Brasília: Ipea, 2018. p. 9.

O QUE é Logística Reversa. [S. l.], []. Disponível em: <https://mundologistica.com.br/glossario/o-que-e-logistica-reversa>. Acesso em: 19 fev. 2023.

Mueller, Carla Fernanda. *Logística Reversa Meio-ambiente e Produtividade*. UFSC, 2005.

QUAL é a importância da logística reversa para o meio ambiente. [S. l.], []. Disponível em: <https://www.vgresiduos.com.br/blog/qual-a-importancia-da-logistica-reversa-para-o-meio-ambiente>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARBOSA, N. D.; GUARNIERI, P.; JUNQUEIRA, A. M. R. Logística reversa das embalagens de agrotóxicos: um olhar sobre a evolução da legislação até a lei 12.305/2010. *Agropampa: Revista de Gestão do Agronegócio*, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2017.

PERES, F. e MOREIRA, J. É veneno ou é remédio? Agrotóxicos, saúde e ambiente. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

SILVA, C. M. M. e FAY, E. F. *Agrotóxicos e ambiente*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.

FUNASA – *Guia de vigilância epidemiológica*. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.

BARREIRA, Luciana Pranzetti e PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo. A problemática dos resíduos de embalagens de agrotóxicos no Brasil. 2002, Anais.. Cancún: Asociación Interamericana de Ingeniería Sanitaria y Ambiental, 2002. Acesso em: 19 fev. 2023.

RECENA, M.C.P., CALDAS, E.D. Percepção de risco, atitudes e práticas no uso de agrotóxicos entre agricultores de Culturama, MS. *Revista Saúde Pública*, v. 42, n. 2. p. 294-301, 2008.

BRASIL. NR nº 31, de 22 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.guia-trabalhista.com.br/legislacao/nr/nr31.htm>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PIGNATI, W. A.; LIMA, F. A. N. D. S.; LARA, S. S. D.; CORREA, M. L. M.; BARBOSA, J. R.; LEÃO, L. H. D. C.; PIGNATTI, M. G. Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. *Ciência & Saúde coletiva*, v. 22, p. 3281- 3293, 2017.

BRASIL. Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17802.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.974, de 6 de junho de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19974.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. DECRETO nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4074.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

CONAMA. Resolução 465. [S. l.], 5 dez. 2014. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&legislacao=134749>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. [S. l.: s. n.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

INPEV – Sistema Campo Limpo. [S. l.], [l.]. Disponível em: <https://www.inpev.org.br/sistema-campo-limpo/em-numeros>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PELISSARI, A. et al. Tríplex lavagem e destinação das Embalagens de defensivos agrícolas: Programa Terra Limpa. Londrina (PR): Seab/Andef, 1999. 23p.

DOROW, B. W. Instrução técnica dos operadores e condições operacionais dos pulverizadores de barras na região de Curitiba – SC. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, E. S. A importância da destinação final das embalagens vazias de agrotóxicos. Revista Uniabeu, v. 5, n. 11, p. 123-135, 2012.

MENDONÇA, Luciana Cardoso; PINTO, Luís Henrique Vieira. Logística Reversa de Embalagens de Agrotóxicos: Propostas para aprimorar a gestão no Brasil. Brasília: Ipea, 2018. p. 17.

KUNZ, R. P. Novas tecnologias e diretrizes para embalagens de produtos fitossanitários. Horticultura Brasileira, v. 11, n. 2, p. 200-202, 1993.

COMETTI, J. L. S.; ALVES, I. T. G. Responsabilização Pós-consumo e logística reversa: O Caso das Embalagens de Agrotóxicos no Brasil. Sustentabilidade em Debate, v. 1, n. 1, p. 13- 24, 2010.

GONÇALVES, Paulo Roberto. Sustentabilidade e Logística Reversa de Embalagens Vazias de Agrotóxicos. Campinas: Komedi, 2019. p. 72.

CAPÍTULO 4

ARTIGO 101, INCISO VII DO ECA: ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, A RESPONSABILIDADE É SUAS

Idevair Barbosa Teixeira

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-4

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre vários artigos expressos no Eca, algumas normativas e decreto que levam a via de fatos ao acolhimento institucional, sobre a garantia e proteção integral dos infantes. Inicialmente, para o correto desenvolvimento deste estudo é necessário debruçar-se sobre o entendimento de cada artigo, inciso, alíneas, normativas e decretos expressos. Neste artigo busco discutir de quem é a verdadeira responsabilidade do acolhimento institucional no âmbito da Medida da Proteção Integral. Diante disso foi constatado que não podemos tirar por base apenas a lei 8.069/90, para tomar decisões tão complexa. A intenção é mostrar que, antes de qualquer institucionalização de crianças e ou adolescente, existem outros critérios e medidas que deveriam ser observados não só pelo conselho tutelar, mas por *todos* que garantem a proteção integral. O estudo desse tema foi baseado em revisão sistemáticas de artigos, alíneas, normativas e decretos em consonância com o estatuto e artigos científicos. A fim de demonstrar a má interpretação de atuação do SUAS-Sistema Único de Assistência Social, Conselheiros Tutelares e *todos* os agentes do SGD- Sistema de Garantia de Direitos, que se estendem por 33 anos. Levando em considerações somente o estatuto. Deixando claro a ocorrência da violência institucional por quem deveria zelar e proteger.

Palavras chave: Acolhimento Institucional. Medidas de Proteção. Prioridade Absoluta e Proteção Integral. Rede. Conselheiro Tutelar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca a compreensão correta da medida de proteção do art. 101º, inciso VII, acolhimento institucional, praticado pelos conselheiros tutelares.

É possível constatar ainda que diante de sua abordagem o princípio da prioridade absoluta e caráter excepcional *não* está tendo a proteção do conselheiro tutelar, mesmo com tantas normas, decretos, leis e medidas judiciais.

No âmbito do estatuto e outras normas, decretos correlatados, devemos entender os artigos por artigos e os mecanismos de proteção para redução de acolhimentos institucionais.

O interesse por esse tema surgiu após concluir a minha pós-graduação em direito infantojuvenil e compreender cada artigo e suas particularidades. No qual percebi a má interpretação de todos, do tema acima citado (sic). Além do importante conhecimento da violência da legislação praticada ao público infantojuvenil, por quem deveriam proteger, os genitores, estado e sociedade, que acabam violando esses direitos com atos omissivos quanto comissivos.

O objetivo geral deste estudo é para debater e analisar a correta aplicação do acolhimento institucional.

Os objetivos específicos deste estudo são: **a)** Análise do Acolhimento Institucional praticados pelo conselheiro tutelar; **b)** Check list das medidas de proteção; **c)** Princípios da Prioridade Absoluta e da Proteção Integral; **d)** Alertar toda Rede do Sistema de Garantia de Direitos quanto na aplicação de qualquer medida protetiva; **e)** Explicar a verdadeira função do Conselheiro Tutelar.

O estudo debruça-se em cada artigo elencados no ECA, normativas e decretos infantojuvenis.

O método de pesquisa deste estudo foi da legislação vigente, análise bibliográfica, atuação e experiência.

ANALISE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Encontra-se como uma medida de proteção legal a ser realizada por toda equipe multiprofissional. Onde o cuidado e atenção de cada atuação quanto às medidas protetivas requer dois princípios básicos: a excepcionalidade e a provisoriedade. Conforme art. 101º, §1º, do ECA(BRASIL,1990). O acolhimento institucional passou a ter este nome, após a promulgação da lei 12.010/2009.

A mudança do nome de abrigo para acolhimento institucional é justificável na medida em que este é gênero, do qual aquele é espécie, sendo as demais: casa de passagem, casa lar, e república, todas oferecidas e monitoradas pela rede de atendimento municipal. Trata-se de mudança preconizada pelo plano nacional. (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, 2015).

Ao decorrer do tempo foi chegando leis, decreto, normativas e orientações técnicas, trazendo um impacto positivo na vida das meninas e meninos, de acordo com o Serviços de Acolhimentos e Orientações Técnicas. Que foi a primeira resolução conjunta do CNAS/CONANDA. Através desse documento que surgiram a regulamentação, estruturação e o correto funcionamento dos serviços de acolhimentos nas perspectivas principiológicas, metodológicas e infra estrutural. A sua elaboração foi um avanço na parametrização e profissionalização neste tipo de atendimento, historicamente confinado às práticas leigas e benemerentes, portanto, desprovidas de fundamentação técnica e causando violações e infrações institucionais.

Apesar de não ser uma Lei, prevista no ECA, os conceitos e as estratégias operacionais das Orientações Técnicas de Acolhimento e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes, se tornaram um documento norteador e regulador para a organização de todos os serviços de acolhimentos.

A capacidade de acolhimento do modelo abrigo e no máximo 20 meninas e meninos por unidades. Já a casa lar é de 10 meninas e meninos no máximo por unidade. Enquanto as repúblicas, possuem capacidade para 6 jovens de 18 a 21

anos de idade. **(SECRETARIA ESPECIAL DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2015).**

Vale ressaltar também, que se houver o seu superior interesse, e ou uma extrema necessidade a extensão do prolongamento do acolhimento poderá ser estendida. Isto é claro, diante de um relatório circunstanciado da equipe multiprofissional muito bem fundamentada para autoridade judiciária. Sendo que, o programa de acolhimento é de 18 meses conforme expresso no §2º, do artigo 19, do Eca. **(BRASIL, 1990) -(Redação dada pela Lei nº 13.509/2017).**

Ou seja, os casos expressos em lei 8.069/90, art. 2º parágrafo único, é aplicável excepcionalidade este Estatuto às pessoas entre 18 a 21 anos.

Isso mostra que, se o adolescente ainda estiver acolhido e sua situação de desligamento ainda não encontrar êxito ele poderá permanecer, levando em considerações seus direitos fundamentais.

As medidas protetivas encontradas no ECA, são medidas privativamente determinadas pelo JUIZ para garantir a segurança e integridade física e emocional infantojuvenil que estejam em vulnerabilidades em seu convívio familiar e resguarda-lo em alguma das modalidades de proteção. Acerca das medidas protetivas sob análise, Nucci (2021) esclarece que:

São as determinações dos órgãos estatais competentes para tutelar, de imediato, de forma provisória ou definitiva, os direitos e garantias infantojuvenis, com particular foco à situação de vulnerabilidade na qual se vê inserido o infante ou jovem. Estão enumerados no art. 101 deste Estatuto, servindo tanto para quem está vulnerável quanto para quem cometeu ato infracional, a depender do caso concreto. (NUCCI, 2021).

O afastamento do seio familiar acometido via acolhimento institucional só poderá ser realizado por órgãos estatais de *competência técnica* e exclusiva da autoridade judiciária, art. 130º Eca. Do mesmo modo, seguindo a forma de transição e reintegração familiar, suspensão, destituição do poder familiar de acordo com os art. 155º à 163º do ECA, Lei nº 8.069/90. No qual cabe interposição de recurso de aplicação art. 199º do ECA.

Somente em última instância, e ante a inexistência de programas como previsto nos citados art. 260º, §2º da Lei nº 8.069/90 e art. 227º, §3º, inciso VI da Constituição federal, é que se deverá falar em acolhimento institucional, tendo é claro, sempre em mente, a transitoriedade, excepcionalidade e demais *princípios* que norteiam a execução da medida. (Digiácomo, 2021).

A regra que se extrai do art. 1º, §1º, da lei 12.010/2009, é que a institucionalização com afastamento infantojuvenil do seio familiar só poderão ser realizados pela *autoridade judiciária* e ou, só não permanecerão com atual família natural por *absoluta impossibilidade*, bem fundamentada em relatórios técnicos para a devida decisão judicial. A mesma conclusão, se extrai-se do artigo 101º, §§2º e 3º do ECA.

Diante disso, o ato de institucionalização praticado pelos conselheiros tutelares à revelia, sem respaldo é caracterizado *direitos violados*. Uma vez que conselheiro tutelar não possui uma função e formação técnica, específica de acordo com o artigo 133º do ECA. Ainda que o conselheiro tutelar possua formação superior, cabe a ele o exercício de suas funções e atribuições, como orienta e prevê na RESOLUÇÃO 170 do CONANDA que assim descrevem:

Art. 22. É vedado ao conselho Tutelar executar serviços e programas de atendimento, uma vez que devem ser requisitados aos órgãos encarregados da execução de políticas públicas.

Destaque-se ainda que, somente em casos de urgência “ausência dos pais”, art. 98º inciso II, de violência ou abuso elencados no ECA em seu art. 101º, § 2º que é possível o acolhimento sem autorização judicial, não se abrindo permissão legal a institucionalização pelo programa em situação diversa.

Então, a autoridade competente poderá determinar após verificar qualquer hipótese de violações de direitos previstos no art. 98º, determinar entre outros, as seguintes medidas para proteção:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programa oficiais ou comunitário de apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13257, de 2016)
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;** (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
- IX - colocação em família. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

Portanto, é através da nova redação do art. 101º, VII e VIII do Estatuto, que a institucionalização passou a depender de uma decisão judicial, nestes termos acima.

Como determina o ECA, a autoridade competente designada *poderá determinar* a institucionalização. Neste caso é *Juiz e conselho tutelar* expresso em seu art. 101º. Porém, mais adiante o art. 131º deixa claro que, o conselheiro tutelar, *zela* pelo cumprimento. Se ele *zela*, é para *determinar* que os serviços sejam executados por alguém. Sendo o conselheiro tutelar uma *autoridade que determina condutas*. Como é expresso no art. 136º, ele tem o poder de *requisitar serviços* públicos. Sendo assim, ele determina aos serviços técnicos, ele aplica uma medida de proteção.

Deste modo vem expresso também no art. 101º, inciso I, II, III, IV, V, VI e o art. 129º inciso I, II, III e IV. Que os conselheiros tutelares atendem às famílias e não as suas *necessidades*. Ele responsabiliza os pais cobrando cumprimento da aplicação. Pois toda intervenção dos conselheiros tutelares é dirigida da manutenção da integridade familiar.

É de grande valia, diferenciar a institucionalização com determinação de afastamento infantojuvenil do seio familiar com acolhimento institucional anotado no art. 98 inciso II, por falta dos pais e ou responsável. Onde trata-se de

institutos diferentes e não há uma ligação entre eles. Uma é afastamento do grupo familiar e a outra é pais ausentes.

Neste caso, acima relatado, os conselheiros tutelares, e ou quaisquer pessoas podem acionar a rede e ou o dirigente da unidade e promover o SAICA de meninas e meninos que já se encontram afastadas do seio familiar ou em outras situações cuja identidade ou paradeiro dos pais/responsáveis é ignorada.

Analisando o artigo 136º, parágrafo único do Eca que: Diante do exercício de suas atribuições o conselho tutelar entender necessário o afastamento infantojuvenil do seio familiar, ele é obrigado a *comunicar rapidamente* o fato para o *Ministério Público*, prestando-lhe as devidas informações sobre suas atuações perante o entendimento e as devidas providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção socioassistencial da família.

Não há dispositivo legal, além do reconhecimento em lei que oriente o acolhimento institucional pelos conselheiros tutelares. Sendo sua principal característica zelador pelos cumprimentos de medidas, já citados no capítulo I, disposições gerais, art. 131º e suas atribuições expressos no art. 136º do ECA.

Analisando os artigos expressos no estatuto, vamos pausadamente analisar o parágrafo único do artigo 136º do Eca onde fala das atribuições dos conselheiros tutelares. O inciso I, deixa claro ele *aplica*. Inciso II, ele atende. O inciso III, fala de promoção. Inciso III, alínea “a”, ele requisita, alínea “b” representa. Inciso IV, encaminha, por ai em diante...

Como explica claro a doutrina da proteção integral, *o juiz* necessita de relatórios técnicos do sistema de garantia de direitos para a tomada de suas decisões, como explica, Lapenda(2016):

{. } Não deve ocorrer o acolhimento institucional sem que seja realizado um estudo da situação por equipe interprofissional devidamente habilitada. Não é mais admissível que uma criança ou um adolescente seja institucionalizado sem o devido rigor e uma análise apurada da situação. (LAPENDA, 2016, p.11)

Através dos artigos 150º e 151º do ECA, o Corregedoria Nacional de Justiça através da: Recomendação nº 2º de 25 de Abril de 2006, recomenda à todas as comarcas dos Tribunais de Justiça do Estado a implantação de equipes interprofissionais. Para que sejam planejadas em conjunto com os órgãos técnicos que auxiliam os serviços da Vara da Infância e Juventude

Convencidos de que, mesmo acontecendo um acolhimento indevido, cabe a rede questionar a execução das providências, via a procuradoria jurídica do município ou órgão similar, que possa peticionar em juízo, impetrar mandados de segurança e interpor os recursos cabíveis junto aos tribunais. Nos moldes já previsto na Lei 13.431/17 art. 14, §1º, inciso IV.

Check List de Medidas de Proteção

O sistema de atendimento de medidas pode ser aplicado há várias medidas elencadas dentro do Eca art. 101º e outras normas correlatadas, que se mostrem mais adequadas às crianças e adolescentes, dentre suas necessidades e particularidades pedagógicas conforme art. 100º, caput do ECA.

No tocante de reconhecimentos e respeito aos direitos infantojuvenis os gestores do executivo, legislativo dentre outros, cumprem seus deveres e reconhece esses direitos, já expressos no estatuto:

{....} a municipalização do atendimento é uma das principais diretrizes expressamente prevista no art. 88º, inc. I, do ECA (por força dos arts. 227º, §7º c/c 204, inc. I, da CF/1988) e (ECA- 8.069/90- 13/07/1990)

Salientando também, o conhecimento do Eca 8.069/90, da lei 12.594/12-do (Sinase), a lei 9394/16- das Diretrizes da Educação, a lei da Proteção Integral qualificada 13.257/16, a lei 13.431/17 da testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o decreto 9.603/18 Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia e vários programas e serviços destinados ao atendimento de crianças, adolescentes e família.

Tendo em mente, como já publicado pelo Dr. Murillo Digiácomo, o Check lista: apresentando de forma clara, programas e serviços dentro do ECA e outras leis de protetivas que de forma articulada e integrada, passam a compor a chamada rede de proteção. Como segue abaixo: Programa de guarda subsidiada (art. 34º, do ECA); Programa de apadrinhamento afetivo (art. 19-B, do ECA); Programa/serviço retirados da Lei 12.594/2012, art. 16 e 82, do Eca art.101, inc. III, à inserção ou reintegração escolar; Programa/serviço de contraturno e reforço escolar, inclusive para assegurar que a inserção/reintegração escolar tenha êxito (art. 24º, inciso V, da Lei nº 9.394/1996); Programa de auxílio oficial ou comunitário, orientação e tratamento a crianças/adolescentes usuários ou dependentes de substâncias psicoativas (art. 101, inc. VI, do ECA); Serviço de recebimento e monitoramento de denúncias de violência(art. 13º, caput, da Lei 13.431/2017); da Lei nº 13.257/2016) Marco Legal da Primeira Infância; Programa de apoio/acompanhamento de egressos (art. 11º, inc. V, da Lei nº 12.594/12) das unidades de internação e semiliberdade; dentre muitos outros;

{. } quanto maior o número de programas e serviços, maior será a estrutura de proteção de atendimento que será prestado quando necessário e ou com a máxima qualidade e eficiência devidas. (DIGIÁCOMO- Check - List de Programas e serviços- 2022).

Além do reconhecimento de que a família, ou seja, qual for sua composição, na concepção do art. 226º da Carta Magna de 88, tem a proteção e direito total por parte do Estado, lhe sendo devida à assistência, a cada indivíduos que compõe a estrutura familiar.

Princípios da Prioridade Absoluta e da Proteção Integral

Foi através da Declaração de Genebra em 1924, que a doutrina da proteção integral reconheceu a necessidade dos Direitos infantis, e sua proteção especial.

Logo em seguida, em 1949 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, reconhece como direitos fundamentais à todas as pessoas,

sendo eles: da dignidade, à segurança, à igualdade, à segurança, à igualdade perante à lei, à liberdade, à vida, à segurança, ao trabalho, entre outros.

Avança no processo de amadurecimento, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 227º, que preconiza:

Art. 227º. Da Constituição Federal: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Somente em 1989, que foi exposta o conjunto de direitos, após aprovada na Assembleia Geral da ONU dado o nome de Convenção sobre os Direitos da Criança.

Para Guilherme Freire de Barros (2015) o ECA é:

Um conjunto de princípios e regras que regem diversos aspectos da vida, desde o nascimento até a maioridade. Aplicando-se em seu sistema o princípio da proteção integral. Outro vértice da análise relata que: O Estatuto da Criança e do Adolescente, deverá ser interpretado para fins sociais a que se dirige, com observância de que crianças e adolescentes são sujeitos em formação, a quem deve ser dado tratamento especial (BARROS, 2015, p. 26)

Em caráter preliminar, faz-se necessário trazer à tala o art. 4º do ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA- 8.069/90).

Em relação à proteção integral e prioridade absoluta é necessária uma atenção maior por parte das três esferas do governo, com ações e prioridade absoluta em políticas públicas para o incentivo de famílias se restabelecerem e cuidarem de sua prole. A proteção com prioridade absoluta, interpretado no Eca em seu art. 4º, explica que não é mais uma obrigação exclusiva por parte do Estado e ou da família e sim um dever social de todos, pois o desenvolvimento e amadurecimento infantojuvenis devem ser protegidos (PEREIRA. 2021, p. 14)

Esse princípio constitucional encontrado no art. 259º, par. único c/c art. 4, par. único do, alínea b, do Eca fala da Prioridade absoluta e Proteção Integral seguindo como base à atuação dos administradores públicos, pois determina que os órgãos públicos encarregados da execução das políticas sociais públicas, quanto do planejamento de suas ações e de sua elaboração seja dada preferência de atendimento.

Isso é algo que, precisa absolutamente ficar claro, nesta e em outras situações que envolvem ameaça ou violação infantojuvenil. O direito líquido do dever de agir, em quaisquer circunstancia que observe direitos violados infantojuvenis, com as devidas proteções, prioridade e efetivação. Não incumbindo somente ao conselho tutelar e sim o dever de todos, como já vem citado no Eca em seu arts. 4º, caput, 18º e 70º e na própria CF/88.

Salientando que, quanto a proteção das meninas e meninos o ECA não faz nenhuma referência específica. Vejamos a Resolução do Conanda:

Resolução Nº 91/2003 do CONANDA, em consonância com o documento, as disposições do ECA são aplicáveis às crianças e os adolescentes indígenas, contando que sejam observados as suas peculiaridades e características particulares. (Art. 1º firmar entendimento empossado pela Assembleia Ordinária do CONANDA, 2003).

Ademais, há uma mencionada instrução normativa quanto a institucionalização infantojuvenis indígenas e ou.

O ECA, em seu arts. 4º, 5º, reafirma o enunciado da CF art. 227º, como deve se aplicar de forma pratica a garantia de prioridade absoluta.

Alertar toda Rede- Sistema de Garantia de Direitos quanto na aplicação de qualquer medida protetiva

O Eca ordenou várias linhas de ações da política de atendimento em seu art. 86º e 87 que se torna o conjunto de ações articuladas governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e não governamentais, em prol dos direitos infantojuvenis devendo ser efetivamente implementado pelo Estado.

Tendo por pressuposto, no art. 88. Inciso I, a integração operacional entre os diversos agentes da política setorial de atendimento do Sistema de Garantia de Direitos a adolescente acusado da prática de ato infracionais.

A política social básica garante a classe infantojuvenil o mínimo dispensável, tendo como objetivo sobrevivência digna, prevenção à todas situações de vulnerabilidades de risco através do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como pelo fortalecimento da família e dos vínculos familiares e comunitários.

A rede do SUAS, deve ter sua coordenação própria, formada por seu colegiado, composto por uma equipe multiprofissional do sistema de garantia de direitos para evitar que fique responsável de suas ações somente um órgão. Em consonância com o art. 9º, inciso I, do Decreto nº 9.603/18. A este colegiado que foi citado por Comitê de Gestão passa a definir seus fluxos e protocolos de atendimentos para diversos atendimentos de diversas situações de violações, bem como articular com outros setores e equipe técnica elencados no art. 14º, §§ 1º e 2º da Lei nº 13.431/17 e no art. 9º, do Decreto nº 9.603/18 observando sempre suas particularidades.

A garantia da proteção social, as ações de atendimento dos serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social, a prevenção e redução das vulnerabilidades, riscos e seus agravamentos ou reincidências (ONUCCI, 2021, p. 325).

Assim, cabe a Equipe Profissional Técnica competente: orientar aos genitores e a comunidade sobre as necessidades infantojuvenil, mostrando as normas de proteção, direitos e identificando genitores e ou grupo familiar de alto risco, desde o período pré-perinatal, bem como desenvolver grupos de autoajuda, vinculando as famílias de alto risco social a uma comunidade de apoio (unidades de saúde, associação de bairros, grupos religiosos, clube de mães e etc.), oferecendo o básico.

A estrutura e funcionamento da Rede de Garantia de Proteção à criança e adolescente está regulamentada no art. 9º, § 1º da lei 13,431/17 e decreto nº 9.603/18, onde deixa claro para todos os municípios a obrigação de instituir e manter a proteção judicial dos interesses Individuais, Difusos e Coletivos também expresso no art. 208º, inciso IX e X do ECA.

O sistema de garantia de direitos elencados para ao público infantojuvenil, compreende-se na *articulação e integração* das instancias públicas governamentais e da sociedade civil, para aplicação dos devidos instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa dos direitos humanos infantojuvenil e controle para efetivação nos níveis Federal, Estadual Distrital e Municipal. Onde faz parte dessa articulação o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar, Segurança Pública, Ouvidorias, Entidades Sociais de defesa de direitos, etc. (art. 1º, RES. 113/2006-CONANDA).

E a falta dessa política especializada de atendimento por Rede do Sistema de Garantia de Direitos, fica clara a revitimização apresentada dentro da lei nº 13.431/17 e melhor apresentada no decreto nº 9,603/18 art. 5º. Podendo resultar em responsabilização civil e administrativa do agente e gestores a que se atribuía a falta de ação ou omissão. Isto elencados no art. 208º, inciso XI c/c 216º, da Lei nº 8.069/90, tendo sido o inciso XI incorporado ao art. 208º do ECA, justamente pela Lei nº 13.431/17 (Murillo Jose)

Levando em considerações que criança e adolescente tem o direito declarado de ser atendidos por equipes e profissionais qualificados, merecendo destaque na Lei da Escuta Especializada sob nº 13,431/17 em seu art. 5º, inciso VI, VII e XI, que de maneira explícita asseguram à vítima ou testemunha de violência o direito de expressar, ser ouvido de seus desejos e opiniões para receber *assistência qualificada* jurídica e psicossocial especializada através de equipes de profissionais capacitados e qualificados.

Considerando que, também se aplica em todas as situações de violações de direitos infantojuvenil.

Onde já é reconhecido e citado no art. 19º, inciso I da Lei 13431/17, onde deixa bem claro que o atendimento deve ser *qualificado e individualizado*, devendo ficar a cargo dos órgãos técnicos do SUAS.

Consciente de que, caso aconteça um procedimento equivocado por parte da justiça ou nos demais integrantes do atendimento. Vejamos o art. 6º e 7º do Provimento 36/2014 do CNJ- Corregedoria Nacional de Justiça, não apenas a necessidade e sim prioridade de uma ação integrada com as redes de proteção, mas também que essa relação deva haver uma cooperação respeitosa entre todos. Em uma relação de companheirismo e autonomia entre autoridade judiciária e toda rede de especializada de apoio ao judiciário como também fica claro na leitura da Lei 13.431/17 autonomia em relação aos sistemas de justiça e segurança pública. (grifo)

A verdadeira função do Conselheiro Tutelar

Como diz, Murillo Jose Digiácomo, *O Código de Menores*, eram desempenhadas pelo antigo *Juiz de Menores*. Assim sendo, o Conselho Tutelar foi concebido para evitar, o quanto possível, a judicialização do acolhimento prestado ao público infantojuvenil para torna-lo mais célere, eficiente e resolutivo, exercendo várias das funções que, sob a égide do revogado.

As atribuições do conselho tutelar estão previstas no artigo 136º do Eca, ficando proibido ser instituídas novas atribuições em *regimento interno* ou em *atos administrativos* semelhantes de quaisquer outros órgãos ou autoridades.

Como prevê na RESOLUÇÃO 170 do CONANDA-Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, no uso de suas atribuições cabe ressaltar o seguinte:

Art. 25º. O Conselho Tutelar exercerá exclusivamente as atribuições previstas na Lei nº 8.069, de 1990, não podendo ser criadas novas atribuições por ato de quaisquer outras autoridades do Poder Judiciário, ministério Público, do Poder Legislativo ou do Poder Executivo Municipal, Estadual ou do Distrito Federal.

O conselho tutelar nas definições do CONANDA e o próprio Eca, reza que, é um órgão permanente, autônomo, contencioso, encarregado de zelar pelo cumprimento infantojuvenil, desempenhando funções administrativas dentro da legalidade.

Partindo dessa premissa, o agir do conselho tutelar assim como exemplo de *autoridade competente* está expressa em seu art. 101º, art.136º inciso III, alínea “a”,art. 236º e art. 249º onde ele *poderá determinar*, possuindo um caráter excepcional (art. 100º, par. único, VII do ECA), e ao conselheiro tutelar pela falta de competência técnica e habilitação funcional não cabe o atendimento para execução de programas e serviços correspondentes às medidas previstas. nos arts. **18-B, 101º** inciso VII, VIII,IX par. 1º e 2º, **112º inciso I à IV-129º inciso I á IV** e 130º do ECA. E sim o *princípio da intervenção mínima*, de acordo que está expresso no no art. 100º, par. único. IncisoVII do ECA.

De acordo com os dados apresentados, não cabe o conselho tutelar fazer acolhimento institucional.

Ficando a cargo aos órgãos técnicos competentes, a intervenção dos programas e serviços especializados

Por isso que, o CNJ-Conselho Nacional de Justiça, editou dia 20/01/2021, a Recomendação nº 87(aos Tribunais e Magistrados a adoção de medidas no intuito deregulamentar o art. 88º, inciso V, do ECA) não aceitando o atendimento realizado de qualquer jeito. Essa recomendação foi para fomentar a instituição da multicitada integração operacional entre as instituições do (Justiça, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública, Assistência Social e outros órgãos como Saúde, Educação, Cultura dentre outros art. 1º, caput e par. único).

Essa regulamentação tem como foco central a criação e regulamentação do funcionamento dos chamados: Núcleos de Atendimento Integrado- NAIs

Conforme o anunciado expresso no ECA, por ser um órgão autônomo ele não subordinado à autoridade judiciária (art. 131º, 1º parte, do ECA), não podendo está determinar essa ou aquela medida e/ou tome qualquer providência os

conselheiros Tutelares. E que o judiciário apenas fornecer ao órgão os subsídios para que este, se assim entender, tome a decisão respectiva.

Ressaltando que o art. 262º, do ECA deixa claro que, sejam embasadas e justificadas todas as informações técnicas de cada caso (ECA-90).

Assim sendo, o art. 21º, inciso IV, da Lei 13431/17, prevê que devem ser acionados os órgãos da assistência social nos atendimentos da vítimas a quem tem direito.

A atuação e intervenção dos conselheiros tutelares é para a manutenção da integridade familiar, que dará do art. 101º em especial art. 129º, art. 90º inciso I e II e Lei 8.743/93 promoções e fortalecimento de vínculos familiares. Então, não é ele quem faz a institucionalização e sim aplicar a cobrança da medida para que alguém o faça.

Atender o público infantojuvenil como vem expresso no artigo art. 136º, inciso I do ECA, e dizer que: a responsabilidades pelas ações de aplicações protetivas em prol infantojuvenil e suas respectivas famílias recaia sobre o Conselho Tutelar ou outro órgão devendo ser compartilhada entre os mais diversos agentes públicos e privados, em consonância nos arts. 4º caput, art. 18º, 70º e 86º do mesmo diploma legal. (MJD)

Na forma da lei é importante não perder de vista que, quando o público infantojuvenil se encontrarem com seus direitos violados ou são ameaçados contendo risco a sua integridade física, emocional. Deverão ser atendidos por profissionais técnicos no âmbito dos equipamentos especializados art. 5, da lei 13.431/17 e em outras normas correlatas a qualquer momento. Ficando a obrigação da adequação de seus programas e serviços nos moldes do preconizado pelo art. 259º, par. único, do ECA.

E por não ser um órgão técnico art. 133º do Eca, não exige qualquer formação técnica específica dos candidatos à função.

Sendo assim, zelar pelo cumprimento, como reza o art. 131º, que é uma de suas atribuições mais importante. Ainda que o conselheiro tutelar possua formação superior, cabe a ele o exercício de suas funções. Tal qual ocorre com a

autoridade judiciária (arts. 150º e 151º do ECA), contar com suporte técnico para o adequado desempenho de suas funções.(grifo).

Não cabendo ao conselheiro tutelar serviços e execução de quaisquer programas inclusive SAICA, (razão pela qual foi dotado do poder de requisitar os serviços públicos respectivos art. 136º, inciso III, alínea “a” do ECA. Convidados de que ele o conselheiro tutelar não pode substituir função que não lhes cabem. Sob pena da prática do “crime de usurpação da função pública”, prevista no art. 328º do CP.(MJD)

CONCLUSÃO

O município que realmente respeita os direitos infantojuvenis tem a sua participação plena e efetiva nos Conselhos de Direitos e nos Conselhos Tutelares. Elaborando leis orçamentárias, começando pelos planos plurianuais, passando pela Lei de diretrizes orçamentárias, até o orçamento anual propriamente dito.

Acompanhada pela rede e em especial os conselheiros tutelares, para sim fazer valer a prioridade absoluta e as condições de vida digna infantojuvenis.

Salientando que nenhum dispositivo do ECA poderá ser analisado de forma isolada, pelo menos da forma no qual acontece nesse Brasil afora.

No decorrer deste artigo foi possível tecer uma linha de raciocínio que permitisse compreender as medidas de proteção e seus princípios no acolhimento institucional de forma geral, analisando artigo por artigo para o caso específico do acolhimento.

A conclusão é que a institucionalização incluindo o afastamento da criança e adolescente de seus genitores, praticado pelos conselheiros tutelares caracteriza uma violência institucional, reafirmando que, os conselheiros tutelares não possuem uma formação técnica cobrada no ECA.

Levando em considerações também que a institucionalização como acolhimento familiar são serviços de proteção social especial da alta complexidade, assim sendo sua responsabilidade é do *SUAS* por fazer parte do fluxo do sistema.

Então, a judicialização a pedido da Justiça da infância e ou da promotoria para a Institucionalização apenas acontece quando há falhas na proteção dos serviços públicos. Quem deveria fazer e promover a institucionalização e o SUAS, por fazer parte do sistema, por fazer parte do fluxo do sistema, por estar atendendo à família e não o conselho tutelar.

Pois, a atuação do ministério público seria atuar justamente diante da negativa do serviço do município, a rede municipal, por motivo de não ter a vaga, ou de não concordar, ou falar que não vai atender e etc. Diante dessa justificativa e ou o ministério público tomaria suas decisões.

Lembrando que, uma das funções do MP é trabalhar na falha dos serviços públicos. Sendo ele um órgão de defesa de direitos, ele estará ali fiscalizando o sistema para melhorar os fluxos e articulações e não como integrante do sistema. Precisamos rever essa pratica de passar tudo primeiro pela vara da infância e Juventude sempre houver necessidade de institucionalização.

Sendo assim, é o SUAS, que é nominada para intervir.

Prevenir a ocorrência de quaisquer direitos violados é uma responsabilidade de todos.

Este artigo após tecer algumas considerações vem propor a articulação de toda rede para as tomadas de providências e criação de “*fluxos e protocolos*” em *toda* atendimento para que surta os resultados desejados.

E a não continuidade da violência institucional praticados pelos conselheiros(as) tutelares com o acolhimento institucional, sendo que a responsabilidade é do SUAS.

REFERÊNCIAS

AMIN, Andrea Rodrigues *et al.* **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos.** 12. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019

Artigo nº 227 da Constituição federal de 1988- <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069/90

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei 8,069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/I8069,htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/I8069.htm)

BRASIL, Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (**Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**);https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (**Institui O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE e regulamenta a execução das Medidas socioeducativas destinadas a adolescente autores de ato infracional**);

BRASIL, Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 (**Marco Legal da Primeira Infância**);

BARROS, Guilherme de Freire. **Direito da Criança e Adolescente**. 3. Ed. Bahia: Juspodivim, 2015, p.26

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069/90

BRASIL, Lei nº 13.431, de 01 de abril de 2017 (**Estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vitima ou Testemunha de Violência**);

BRASIL, Lei nº 12.594/12, de 18 de janeiro de 2012(**institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Regulamenta a Execução das Medidas Socioeducativas Destinadas**)

BRASIL, Lei nº 13.257/16, de 8 março de 2016 (**Dispõe sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância**)

BRASIL. Lei nº 13.509/17, de 22 de novembro de 2017 (**Dispõe sobre a Adoção e altera a lei nº 8,069/90, de 13 de julho de 1990**);https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13509&ano=2017&ato=4e6k3ZU5_EeZpWT942

BRASIL, Lei nº 14.344 de 25 de maio de 2022 (**Cria Mecanismos para a Prevenção e o Enfrentamento da Violência Doméstica e Familiar contra Crianças e o Adolescente**);

BRASIL, Decreto nº 9.603, de 19 de dezembro de 2018 (Regulamenta a Lei nº 13.731/2017);

BRASIL, Provimento nº36, de 24 de abril de 2014, da Corregedoria Nacional de Justiça- CNJ (**Dispõe sobre a estrutura e procedimentos das Varas da Infância e Juventude**);

Cartilha de Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes- (**CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Crianças e Adolescentes**) - CNAS 2º Edição junho de 2009. P. 17- Conselho Nacional de Assistência Social

Cartilha de Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes-(**CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Crianças e Adolescentes**) - CNAS 2º Edição junho de 2009. P. 20- Conselho Nacional de Assistência Social

CNJ- Conselho Nacional de Justiça. <http://www.cnj.jus.br>

DIGIÁCOMO, Murillo José, 2021. **O Conselho Tutelar e a Medida de Acolhimento Institucional** / Murillo José Digiácomo - Promotor de Justiça e Membro da Associação Brasileira de Magistrados e promotores de Justiça da Infância e da juventude- ABMP, no Estado do Paraná (murillojd@mp.pr.gov.br)

DIGIÁCOMO, Murillo José, 1969- **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**/ Murillo Jose Digiácomo e Ideara Amorim Digiácomo_ Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das promotorias da Criança e do Adolescente, 2017. 7º Edição DIGIÁCOMO- Murillo José, Check - List de Programas e Serviços- 2022).

DIGIÁCOMO, Murillo José, 2020. **A Rede de Proteção e o Sistema de Justiça; a importância de uma autonomia crítica, colaborativa e propositiva.** Murillo José Digiácomo

DIGIÁCOMO, Murillo José, 1969- **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado/** Murillo Jose Digiácomo e Ideara Amorim Digiácomo,-2. ED. -São Paulo: FTD, 2011,576 p.

DIGIÁCOMO, Murillo José, 2020. **A Rede de Proteção e o Sistema de Justiça; a importância de uma autonomia crítica, colaborativa e propositiva.** Murillo José Digiácomo

DIGIÁCOMO, Murillo José, 2020. **A Rede de Proteção e o Sistema de Justiça; a importância de uma autonomia crítica, colaborativa e propositiva.** Murillo José Digiácomo

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente-lei nº8,069/1990 (13 JUL 1990). http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L.8069Compilado.htm

NUCCI, Guilherme de Souza, 1963- **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado/** [Guilherme de Souza Nucci}.-[5.Ed.]- Rio de Janeiro: Forense, 2021. Inclui bibliografia e índice ISBN 978-85309- 9278-1

NUCCI, Guilherme de Souza. Código Penal comentado. 10. ed. São Paulo. <https://direitouniversitariobolg.files.wordpress.com/2017/02/manual-do-direito-penal-guilherme-nucci.pdf>

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. **Estatuto da criança e do Adolescente- Lei 8.069/90- comentado artigo por artigo.** 7º Edição revista, atualizada e ampliada. São Paulo. Saraiva. 2015

Relatório da Infância e Juventude. Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de Crianças e adolescentes no país. Relatório da resolução nº 71/2011. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013

Resolução Nº 91/2003 do CONANDA (**Dispõe sobre a aplicação das disposições constantes do estatuto da Criança e do adolescente à família, à comunidade, A sociedade, e especialmente à criança e ao adolescente indígenas.**) https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-91-2003_99197.html

Resolução Nº 170/2010 do CONANDA (**Altera a Resolução nº 139, de 17 de março de 2010 pra dispôs sobre o processo de escolha em data unificada em todo território nacional dos membros do conselho tutelar**)https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32131032/do1-2015-01-27-resolucao-n-170-de-10-de-dezembro-de-2014-32130908

Resolução Nº 113/2006 do CONANDA (**Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**).<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>

Recomendação Nº 2 de 25/04/2006 do CNJ(**Recomenda aos Tribunais de Justiça a implantação de equipe interprofissional em todas as comarcas do Estado, de acordo com o que prevêm os arts. 150 e 151 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)**). <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/854>

Recomendação Nº 87 de 20/01/2021 do CNJ (**Manual Recomendação nº 87/2021 Atendimento inicial e integrado a adolescente a quem se atribua a prática de ato infracional**) <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/06/manual-recomendacao-87-2021-1.pdf>

SANTOS, Ana Claudia Ribeiro dos. **O acolhimento Institucional de crianças e adolescentes: protege ou viola?** / Ana Claudia Ribeiro dos Santos. - Porto Alegre, 2011.

Tjdft. **Situação de Risco**, Brasília, 2021, Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/edicoes/manuais-e-cartilhas/colecao-conhecendo-a-lavij-do-df/situacaoRisco.pdf>.

<https://site.mppr.mp.br/crianca/pagina/Orientações-sobre-reavaliacao-da-situação-dos-acolhidos>

<https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Revista-Igualdade-XXVII-Estudos-MURILLO-JOSE-DIGIACOMO>

<https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/O-Conselho-Tutelar-em-perguntas-e-respostas>

<https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/conselho-tutelar-o-que-e>

<https://eca-caácita.com.br/videocapacita/category/murilo-digiacomio>

<https://www.escavador.com/sobre/2676160/murillo-jose-digiacomio>

<https://www.tjdftf.jus.br>

<https://investorplace.com/stock-quotes/el-stock-quote>

<http://mppr.mp.br/Noticia/OFICIO-CIRCULAR-Circular-no-792013-Provimento-CNJ-no-322013-Audiencias-Concentradas> Acessado em: 21 mai 2021.

CAPÍTULO 5

APLICAÇÕES DE UM REFERENCIAL TEÓRICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA O LITORAL AMAZÔNICO¹

Valeria dos Santos Moraes-Ornellas²

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-5

Resumo: Dentro da necessária mudança do modelo de ensino tradicional meramente expositivo, propõe-se a transformação do pensamento espontâneo do professor. Para tanto, tem-se implementado pesquisas em Educação e sobre a formação em docência. Este trabalho desenvolve um referencial teórico e busca por aplicações de aspectos dele no litoral Amazônico. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir da qual, localizaram-se sete trabalhos em torno destes conceitos. Houve maior número de trabalhos voltados à realidade pesqueira (3) e sobre a relação de saberes e conteúdos escolares com a vida cotidiana dos alunos (3). O uso de espaços não formais em educação foi focalizado no formato de uma cartilha sobre peixes Amazônicos, de um enfoque em torno do patrimônio arqueológico de uma comunidade; e de oficinas de surfe, com atividades de Educação Ambiental. Reforça-se a importância de se fazer pesquisa durante o processo de formação em docência, o que aumenta a habilidade crítico-reflexiva e estimula a contextualização do ensino.

Palavras-chave: Formação em docência, espaços não formais, educação multicultural.

1 Artigo atualizado a partir do original, publicado nos Anais do VI Congresso Nacional de Educação (MORAES-ORNELLAS, 2019c).

2 Bióloga (UFPR), Mestre em Ecologia (UNICAMP) e Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Etnodiversidade, campus de Altamira. <http://orcid.org/000-0002-8169-1266>.

INTRODUÇÃO

Muitas questões vêm sendo levantadas em torno do modelo de ensino tradicional mais comumente empregado pelos professores da atualidade. Schnetzler (1992) comenta que ele é escolhido geralmente segundo as concepções que se tenha sobre o aluno, a aprendizagem e o conhecimento. A partir de tais concepções, são definidas pelo docente as atividades a serem propostas, a maneira de organizar os conteúdos, as interações em sala de aula e os procedimentos de avaliação. Por este motivo, Carvalho e Gil-Pérez (2011) consideram que, para haver uma mudança do modelo educacional que se baseia na mera transferência de informações, é preciso que haja uma orientação construtivista de (auto) formação dos professores. Afinal, segundo a abordagem construtivista, o professor não tem uma relação vertical com os alunos, sendo seu papel propor atividades que desafiem e desestabilizem as estruturas cognitivas deles (MONTE, 2022).

Sendo assim, por meio de um trabalho coletivo de debate, reflexão e aprofundamento, como em uma pesquisa dirigida, grupos de professores precisariam se ocupar em criar propostas do que se deve “saber” e “saber fazer”. Para tanto, em contraposição a visões condutivistas dos treinamentos proporcionados de fora, o que Carvalho e Gil Pérez (2011) propõem é uma ideia de aprendizagem como construção de conhecimento com as características de uma pesquisa científica. Um processo construtivo deste tipo, tem como finalidade transformar o pensamento espontâneo (senso comum) do professor. Por causa de ideias obtidas por impregnação ambiental, discute-se que o aluno muitas vezes tem sido tratado como uma tabula rasa em branco, propícia a ser preenchida pelas informações que o professor tem a transferir-lhe (FRANCESCHINI; REIS; ANDRIOLA, 2020).

No entanto, atualmente muitas tendências pedagógicas construtivistas propõem-se a mudar esta maneira de pensar e agir do professor (CAMILLO; GRAFFUNDER; TIMMERMANN, 2023). O que se discute e se procura implementar em diversos âmbitos resulta em novas pesquisas sobre a Educação e técnicas para a formação em docência. Aqui se apresentam questões levantadas em torno da

Educação em Ciências, sendo enfocados: tendências em pesquisa na formação de professores, espaços não formais e a educação inclusiva multicultural. Desenvolve-se um referencial teórico, fazendo-se a seguir uma busca de como está a aplicação de aspectos deste referencial no ensino de Ciências e Biologia no litoral Amazônico. Isto porque a região tem muitas especificidades ecológicas, socioeconômicas e culturais, podendo ser cenário para importantes desenvolvimentos de inovação em ensino-pesquisa.

METODOLOGIA

Partindo de um interesse temático inicial, que surgiu entre os anos de 2018 e 2019, foi estabelecido o referencial teórico e uma sequência metodológica, em parte semelhante à proposta por Treinta et al. (2014). Ela se compôs de definição de um ambiente contextualizador, do problema da pesquisa e do objetivo geral. Os autores comentam que tais definições viabilizam o estabelecimento dos conceitos-chave principais. A partir deles, selecionaram-se palavras-chave a serem utilizadas na pesquisa bibliográfica do litoral Amazônico. Esta pesquisa foi realizada no Google Acadêmico (sem período específico), nos Anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciências (ENPECs 2013, 2015 e 2019), em exemplares da Revista de Ensino de Biologia (2017 a 2019) e no sistema de buscas de artigos do Scielo (publicações até 2019). Tais mecanismos de buscas estavam sendo bastante utilizados na construção do referencial teórico da autora, quando surgiu o interesse temático inicial, por esse motivo, eles foram escolhidos para a pesquisa.

O ambiente contextualizador foi definido como o litoral Amazônico por tratar-se este de um ecossistema que resulta da interface entre a Amazônia e o mar, ambos prioritários para a conservação de recursos naturais. O problema da pesquisa foi mais bem delimitado no desenvolvimento do presente artigo; e o objetivo geral deu origem aos seguintes conceitos-chave: pesquisa na formação de professores, espaços não formais de ensino e educação inclusiva multicultural. As palavras-chave empregadas foram: educação no litoral Amazônico; formação

de professores e Amazônia; espaços não formais e educação em ambientes costeiros da Amazônia; e educação inclusiva e multicultural e litoral Amazônico. Os artigos localizados foram analisados, dando origem a um diagnóstico, que servirá como subsídio para outras futuras pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nardi e Almeida (2004) apontam o crescimento da área do Ensino de Ciências no país, mencionando o surgimento de grupos de ensino no Instituto de Física da USP e de Matemática na UFPE, nos anos 70. Eles também lembram que o apoio da CAPES, na década de 90, tornou a mesma uma área acadêmica importante. Tanto que, em 1997, foi criada a ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (1997); e mais de 20 programas de Mestrado e Doutorado foram criados na área nos últimos anos. Dentro disto, Schnetzler (1992, p.19) comenta que inúmeras pesquisas “têm sido desenvolvidas no sentido de propor e investigar estratégias e modelos de ensino que promovam a construção pelo aluno de ideias científicas *corretas* a partir de suas concepções prévias”.

Analisando três periódicos reconhecidos da área do Ensino de Ciências, entre os anos de 2000 e 2009, Santos e Greca (2013) encontraram predomínio de trabalhos qualitativos (62,6%), seguidos em importância numérica por pesquisas embasadas em estatística descritiva (19,8%). Os autores comentam que a pesquisa na América Latina “parece mais preocupada com a descrição e a explicação do fenômeno educativo que em testar ou avaliar a eficácia do mesmo” (SANTOS; GRECA, 2013, p. 22). Como uma ineficácia, pode-se pensar na incoerência do ensino de Ciências para com as demandas sociais e ambientais, o que tem reforçado visões ingênuas e deformadas do que é o conhecimento científico, dando espaço para o negacionismo dos movimentos anticiência (CATARINO; REIS, 2021).

Sendo assim, tem-se sugerido a necessidade de “se ampliar o espectro de métodos, procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados”; e a “integração entre as abordagens qualitativas e quantitativas (SANTOS; GRECA, 2013, p. 29)”. Até porque a formação de professores necessita de um enfoque reflexivo sobre a prática (SERRA, 2012; MORAES-ORNELLAS, 2019a). Envolvendo este enfoque crítico-reflexivo, Carvalho e Gil-Pérez (2011) propõem oito blocos de necessidades formativas dos professores de Ciências. O primeiro destes blocos envolve o conhecimento da matéria a ser ensinada, de modo a não se resumir o professor a mero transmissor mecânico dos conteúdos do livro de texto. Os autores sugerem que, para tanto, o professor de Ciências procure conhecer a história das Ciências, como se dão as orientações metodológicas da construção dos conhecimentos, quais são as interações que existem entre Ciência/Tecnologia/Sociedade e os desenvolvimentos científicos mais recentes, além de saber selecionar os conteúdos adequados, preparar-se para adquirir novos conhecimentos e ter bom domínio didático da matéria.

Outro bloco envolveria questionar as ideias docentes de senso comum sobre ensino/aprendizagem, ou seja, concepções aceitas acriticamente a partir de uma “impregnação ambiental” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Dentro disto, é preciso questionar a visão simplista do que é Ciência e a redução habitual do aprendizado a certos conteúdos, colocando em dúvida: a suposta objetividade das avaliações e o determinismo sobre alunos “espertos” e alunos “mediócras”, o ato de ignorar o papel do tipo de ensino e da atitude dos professores que originam aversão dos alunos para com as Ciências, o clima de frustração associado à atividade docente e a ideia que ensinar é fácil, dentre outras questões. Moraes-Ornellas (2019a), ao discorrer sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno, menciona os achados de Paula e Cunha (2001). As autoras, por meio da aplicação de questionários, descobriram que os alunos preferem os professores mais comunicativos e que se deixam envolver com eles. Por sua vez, os

professores valorizam tanto quanto os alunos as qualidades das interações em sala de aula.

Esta questão tem relação com outro dos blocos tratados por Carvalho e Gil-Pérez (2011). Eles consideram ser necessário, por parte dos docentes, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências, já que o ensino tradicional por transmissão de conhecimentos é um modelo muito difundido. Sua transformação exige principalmente o conhecimento das deficiências do mesmo modelo e a elaboração de um modelo alternativo coerente e eficaz, o que envolve: mudanças conceituais de concepções espontâneas existentes e que os alunos aprendam construindo conhecimento (como na investigação científica), como resposta a situações problemáticas de interesse e dando um caráter social à construção de conhecimentos. Isso exige do professor a superação de incompreensões sobre seus propósitos, a compreensão dos processos seguidos pelos cientistas na produção do conhecimento, dos problemas que levaram a tal construção e de como as descobertas se articulam em corpos coerentes, como elas evoluíram e com quais dificuldades (SILVA; MARQUES, 2019).

Partindo disso, encontrou-se boa aceitação por parte dos alunos e aprendizagem considerada eficiente pelos educadores em situações de ensino em aula de campo (MORAES-ORNELLAS, 2019b). Estes resultados foram obtidos em atividades que envolviam observação de aves na natureza, quando procurou-se incentivar crianças e adolescentes a adquirirem habilidades típicas da investigação científica e/ou interesse por observação de animais em meio natural. A questão de saber preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva, a partir da construção de conhecimentos por parte dos alunos é também mencionada por Carvalho e Gil-Pérez (2011), como outro dos blocos de necessidades formativas dos professores de Ciências. Os autores sugerem a organização de programas de trabalho para pesquisa dirigida, os quais contem com: tratamento científico dos problemas, lançamento de hipóteses, desenhos experimentais, análise dos resul-

tados, formulação de novas hipóteses, tratamento das relações Ciência/Tecnologia/Sociedade, recapitulação e perspectivas futuras.

Esta lista descritiva de blocos é finalizada com a aquisição da formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. Afinal, para desenvolvimento de orientações construtivistas, o professor tem que ter vivência da tarefa investigativa (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; SILVA; MARQUES, 2019). Desta forma, ele será capaz de, conforme sugerido por Schnetzler (1992), instaurar conflitos, apresentando situações-problema, provocando reduções na estabilidade de concepções prévias dos alunos e aumentando, portanto, a estabilidade de novas concepções. Este processo promove a evolução das ideias, fortalecendo mudanças conceituais, para que o aluno não retorne à sua concepção prévia. É importante que pesquisas na área do Ensino de Ciências sejam desenvolvidas em torno de como realizar com sucesso tal processo.

Afinal, “para que haja o desenvolvimento de uma aprendizagem que se torne necessária ao professor que trabalha com a alfabetização científica, o professor precisa antes de mais nada entender o significado de Ciência” (MORAES-ORNELLAS, 2019a, p. 158). Isto envolve um ensino de Ciências que parta de questões como as levantadas por Gama e Zanetic (2009) em torno da existência ou não de um método científico (no singular), das rupturas para com paradigmas pelas quais a Ciência passa, a condição não definitiva das demonstrações científicas e a dependência da observação empírica para com os elementos de teoria. Portanto, é preciso ir além dos limites das ideias preconcebidas dos livros textos e incentivar o olhar investigativo dos alunos que transponha as fronteiras da sala de aula.

Reconhece-se que atualmente, devido ao desenvolvimento da Ciência e às inovações tecnológicas, a escola não deve ser identificada como o único local de socializar conhecimentos técnico-científicos e desenvolver habilidades e competências (ALMEIDA, 2014). Por este motivo, alguns autores têm procurado

estabelecer distinções entre as chamadas educação não formal, informal e formal, havendo inclusive a defesa do uso dos termos educação escolar e não escolar, de maneira articulada, propondo todos os espaços sociais como territórios (socio) educativos (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020). Almeida (2014) sugere que as três categorias de educação se complementam no que se refere à diferentes necessidades das pessoas quanto ao que elas precisam aprender. Este autor considera que a educação não formal é aquela que ocorre fora dos espaços escolares, sendo pouco assistida pelo ato pedagógico, segundo interesses específicos; enquanto a educação informal se compõe das experiências do dia a dia, sem formato claramente intencional, tendo função adaptadora; e a educação formal é institucionalizada e assistida pelo ato pedagógico. Outros autores defendem a ideia de um *continuum*, que vai da educação formal à não formal até chegar à informal (OLIVEIRA; GASTAL, 2009).

Para Oliveira e Gastal (2009), os seguintes fatores são geralmente empregados para definir o tipo de educação: meio onde o processo educativo ocorre, relação entre os sujeitos e o mesmo meio, intencionalidade didática, metodologias e técnicas para execução de procedimentos didáticos e de avaliação de aprendizado, existência de diretrizes institucionais, entre outros. De qualquer forma, diferentes estratégias e práticas educacionais transitam entre as três categorias de educação, sendo que todas elas podem ocorrer em espaços formais e não formais. Um exemplo de espaço não formal, onde se pode perceber um *continuum* entre educação formal, não formal e informal são os museus. Porém, muitas das ações museais refletem a educação formal e, por sua vez, podem ser empregadas para a implementação dela, funcionando os museus como ambientes que estendem a educação para além dos muros das escolas (GOMES, 2023). Além do que, práticas que estendem o ambiente da escola a espaços não formais podem ter diferentes denominações, como: aulas de campo, estudos do meio, serviço voluntariado, visitas, excursões etc. Elas são recomendadas pelas orientações curriculares para o ensino médio, o que é lembrado por Oliveira e Gastal (2019).

Tais práticas servem para contextualizar, aplicar e fornecer possibilidades de associação aos conceitos e conhecimentos, reduzindo as exigências de abstração do aprendiz. Este tipo de integração de informações com conceitos já interiorizados pelo aluno permite que haja aprendizagem significativa. Mas, para tanto, é necessário que as práticas fora de sala de aula estejam em consonância com os objetivos curriculares. Isto permitirá que o aluno perceba um sentido maior no que é estudado em sala de aula (SILVA, 2020; SILVA-FILHO; FERREIRA, 2022). Será às vezes em espaços não formais que o professor poderá trabalhar conteúdos e/ou oferecer intervenções que diversifiquem a experiência do aluno. Através da diversificação adquirem-se conhecimentos específicos necessários para dar significado à aprendizagem, de modo a torná-la significativa. No entanto, muitas escolas e/ou professores deixam de incluir em seus planejamentos pedagógicos processos de educação não formal e/ou aulas práticas. Moraes-Ornellas (2019a), mencionando apontamentos de Krasilchik (2008), lista dificuldades apontadas pelos docentes para a implementação de aulas práticas. São elas: falta de tempo para organização do material, de segurança para controlar a classe, de conhecimentos para organizar experiências e de equipamentos e instalações adequadas.

Algumas destas dificuldades poderiam ser transpostas, substituindo-se o laboratório na escola, muitas vezes inexistente, por saídas com os alunos para espaços não convencionais de educação. Afinal, a prática de ensino deve ser compreendida como espaço para a reordenação da experiência docente, por introdução constante de novas racionalidades. Isto serve tanto para a prática profissional em si, quanto para a disciplina curricular que tem o mesmo nome. Sendo assim, o professor que forma professores precisa também atuar em um contexto educacional inclusivo e multicultural. Ele deve procurar estimular os alunos a irem além de pressupostos, preconceitos e estereótipos de uma cultura em particular. Este ir além significa desenvolver habilidade reflexiva. Araújo e Souza (2009) sugerem que, na formação profissional do professor, o estágio supervisionado seja o lugar

onde as vivências pedagógicas aconteçam em sala de aula. Em tais vivências deve-se procurar dar tratamento à impregnação ambiental, a qual, de forma não reflexiva e sob influência do senso comum, pode causar a apatia do profissional do ensino. A apatia, por sua vez, tem levado à indiferença para com as dificuldades pedagógicas e os desafios da carreira do magistério, o que pode envolver a questão da multiculturalidade. Por estes motivos, Araújo e Souza (2009), a fim de sugerir um repensar das disciplinas de estágio, realizaram uma pesquisa com 32 alunos de Prática de Ensino em Ciências e Biologia. Eles encontraram que de fato os alunos futuros professores consideraram que o estágio é uma oportunidade de refletir sobre a prática e de experimentar da vivência de teorias do ensino.

Através de experiências assim, é possível reconhecer obstáculos e entraves pedagógicos que impedem o licenciando de compreender novos conhecimentos e questionar concepções anteriores. Almeida (1985) sugere que a Prática de Ensino estimule o questionamento constante, colaborando para o desenvolvimento do ser humano, ao estimular a descoberta de si mesmo, a indagação constante e sua instrumentação para a prática profissional. Para tanto, o professor que forma professores tem que ensiná-los (enquanto pratica) a valorizarem o esquema referencial de cada aluno enquanto pessoa, afinal objetos idênticos são representados de forma diversa por diferentes pessoas. Sendo assim, o professor reflexivo precisa conhecer as experiências dos alunos, seus interesses, habilidades e necessidades, o que tem sido proposto como algo fundamental a ser trabalhado na formação inicial do professor (DEGRANDE; GOMES, 2019).

Faz parte da prática de ensino saber o que se quer expressar ou alcançar através de um curso e, então, fazer com que os alunos percebam que as atividades de sala de aula são interessantes e significativas. Para tanto, Almeida (1985) propõe a auto e a interformação no ensino, a qual seja uma ocasião de evolução conjunta, como no teatro de uma única ação que se forma entre atores e plateia. Esta prática é oportunidade de reflexão do aluno em sua individualidade, em torno de como ele se situa em relação a si mesmo, aos outros e à vida.

Deve-se, portanto, sempre partir do que o aluno já conhece, pois o ensino exige uma visão personalizada; e, como parte dela, deve haver estímulo à intuição, sensibilidade, afetividade, ao lado do julgamento, do senso crítico, da reflexão. É assim que Almeida (1985) sugere que a Prática de Ensino seja um estímulo à relação do professor com a totalidade do aluno, além de ser o momento de oferecer a instrumentação docente, onde métodos e técnicas de ensino e o desenvolvimento de habilidades para a docência são trabalhados. Dentro de tal processo, deve-se procurar contribuir para a implantação de um senso crítico no futuro profissional da educação, que o torne capaz de por si só analisar, validar, adaptar ou refutar o uso de uma metodologia conforme a realidade de suas turmas.

O diálogo entre as identidades existentes na diversidade de sujeitos, grupos, falas e tecnologias é um dos principais desafios da prática pedagógica reflexiva. Inclusive porque a atividade relacional com os alunos envolve interações de um sujeito para com outros sujeitos em atividades de dimensões existenciais e afetivas. Para tanto, um planejamento pedagógico sensível às múltiplas dimensões e à diversidade de cada indivíduo, grupo e sociedade integra a dimensão socioantropológica da escola. Tal dimensão abrange a diversidade cultural da sociedade. Por esse motivo, Coutinho e Ruppenthal (2016) propõem que se busque pela ruptura com o caráter monocultural da escola da atualidade, por meio de estratégias pedagógicas de interação e intercâmbio entre as culturas dos grupos de alunos.

Estes autores criticam o equívoco de se abordar a diversidade cultural apenas por exigência curricular e de tratar a questão apenas como necessidade de uma aceitação irrestrita da diversidade das culturas. A escola, ao invés disto, precisa promover diálogos entre culturas, além de dar tratamento especial às necessidades culturais dos alunos. A Educação Inclusiva se refere à não exclusão do aluno também desde o ponto de vista moral e não apenas físico. “Ou seja, pode-se excluir alunos moralmente, através das atitudes para com eles, por pertencerem a famílias que cultuam atitudes e escolhas e ambientes culturais diferentes dos que a maioria prefere escolher (MORAES-ORNELLAS, 2019a, p. 93)”.

Por este motivo, a LDB 9.394/96 assegura o respeito às pluralidades e à etnodiversidade, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, adaptações dos sistemas de ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região; e o direito das comunidades indígenas de recuperarem suas memórias, reafirmarem suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciência (BRASIL, 1996). Mesmo assim, ainda há muito a se fazer para que a Prática de Ensino se torne de fato inclusiva no contexto multiculturalista. Busca-se aqui desenvolver uma ideia de ensino que prioriza a pesquisa como parte da formação e/ou atuação de professores; e que explora os espaços não formais de educação, tendo em vista oferecer aos alunos uma aprendizagem contextualizada e multicultural.

APLICAÇÕES NO LITORAL AMAZÔNICO

Foram localizados sete trabalhos que representavam a interface conceitual entre as temáticas explicitadas pelo referencial teórico e o litoral Amazônico. Dentre eles, havia mais pesquisas voltadas à realidade pesqueira (3); e que focalizaram na importância de se procurar relacionar saberes e conteúdos escolares com a vida cotidiana dos alunos (3). Outras estimularam a mobilização dos educandos para a gestão do território onde vivem e seus recursos naturais (2). Três artigos foram desenvolvidos em torno da percepção de alunos e/ou professores e outros três associaram ensino com pesquisas. Elas enfocaram: espécies de peixes comercializadas em mercados públicos, arqueologia de pescadores-coletores e técnicas/áreas de pesca (e espécies pescadas).

Cada trabalho teve um enfoque bem diferente dos demais, sendo que quatro deles tiveram algo a ver com a relação entre a escola e a cultura do lugar (RE-MIGI, 2013; VIEIRA et al., 2013; CUNHA et al., 2015; LOPES; SENNA, 2017). Os demais focalizaram na percepção ambiental em geral (SANTOS, 2016) ou do manguezal (SEDOVIM et al., 2005; MAIA et al., 2018). Três pesquisas foram bastante inovadoras, oferecendo: formação de multiplicadores em Educação

Patrimonial (LOPES; SENNA, 2017), programa de Educação Ambiental, envolvendo uma escola de surfe (REMIGI, 2013) e um estudo que comprova a necessidade de sincronizar o calendário escolar com as estações da pesca (VIEIRA et al., 2013). Tais inovações são contextualizadoras, indo de encontro com uma necessidade dos blocos formativos para professores de Ciências de Carvalho e Gil-Pérez (2011).

Quanto às interfaces que se buscou, dois dos artigos trabalharam com temáticas relacionadas à formação de professores. Lopes e Senna (2017, p. 6) realizaram encontros com educadores e estudantes, quando estimularam “a formação de sujeitos capazes de conhecer sua história cultural, a valorização do patrimônio e a preservação dos bens culturais”. Sedovim et al. (2005), após terem analisado palavras e expressões evocadas em torno do manguezal, por professores do ensino fundamental, reforçaram a necessidade da contextualização do conhecimento em educação. Portanto, em ambos os casos se encontraram elementos que associam ensino com aprendizagem contextualizada na formação continuada de professores, o que é fundamental para superar a falta de um sentido prático do que é ensinado na sala de aula (SILVA-FILHO; FERREIRA, 2022).

O uso de espaços não formais em educação foi focalizado no formato da Cartilha de Peixes Amazônicos, por Cunha et al. (2015). Além do que, o enfoque em torno do patrimônio arqueológico de Lopes e Senna (2017) e das oficinas de surfe e demais atividades de Educação Ambiental de Remigi (2013) também propõem o uso de recursos educativos não formais. Todos estes trabalhos sugerem aprendizagem contextualizada preocupada com a multiculturalidade dos educandos, corroborando com o que vem sendo apontado por estudiosos da área do ensino de Ciências sobre educação multicultural (COUTINHO; RUPPENTHAL, 2016). Adicionalmente, Sedovim et al. (2005) mostram a preocupação com a (re) orientação das ações docentes na educação escolar com coerência para com as vivências dos sujeitos para com o seu meio; e a pesquisa de Vieira et al. (2013) é muito rica na discussão da realidade de crianças e jovens em idade escolar de

comunidades pesqueiras de Ajuruteua, Bragança – PA. Tais trabalhos lidam com uma questão que precisa ser considerada, que é a presença do conhecimento tradicional na formação de professores da Amazônia, pois, ele proporciona aproximações entre o que a Ciência acadêmica demonstra e as comunidades locais conhecem a partir da vivência e da prática (MORAES-ORNELLAS, 2023).

Isso fica muito claro, na medida em que se trabalha com futuros educadores da região Amazônica (MORAES-ORNELLAS; ORNELLAS, 2023). No presente trabalho, obteve-se uma pequena amostra de pesquisas que, no final da década de 2010, trataram de aspectos das interfaces que foram desenhadas pelo intercruzamento do referencial teórico com a pesquisa bibliográfica aqui proposta. A partir do que se obteve, evidencia-se a necessidade de haver a prática da pesquisa científica na formação docente, pois este tipo de atividade aumenta a habilidade crítico-reflexiva e estimula a contextualização do ensino. Tanto a pesquisa quanto a contextualização podem resultar do trabalho do professor de Educação Básica que se compreenda como também um pesquisador. Tais atividades enriquecem a aprendizagem dos alunos, quando proporcionam a eles mais contato com situações não formais de ensino. Os artigos analisados mostram que existem esforços em torno das mesmas interfaces em andamento no litoral Amazônico, mas, que ainda há muito a se explorar na região no que diz respeito a tais questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a necessidade de haver mudança do modelo educacional que se baseia na mera transferência de informações. Para tanto, é fundamental que haja uma orientação construtivista de (auto) e interformação dos professores para com seus alunos. Isto exigirá, no entanto, uma série de medidas de reformulação inclusive na maneira do profissional da Educação pensar seu fazer pedagógico. Muitos propõem a aprendizagem como construção de conhecimento com as características de uma pesquisa científica, o que pode ser implantado desde a formação do professor, a partir da sua experiência no estágio curricular. Ademais, tal

processo precisa ser construtivo, tendo por finalidade transformar o pensamento espontâneo (senso comum) do professor. O senso comum está impregnado de impressões monoculturais, de modo que uma prática de ensino inclusiva multiculturalista só se faz viável a partir da renovação das ideias.

O enfoque crítico-reflexivo tem sido fartamente sugerido como necessidade formativa dos professores das Ciências Naturais. Esta maneira de se fazer presente em sala de aula significa haver um pensamento auto investigativo na experiência docente. Assim como na abordagem científica da vida, o professor da área precisa saber construir conhecimento, de modo a transferir esta necessidade formativa aos seus alunos ao desenvolver orientações construtivistas no seu ato de ensinar. O litoral Amazônico é rico em muitas possibilidades para a pesquisa e o ensino, havendo bastante espaço acadêmico ainda disponível para o crescimento da área do ensino em Ciências e Biologia envolvendo este contexto. Esta área tem importante função educativa, pois é ela que ensina o lugar do ser humano na organização geral dos sistemas vivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. *Cadernos PDE*, Curitiba, [S.l.] v. 2, p. 1-18, 2014.

ALMEIDA, S. M. de V. de. Metodologia alternativa para a prática de ensino. *Educar*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 1985.

ARAÚJO, M. I. O.; SOUZA, J. F. A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de Biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Atas...* Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMILLO, C. M.; GRAFFUNDER, K. G.; TIMMERMAN, R. S. Análise de propostas didáticas que envolvem a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino de Ciências. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, RS, a. 38, n. 120, 2023.

CATARINO, G. F. C.; REIS, J. C. O. A pesquisa em ensino de ciências e a educação científica em tempos de pandemia: reflexões sobre natureza da ciência e interdisciplinaridade. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 27, e21033, 2021.

COUTINHO, C.; RUPPENTHAL, R. Cultura e educação científica: alternativas pedagógicas para inserção do multiculturalismo na formação inicial de professores. *Revista Signos*, Lajeado, SC, a. 37, n. 1, p. 35-48, 2016.

CUNHA, M. S. et al. A cartilha “Peixes Amazônicos” como ferramenta lúdica no ensino dos seres vivos. *Investigação*, Franca, SP, v. 14, n. 6, p. 134-139, 2015.

DEGRANDE, D. H. S.; GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, MS, v. 6, n. 11, p. 169-183, 2019.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. Para além da significação “formal”, “não formal” e “informal” na educação brasileira. *Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020.

FRANCESCHINI, S. B.; REIS, D. R. M. L.; ANDRIOLA, V. M. P. Projeto de iniciação à docência: relatos de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. *Anais...* Maceió: Realize, 2020.

GAMA, L. D.; ZANETIC, J. Reflexões epistemológicas para o Ensino de Ciências: Questões problematizadoras. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Atas...* Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

GOMES, C. E. D. Pedagogia e educação em museus: a importância das práticas pedagógicas para além dos muros da escola. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 181-194, 2023.

LOPES, P. R. do C.; SENNA, C. do S. F. de. A Educação Patrimonial e a valorização do conhecimento sobre grupos sambaqueiros do litoral Amazônico. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO ICOMOS, 1., 2017, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ICOMOS, 2017.

MAIA, C. et al. Ecossistema manguezal na concepção de alunos do ensino fundamental em uma escola pública no município de Vigia, litoral Amazônico, Pará, Brasil. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 42-52, 2018.

MONTE, J. B. Contribuições da psicologia para a formação do professor. *Revista Científica Saúde e Tecnologia*, Jundiaí, SP, v. 2, n. 10, p. 1-13, 2022.

MORAES-ORNELLAS, V. S. *Ensino e aprendizagem para professores de Ciências e Biologia*. Rio de Janeiro: R. B. Ornellas, 2019a.

MORAES-ORNELLAS, V. S. Observação de aves na alfabetização científica: um diagnóstico preliminar. *Atualidades Ornitológicas*, Ivaiporã, PR, v. 208, p. 10-13, mar./abr. 2019b.

MORAES-ORNELLAS, V. S. Referencial teórico em formação de professores de Ciências e Biologia e aplicações no litoral amazônico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Realize, 2019c.

MORAES-ORNELLAS, V. S. Etnopsicanálise, povos e comunidades tradicionais: o papel da escuta na prática docente da educação diferenciada. *Diversidade e Educação*, Rio Grande – RS, v. 11, n. 1, p. 785-806, 2023.

MORAES-ORNELLAS, V. S.; ORNELLAS, R. B. Etnoconservação de morcegos em Unidades de Conservação de uso sustentável da Amazônia brasileira. *Biodiversidade Brasileira*, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2023.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. de. Formação da área de Ensino de Ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 90-100, 2004.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. A. Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de Ciências utilizando espaços não formais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS., 7., Florianópolis, 2009. *Atas...* Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

REMIGI, P. *Raízes do Surfe: o desafio da Educação Ambiental para crianças no litoral do Salgado Paraense, Praia da Ajuruteua, Bragança – PA*. 2013. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Oceanografia) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2013.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de Ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. *Ciência e Educação*, Bauru, SP, v. 19, n. 1, p. 15-33, 2013.

SANTOS, O. R. Um olhar de alunos da EJA sobre impactos ambientais do turismo costeiro em Ajuruteua (Bragança – PA). *Contexto e Educação*, Ijuí, RS, a. 31, n. 100, p. 116-139, set./dez. 2016.

SCHNETZLER, R. P. Construção do conhecimento e ensino de Ciências. *Em Aberto*, Brasília, a. 11, n. 55, p. 17-22, 1992.

SEDOVIM, et al. 2005. Representação social de manguezal entre professores de uma região estuarina costeira na Amazônia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., Bauru - SP. *Atas...* Bauru: ABRAPEC, 2005.

SERRA, H. Formação de professores e formação para o Ensino de Ciências. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, MS, v. 2, n. 6, p. 24-36, set./dez. 2012.

SILVA, J. B. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 4, e09932803, 2020.

SILVA, M. A. B. V.; MARQUES, N. L. R. A natureza da Ciência e sua relação com a formação de professores. *Revista Educar Mais*, Pelotas, RS, v. 3, n. 2, p. 154-157, 2019.

SILVA-FILHO, O. L.; FERREIRA, M. Modelo teórico para levantamento e organização de subsunçores no âmbito da Aprendizagem Significativa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, SP, v. 44, e20210339, 2022.

TREINTA, F. T. et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Production*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 508-520, jul./set. 2014.

VIEIRA, N. C. et al. A study of fishing and educational level of young fishers on the Bonifácio Village, Bragança, Pará, Northern coast of Brazil. *Boletim do Instituto de Pesca*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 195-204, 2013.

CAPÍTULO 6

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: COLONIALIDADE, CULTURA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES¹

Tiago Ancelmo Duarte²

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-0

Resumo: Este artigo apresenta um esboço de reflexões sobre as representações construídas em relação à temática indígena no livro didático de história do Ensino Médio. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, utilizamos o método documental, a partir da análise da fonte, no caso, os três volumes da coleção “História”, produzida pela editora Saraiva, além de revisão bibliográfica pertinente sobre o assunto. Os principais aspectos abordados para nortear a análise remetem a permanência do discurso colonial e da elaboração de uma cultura histórica que não considera a diversidade dos povos indígenas. Além disso, nosso trabalho conterà uma discussão sobre o livro didático como objeto cultural. Por fim, destacamos alguns elementos que permitem observar a continuidade do discurso colonial em relação aos povos indígenas na coletânea analisada, dando destaque para aquelas que permitem vislumbrar lutas de representações e relações de poder.

Palavras-chave: Livro Didático – Temática Indígena – Representações.

1 Artigo apresentado como parte dos requisitos acadêmicos para a obtenção do título de especialista na temática de Antropologia e História dos Povos Indígenas pela UFMS, sob orientação da professora Dr.^a Maria Lima.

2 Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, professor da Rede Estadual de Ensino. Pós-graduando em Antropologia e História dos Povos Indígenas – EAD/UFMS. E-mail: tiagoancelmo18@gmail.com

Abstract: This article presents a sketch of reflections about the representations constructed in relation to the indigenous theme in the didactic book of History of High School. We used the documentary method, with analysis of the three volumes of the “History” collection, produced by the publisher Saraiva, besides a relevant bibliographic review on the subject. The main aspects addressed to guide the analysis refer to the permanence of colonial discourse and the elaboration of a historical culture that disregards the diversity of indigenous peoples. In addition, our work approaches the textbook as a cultural object, considering that this artifact is produced in an environment that involves editorial interests and educational policies promoted by the State. Finally, we highlight some elements that allow us to observe permanence and continuities of colonial discourse, in the approach of aspects of the history and culture of the indigenous peoples in the analyzed collection, giving prominence to those that allow us to glimpse struggles of representations and relations of power.

Keywords: Didactic Book - Indigenous Thematic - Representations.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas considerações tecidas em torno das representações construídas e divulgadas sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³. Ao contemplarmos a temática indígena no livro didático de história, buscamos identificar aspectos que remetem à propagação de estereótipos.

É importante ressaltar que só a partir do final do século XX, os povos indígenas começaram a conquistar maior atenção no cenário nacional. Nesse contexto, ocorreu a promulgação da lei 11.695/2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, tornando-se assim, obrigatória a introdução dessas discussões nas escolas brasileiras.

A esse propósito, tendo-se em conta que o livro didático é considerado uma das principais ferramentas pedagógicas que possibilita aos alunos o acesso a con-

3 O Programa Nacional do Livro Didático tem por objetivo fornecer as escolas públicas brasileiras livros didáticos, tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio. A distribuição do material ocorre em ciclos trienais alternados. Há um edital com critérios para a inscrição e seleção das obras que são avaliadas pelo MEC. Para saber mais: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>.

teúdos sistematizados, sua análise torna-se relevante. Em seu interior foi possível observar uma série de representações e ideais que podem contribuir com a disseminação de preconceitos e estereótipos de diferentes tipos na instituição escolar, uma vez que é um artefato acessível a alunos e professores.

Um aspecto observado durante nossa análise foi que, apesar de existir legislação que regulamenta a temática indígena, os livros didáticos não abordam o assunto, a nosso ver, com a importância requerida por lei. Dessa forma, alguns estudos acadêmicos têm chamado a atenção para o fato de que os conteúdos difundidos no manual didático representam os povos indígenas associados ao passado, ignorando os estudos mais recentes sobre os nativos, além de não reconhecerem as diferenças de língua, religião, organização social, entre outros (CALDERONI, 2016).

Assim, a relevância desse trabalho advém da importância de continuar promovendo a discussão sobre a maneira como é representada a temática indígena no livro didático de história do ensino médio. Para isso, propõe repensar as narrativas que colocam as populações indígenas na margem do processo societal.

Isto posto, o conteúdo do artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, a fim de fornecer elementos para se pensar o contexto historiográfico da produção de conteúdos apropriados pelos livros didáticos de História, abordamos aspectos da cultura histórica⁴ que perpassa a narrativa histórica dos fatos, destacando a permanência do pensamento colonial em estudos que abordam a temática indígena no Brasil. Em seguida, apresentamos o livro didático enquanto objeto cultural, ressaltando sua condição de produto complexo, assim como os condicionamentos para a sua produção e circulação. Na terceira parte, enfocamos trechos de textos que abordam ou se referem aos povos indígenas na coleção analisada, enfatizando alguns elementos relacionados a representações e às relações de poder

4 Para Le Goff (2003) a cultura histórica se relaciona a forma como passado é concebido. Este processo não envolve apenas o trabalho de historiadores, mas elementos que constituem a mentalidade de um determinado momento histórico, como por exemplo, os diversos grupos sociais lidam e fazem uso do passado, podendo ser independente do discurso produzido pelos historiadores.

que refletem na seleção dos conteúdos veiculados e na permanência do discurso colonial enraizado no colonialismo europeu. Por último, encerramos o artigo apresentando nossas considerações finais.

A metodologia empregada baseou-se em um estudo documental da fonte, além de pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Os volumes escolhidos fazem parte da coleção *História* da editora Saraiva, utilizados no ano letivo de 2016, por uma escola estadual da cidade de Campo Grande – MS.

A TEMÁTICA INDÍGENA: COLONIALIDADE E CULTURA HISTÓRICA

Com a chegada do colonizador europeu ao território que a historiografia nomeou como América Portuguesa, ocorreu um longo processo de homogeneização cultural pautado pela violência por parte do homem branco (DE SOUZA; FERREIRA; VIEIRA; 2016). Por conseguinte, o choque cultural que houve entre os nativos e o conquistador europeu acabou por gerar inúmeros saldos negativos para os autóctones.

Nesse cenário, o contato entre conquistador e os indígenas também contribuiu para a construção de um “índio” inventado (CALDERONI, 2016). Todavia, sabe-se que a palavra índio utilizada para designar os povos ameríndios foi um equívoco que Cristóvão Colombo cometeu, pois este conquistador acreditava que havia atracado os navios espanhóis nas Índias, por isso o termo genérico índio (DE SOUZA; FERREIRA; VIEIRA; 2016)⁵.

Não há dúvidas de que esse termo acaba por homogeneizar os diferentes grupos de nativos que habitavam nosso país, sem reconhecer as diferenças. Sendo assim, a permanência do uso desse termo até o tempo presente ressalta que essa visão eurocêntrica faz parte de “[...] uma cultura dominadora e homogenei-

⁵ Cabe ressaltar que, mesmo diante do uso do termo “índio” na perspectiva apontada, neste artigo, o utilizo a partir de um outro ponto de vista. Desta forma, quando me refiro aos povos indígenas como “índios”, não estou menosprezando suas diferenças culturais, sociais e econômicas, tendo em vista que cada sociedade indígena tem uma história particular própria. O faço com o intuito de destacar a oposição ao homem branco e o conquistador europeu.

zadora, que segue orientando leituras equivocadas e universalizantes sobre os povos indígenas” (CALDERONI, 2016, p. 10).

Nessa circunstância, os primeiros habitantes de nosso país são apresentados em produções acadêmicas e didáticas como atrasados e primitivos, já que são povos sem lei, sem fé e sem rei. Ao contrário dos europeus, que são vistos por estes materiais como o modelo ideal de civilização, dessa forma, “[...] os povos indígenas carregam consigo uma marca generalizada e pronta de ‘ser índio’” (CALDERONI, 2016, p. 04-05).

Essa marca foi estabelecida com a chegada dos portugueses, que ao iniciar a colonização submeteram os indígenas a um processo de dominação que ficou conhecido como colonialismo (CALDERONI, 2016). Neste episódio, ocorreu o que Calderoni (2016) chama de diferença colonial, na qual os povos dominados foram submetidos por uma dominação político-econômica e cultural que favorecia aos conquistadores.

Ademais, após o fim da colonização europeia no continente, a ideia perpetuada pelo colonialismo com relação aos povos indígenas se conservou através da construção de um discurso colonial. Esse discurso de dominação advindo da tradição colonial foi chamado de colonialidade e se cristalizou por intermédio da imposição política e cultural dos novos estado-nação que se formavam com relação aos seus nativos. Dessa maneira, o autor ressalta a existência de uma diferença entre os conceitos de colonialismo e colonialidade.

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, está sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES apud CALDERONI, 2016, p. 05).

A conservação do discurso colonial, presente na atualidade, contribui para a perpetuação da ideia do índio genérico, posto que, desconsidera a variedade de etnias e culturas existentes. Portanto, “[...] a colonialidade segue o pensamento colonial, com os estereótipos e representações errôneas, segue-se também preconceituando os povos indígenas no Brasil” (CALDERONI, 2016, p. 06). Logo, a colonialidade é uma continuação do modelo de dominação colonial, pois mesmo com o fim da colonização as estruturas de poder e dominação continuaram com relação aos indígenas no Brasil. Podemos citar, como exemplo, a fábula das três raças, que dissemina o discurso da igualdade e convivência harmônica entre brancos, negros e índios. Tal discurso acaba ocultando as violências e conflitos, símbolos das sequelas deixadas pela colonização.

Nessa conjuntura, a colonialidade contribui para a criação em nosso país de uma cultura histórica sobre os povos indígenas instituída pela historiografia brasileira. Dado que, após a independência do Brasil, houve uma preocupação em formular uma história nacional. Para tal empreitada foi criado ainda no século XIX - o Instituto Histórico e Geográfico Brasil (IHGB), instituição que disseminou uma perspectiva linear da história, uma vez que seus pesquisadores eram fortemente influenciados pelos romancistas europeus.

[...] os acadêmicos do instituto brasileiro trataram de produzir sua versão nativa do mesmo drama. Preocupados em distinguir – no duplo sentido da palavra – o passado colonial do que projetavam para a emergente nação imperial, substituíram os heróis medievais europeus por representações das populações indígenas. Traçavam, assim, uma linha evolutiva que partia daqueles representados e culminava neles próprios (COELHO, 2009, p. 264).

Nesse contexto, além do IHGB, surgiram movimentos na transição do século XIX para o século XX que também privilegiavam o índio em suas produções. Na literatura, surgiu o indianismo brasileiro através de autores como José de Alencar. Esse movimento exaltava os atributos indígenas na constituição da identidade brasileira. Contudo, em muitas obras, os indígenas são relacionados: à

natureza, à ociosidade e à selvageria. Até mesmo a geração de 1930⁶, responsável por obras magistrais a respeito do passado brasileiro, contribuiu para perpetuar uma imagem estereotipada dos nativos, especialmente em relação às atividades econômicas, as quais retratavam que a mudança da mão de obra indígena pela africana ocorreu pela inaptidão dos primeiros com relação ao trabalho nos engenhos e nos campos.

Como se pode notar, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB elaborou uma categoria – índio – na qual incorrem certos atributos: submissão – ao europeu, à natureza -, a sensualidade, preguiça e uma valentia que não serviu para a afirmação de seus valores e, sim, para o seu desaparecimento. Gestada nos meios acadêmicos, ela ganhou o canção popular e assumiu um lugar na cultura: fala-se hoje de programa de índio, indicando-se uma situação em tudo desfavorável. Índio passou, assim, a denominar uma categoria associada à desvantagem, à derrotada antecipada (COELHO, 2009, p. 266-267).

Essa imagem dos primeiros habitantes do Brasil criada pela historiografia brasileira, depois difundida pela literatura, também ganhou representações na cultura popular. Desta forma, a cultura histórica criada a partir do discurso colonial com relação aos autóctones revela um cenário no qual não se respeitavam as diferenças culturais, históricas entre os indígenas, visto que, estes eram associados a representações estereotipadas que colaboraram para a criação de preconceitos.

Nesse sentido, essa postura com relação aos povos indígenas acabou por reproduzir no saber escolar o olhar eurocêntrico, uma vez que os conteúdos continuaram a negar as diferenças existentes entre os índios (CALDERONI, 2016), permanecendo a visão adotada pela cultura histórica em que se destinava um papel secundário aos nativos na história do Brasil (COELHO, 2009).

Atualmente, a produção historiográfica com relação ao tratamento das populações indígenas é muito diferente dos estudos difundidos pelo IHGB. A partir

6 Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior na década de 1930 produziram ensaios notáveis sobre a formação do povo brasileiro e o desenvolvimento econômico brasileiro que até hoje geram discussões acaloradas nas universidades.

da década de 1970, começaram a surgir estudos nos meios acadêmicos em que o índio passa a ser um agente histórico com relação ao seu passado (COELHO, 2009). Tais trabalhos questionam a nomenclatura genérica índio e evidenciam as diferenças entre as culturas indígenas e desconstróem o papel vitimista creditado aos nativos.

No que tange às mudanças ocorridas, elas não ficaram restritas apenas à historiografia, mas também ocorreram na legislação brasileira. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 nos artigos 231 e 232, foram concedidos direitos aos povos indígenas, favorecendo a defesa de seus interesses. No âmbito educacional, foi promulgada a lei nº 11.645/2008, que altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo escolar a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Essas leis, propostas pelo governo brasileiro é fruto também das pressões exercidas sobre o mesmo pelos movimentos sociais, além de refletir a política de integração praticada por alguns países no decorrer das últimas décadas (CALDERONI, 2016). Sua matéria incide na promoção da conservação e proteção da história dessas populações, através da valorização dos conhecimentos tradicionais, além de garantir sua identidade no processo de formação do povo brasileiro. Afinal, passa a ser reconhecida a sua pluralidade cultural, existindo uma valorização das diferenças em detrimento da imagem perpetuada pela forte presença da colonialidade. Assim, documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontam, por força de lei, que “valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação”. (BRASIL, 1997, p. 122).

Nessa perspectiva, a partir daquele momento, a discussão em torno das populações indígenas nas escolas intensificou-se. Contudo, ao nosso ver, não é

somente a obrigatoriedade do ensino desta temática que mudará a forma como esses povos são representados, uma vez que diversos estudos têm destacado que, nas escolas, ainda permanece “[...] um currículo eurocêntrico, falocêntrico, heterossexual e cristão que segue ensinando indígenas, negros, mulheres, homossexuais, eliminando suas diferenças e impondo-lhes um modelo cultural diferente do seu” (CALDERONI, 2016, p. 07).

Em virtude dos argumentos expostos é necessário problematizarmos como os livros didáticos representam os povos indígenas. Além disso, a importância do livro didático no processo educacional brasileiro é inegável, na medida em que:

[...] é um recurso de dimensões diversas. É um material de formação escolar, pois informa, instrui e educa. Constitui-se, fundamentalmente, como instrumento de organização e transmissão de conhecimento, tornando acessíveis a crianças e adolescentes o saber de caráter acadêmico. É, não obstante, um produto do mercado editorial, pois obedece a um conjunto de regras do mercado do livro, de modo a conformar-se como produto aceito e consumido (COELHO, 2009, p. 268).

Dessa forma, o livro didático pode ser entendido como um instrumento pedagógico poderoso, pois torna o conhecimento acessível aos alunos, sistematiza os conteúdos e serve como suporte ao professor no planejamento de suas aulas.

Mas esse elemento só se torna relevante se considerarmos que o livro didático se enquadra na categoria de produto comercial, posto que obedece à lógica mercadológica do sistema econômico vigente.

Nessa ótica, o livro didático constitui-se como um objeto cultural contraditório, pois carrega uma grande quantidade de atributos e polêmicas (BITTENCOURT, 2008). Assim, para a análise que propomos aqui é fundamental abordar alguns aspectos da materialidade dos livros didáticos, pois, ao ressaltar como os grupos indígenas são representados na composição do próprio objeto, pode-se explicitar elementos que indicam se existe ou não, a permanência da colonialidade em suas representações.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO CULTURAL

Atualmente, o livro didático faz parte da rotina da maioria das escolas públicas do Brasil⁷, devido, principalmente, à existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa forma, destaca-se como uma importante ferramenta no ensino da disciplina de história, pois se constitui como um suporte básico que carrega uma certa programação de conteúdos que apoiam o professor naquilo que será trabalhado em sala. Por isso, ele cumpre, no meio escolar, um papel legitimador de saberes (BITTENCOURT, 2008).

Com base nisso, para podermos abordar as representações que o livro didático veicula sobre os povos indígenas, é preciso entendê-lo como objeto cultural, perpassado por relações de poder. Dessa forma, as discussões nos âmbitos de produção editorial, pedagógico e político, não devem ser desconsideradas.

Para Bittencourt (2008), o livro didático é um objeto cultural, inserido no mercado que obedece a técnicas de produção e circulação. Contudo, a autora ressalva que o livro possui várias facetas, pois além de estar inserido no sistema capitalista, ele também é um instrumento pedagógico - que ordena os conteúdos elencados pelas propostas curriculares - sendo portador de valores e ideologias. Afinal, o material didático é produzido por grupos sociais que misturam interesses públicos (Estado) e privados (editoras) que de forma intencional ou não traduzem e veiculam discursos hegemônicos.

Portanto, sendo o livro didático um objeto cultural, ele acaba dotado de um alto grau de complexidade, já que a sua produção gira em torno de diferentes possibilidades, no qual o simples livro escolar está sujeito a diversas imposições. Bittencourt (2008), destaca que o livro didático no Brasil do século XIX e início do século XX, era produzido para atender às determinações dos poderes político e religioso. Aspecto relevante, uma vez que pretendemos analisar as represen-

7 De acordo com Choppin (2004) no Brasil os livros didáticos ao final do século XX correspondiam a 61% dos livros publicados no país.

tações nele veiculadas, compreendendo-as como o modo em que os indivíduos criam entendimentos e identificam os outros (CHARTIER, 1990).

Diante disso, pode-se afirmar que o livro didático faz parte de um contexto político, econômico e cultural que deve ser levado em consideração dado que as representações “[...] embora aspirem à universalidade fundada na razão, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17). Assim sendo, na análise proposta considerou-se fundamental dar alguma visibilidade aos mecanismos de construção dos manuais escolares, em razão deles trazerem representações carregadas por jogos de interesse e poder.

Outrossim, é preciso também enxergar o livro didático como uma mercadoria produzida para fins educacionais, em razão de ser produzido e distribuído nas instituições escolares, encontrando-se, por isso, inserido em um mercado editorial que visa o lucro, principal objetivo de uma empresa em uma sociedade capitalista. Logo, tal mercadoria é extremamente importante para a dinâmica da economia livreira (MUNAKATA, 2002).

No entanto, o mercado editorial de livros didáticos, desde o momento em que a educação passou a ser obrigação do Estado, conta com a participação e intervenção estatal. Um bom exemplo é o caso do Brasil onde o PNLD é responsável por fazer a mediação entre editoras e o Estado, intervindo diretamente na oferta de livros e estabelecendo os critérios para a confecção do material didático.

Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas do PNLD (MUNAKATA, 2012, p. 62).

Por isso, é certo afirmar que, ao analisar o livro didático, temos que levar em conta que lidamos com políticas de Estado com relação à educação, além de interesses mercadológicos, posto que as editoras realizam uma política de aproximação com o poder instituído (Bittencourt, 2008). Contudo, não podemos ficar presos apenas a apreciações ideológicas ou mercadológicas dos conteúdos pre-

sentes nos livros didáticos. É imprescindível também considerá-los como parte da cultura escolar – em atenção ao fato das obras didáticas ocuparem um lugar de destaque no interior das instituições educacionais brasileiras.

Forquin define a cultura escolar “[...] como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos de didatização constituem o objeto de uma transmissão deliberada dentro das escolas” (1993, p. 167). Por conseguinte, a transmissão dos conteúdos é limitada a determinados aspectos de uma cultura, ou seja, os alunos aprendem na escola apenas uma parte restrita do que é produzido pela coletividade. Essa limitação está relacionada a interesses de determinados grupos, pois estes decidem quais conhecimentos, crenças e valores passarão os conteúdos selecionados e inseridos nos currículos escolares.

O autor ressalta também que a educação escolar não se limita apenas em fazer uma seleção de saberes culturais, mas busca formas de torná-los acessíveis às novas gerações, no caso, aos alunos. Esse processo, chamado por ele de transposição didática, ocorre por meio da reorganização e reestruturação. Desse modo, devemos considerar a forma como o conteúdo que está inserido num currículo é transmitido. Para isto ocorrer, fazem-se necessários dispositivos mediadores, de forma a auxiliar nesse processo de transmissão do conhecimento escolar. “Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares” (FORQUIN, 1993, p. 17).

Esses dispositivos mediadores não são apenas instrumentos pedagógicos, porém se organizam numa espécie de cultura escolar única, em que esse processo de transposição acadêmica dos conteúdos de uma cultura dá-se através de “[...] saber, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores típicos” (FORQUIN, 1993, p. 17).

O livro didático constitui-se então como um dispositivo mediador que transmite um “sistema de valores” em razão de ser um objeto cultural. Tal artefato é veiculador de um pensamento ligado a uma tradição que está social e culturalmente constituída por relações de poder que envolvem editoras e o Estado. Neste ponto, entendemos com Bittencourt que o livro didático é um “[...] mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (2008, p.72).

Destarte, a partir das ideias expostas, percebemos que o livro didático é uma fonte documental⁸ importante para análise de questões sociais e políticas relacionadas ao ensino de história, dado que,

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Choppin (2004) aponta que os livros escolares alemães entre os anos de 1933 e 1945, com relação a então chamada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, forneciam mais informações concretas sobre o regime político alemão do que propriamente do soviético. Isso ocorre porque, para o autor, ao analisar o conteúdo de um material didático temos que levar em conta as regras que os sistemas políticos impõem, pois, sem isso, a análise não faz sentido.

A partir dessa hipótese, devemos ter em mente que o livro didático não é uma produção imparcial, pelo motivo de ser portador de representações e estratégias discursivas daqueles que tem o poder de decisão. Uma vez que são elaborados por políticas educacionais, além de envolver o mercado editorial.

⁸ Chopin elenca quatro funções fundamentais dos livros didáticos: a) função referencial (depositário dos conhecimentos); b) função instrumental (métodos de aprendizagem para fixação do conteúdo); c) função ideológica e cultural (difusão dos valores das classes dirigentes); d) função documental (através de uma leitura dirigida e observação cuidadosa dos elementos contidos no texto podem levar o discente ao desenvolvimento do espírito crítico) (CHOPIN, 2004, p. 553). Para ser analisar cada uma dessas funções deve-se levar em conta as especificidades que marcam o livro didático, já que existem um emaranhado de interesses políticos, comerciais e educacionais.

A seguir, analisaremos os trechos dos livros didáticos de história do ensino médio, a fim de destacar alguns aspectos das representações que esses objetos culturais disseminam sobre os povos indígenas.

REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA *HISTÓRIA*

A coleção didática *História* analisada neste trabalho foi produzida pela editora Saraiva em três volumes para atender o Ensino Médio. De acordo com as informações contidas no material, os exemplares foram confeccionados no ano de 2013 e segundo o PNLD devem ser utilizados nos anos de 2015, 2016 e 2017. Essa coletânea é de autoria conjunta de quatro historiadores brasileiros: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos.

Apesar de figurarem na coleção o nome de historiadores como autores, sabemos que a produção do livro didático segue às diretrizes da atividade editorial. Conforme Munakata “[...] há grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado” (2012, p. 57), em virtude de existirem várias pessoas envolvidas na confecção de um livro didático como: autor, editor, revisor, avaliador, entre outros profissionais. Assim, os manuais didáticos são o resultado de um trabalho coletivo, no contexto do qual os trabalhadores podem ser, segundo Munakata, comparados a “artesãos”, uma vez que do ponto de vista editorial são responsáveis pela elaboração e estruturação desses artefatos. Portanto, há uma divisão das tarefas, sendo o escritor apenas mais um trabalhador nesse processo.

Desse modo, o livro didático possui como uma de suas particularidades ser uma mercadoria que não espera o consumidor, em razão do Estado regular e mediar sua fabricação e circulação (MUNAKATA, 2012). Fica, assim, evidente a complexidade que envolve a investigação e análise do conteúdo veiculado nesse objeto cultural.

Ao iniciarmos a análise da coleção *História* da editora Saraiva, percebemos que ela possui pequenas diferenças com relação ao número de unidades e

capítulos em cada volume⁹. Em todos os livros estudados, é possível percebemos que a temática indígena não ocupa lugar de destaque em nenhum dos capítulos, conforme se vê no Quadro I.

Quadro I: estrutura das unidades da coleção História

1º ano – História: Das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas. (17 capítulos)	2º ano – História: O longo século XIX. (17 capítulos)	3º ano – História: O mundo por um fio: do século XX ao XXI. (16 capítulos)
A História antes da escrita	O colapso do absolutismo e do sistema capitalista	Revoluções e guerras
Povos da Antiguidade	No tempo da indústria	Guerra Fria, guerras quentes
A cristandade medieval em conflito com o Islã	Américas independentes	Os caminhos para o Terceiro Milênio
O nascimento do mundo moderno	A expansão do mundo burguês	
Sociedades coloniais		

No que tange à organização de cada volume dos livros abordados, percebemos que a primeira página de cada capítulo é seguida pela apresentação de uma imagem relacionada ao tema, uma questão-problema e de um texto resumo. A coletânea também apresenta seções específicas que trazem informações sobre: personagens históricos, economia, cultura, política, cotidiano, entre outros. As mesmas receberam os seguintes títulos: *Conversa de historiador* (aborda polêmicas historiográficas); *Documentos* (fontes documentais e textos selecionados sobre os assuntos desenvolvidos nos capítulos); *Outra dimensão* (seção que com-

⁹ Consideramos necessário apresentar as características da coleção analisada, visto que, a forma como está organizada, ou seja, em unidades, capítulos, seções – acaba “[...] fazendo parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações” (CHOPPIN, 2004, p. 559).

plementa os temas abordados em cada capítulo); *Mundo cruzado* (seção que estabelece relação com diferentes sociedades); *Cronologia* (apresenta os fatos em ordem cronológica do período estudado); *Boxes complementares* (seção que traz informações relevantes que complementa as temáticas de cada capítulo); *Roteiro de Estudos* (organizado em quatro itens com atividades sobre tópicos do capítulo, assuntos polêmicos, questões para o Enem e atividades que articulam a história com outras disciplinas); *Glossário* (aborda assuntos correlatos de outros capítulos); e por fim, a seção *A História no seu lugar* (estimula a pesquisa de campo).

Tal estrutura, permite perceber a preocupação da editora e dos autores em relacionar o conteúdo com a experiência prática dos alunos. Isso é notado pela inserção de várias seções de questões problematizadoras que conduzem à abordagem de fontes bibliográficas, documentais e iconográficas.

À primeira vista e em um levantamento inicial, percebe-se que há pouco espaço reservado para a temática indígena, em comparação com outras temáticas presentes na coleção, como foi possível observar anteriormente no Quadro I. Essa quase ausência já é, em si, um elemento de análise importante, na medida em que também é um indício do grau de importância atribuída pelo governo e editora (e mesmo pela cultura escolar) a esses conteúdos.

Esse lugar ocupado pela temática também pode nos dar pistas das concepções de subalternidade que são veiculadas no interior desse material, tornando ainda mais relevante a necessidade de destacar as características das representações presentes nos assuntos abordados no interior dos capítulos.

Percebemos, nesse contexto, a existência nos livros didáticos de conflitos sociais e de relações de poder inseridos em uma visão eurocêntrica de matriz greco-romana. Nesta perspectiva, Calderoni afirma que:

Ao privilegiar determinados conhecimentos nos livros didáticos e silenciar, marginalizar “outros”, neste caso os advindos da cultura indígena, acabamos por classificar e hierarquizar os conhecimentos, pois os saberes e as representações que circulam nos livros produzem nossos entendimentos sobre o mundo, fixam identidades e posicionam os povos de forma a potencializar uma determinada cultura ou produzir preconceitos a respeito dela (2016, p.34).

Dentre todo o material que conseguimos identificar e sistematizar, optamos, por questões metodológicas, por analisar as assertivas que remetem:

- ao conceito de índio;
- às primeiras trocas realizadas entre portugueses e indígenas;
- à relação entre missionários e indígenas;
- às visões sobre os povos indígenas no período imperial;
- à política indigenista dos primeiros anos da república brasileira.

A partir dos trechos selecionados, analisaremos a representação da temática indígena na coleção didática em questão, enfocando especialmente a relação desse conteúdo com o discurso colonial e a cultura histórica nos parâmetros apresentados anteriormente.

No primeiro volume da coleção, a temática indígena é abordada a partir da unidade IV intitulada “O nascimento do mundo moderno”. Nesse contexto, a abordagem da temática indígena se inicia com a problematização do conceito de “índio”.

Os nativos de toda a América foram chamados de índios por um erro de Colombo. Como ele pensou ter chegado à Índia, achou natural chamar de índios os habitantes do lugar. Até hoje a palavra índio é de uso corrente, apesar de muito imprecisa, para designar os grupos nativos do continente. O continente descoberto pelos europeus abrigava populações muito diversas, que tinham ao menos quatro troncos linguísticos, centenas de línguas nativas, diferentes formas de organização social, cultura material e religião (VAIN-FAS; FARIA; FERREIRA; DOS SANTOS, 2013, p. 161).

Segundo os autores, o conceito de índio acaba apagando as diferenças culturais existentes entre os grupos indígenas. Para tanto, no comentário, eles fazem referência à presença de várias etnias que viviam no continente americano quando os europeus aqui se estabeleceram. Portanto, quanto a esse aspecto, o livro parece ir na contramão do que é usualmente veiculado nos livros didáticos de história.

Antes de mais nada, problematizar o conceito de índio é questionar a visão do conquistador europeu, que por meio de um processo arbitrário impôs uma de-

nominação e estabeleceu um discurso discriminatório, em prejuízo das culturas indígenas. Tal atitude corroborou para a criação de ações excludentes no tocante aos povos ameríndios durante a colonização, além de assegurar o domínio dos nativos. Para Calderoni,

Esse é um conceito [índio] que deve ser revisado na história do nosso país. [...] Com os discursos eurocêntricos, com representações e imagens estereotipadas toma contorno e permanece o projeto colonizador europeu que dominou várias colônias, que resultou em um contexto discriminatório e preconceituoso que segue até hoje (2016, p. 23).

Entretanto, ainda neste volume, por mais que os autores apontem a existência e a diversidade de grupos indígenas antes da chegada dos europeus, as narrativas produzidas sobre os nativos são construídas a partir do contato com o europeu. A única exceção refere-se à assertiva que problematiza o conceito de índio. Isso evidencia uma valorização do modo de vida ocidental (europeu) em vista aos das sociedades indígenas nos manuais didáticos, aspecto que aproxima esse manual didático, também neste ponto, dos outros do qual se diferenciou ao abordar o conceito.

Para Aguilera Urquiza e Prado (2016), a relação entre a sociedade europeia e a indígena dá-se por termos carregados de preconceitos e estereótipos. Seguindo essa ideia, as relações entre essas sociedades ocorreram através de manifestações etnocêntricas¹⁰ em que os europeus são associados ao desenvolvimento e os povos indígenas ao primitivismo. Estamos por isso diante do que se chama de “lutas de representação” em que permanece a ideia do projeto colonizador europeu que subjuga vários povos ameríndios.

Chartier acrescenta que essas “lutas de representação” são “[...] um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” (1990, p. 17). Por conseguinte, essas lutas são motivadas

¹⁰ “Etnocentrismo é uma visão de mundo onde nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (AGUILERA URQUIZA; PEREIRA; PRADO, 2015, p. 07 [grifo do autor]).

por interesses sociais e imposições, dos quais, o livro didático enquanto objeto cultural está impregnado. Tal aspecto torna-se observável quando examinamos as representações concernentes aos povos indígenas, uma vez que a temática é abordada em contextos nos quais se exalta a conquista europeia. Essas representações reforçam a ideia de subalternidade da cultura ameríndia.

No contexto dos conteúdos sobre a colonização do Brasil, quando são abordadas as temáticas da conquista e da colonização, os eventos são narrados tendo-se como fio condutor a atuação dos portugueses. É o que se pode observar neste trecho extraído do primeiro volume.

Entre 1500 e 1530, além de enviarem algumas expedições de reconhecimento do litoral (guarda-costas), os portugueses estabeleceram algumas feitorias no litoral do Brasil, onde adquiriam pau-brasil dos indígenas em troca de mercadorias como espelhos, facas, tesouras e agulhas. Tratava-se, portanto, de uma troca muito simples: o **escambo**, isto é troca direta de mercadorias, envolvendo portugueses e indígenas.

Os indígenas davam muito valor às mercadorias oferecidas pelos portugueses, a exemplo de tesouras ou facas, que eram rapidamente aproveitadas em seus trabalhos. Mas, em termos de valor, o escambo era mais vantajoso para os portugueses, pois ofereciam mercadorias baratas, enquanto o pau-brasil alcançava excelente preço na Europa. Além disso, os indígenas faziam todo o trabalho de abater as árvores, arrumar troncos e carregá-los até as feitorias (VAINFAS; FARIA; FERREIRA; DOS SANTOS, 2013, p. 249 [grifo do autor]).

Nessa passagem, os índios são retratados como ingênuos pelo fato, de não conseguirem perceber a lógica do que estava acontecendo. Essa ideia é reforçada quando os autores defendem que o sistema de troca é lucrativo apenas para os portugueses, pois eles ofereciam mercadorias de baixo valor como facas e tesouras em troca de pau-brasil e trabalho.

Diante disso, a maneira como esse assunto é narrado, aponta para a permanência de uma cultura histórica instaurada no interior da literatura didática, a qual formulou representações subalternizadas e estereótipos sobre essas populações. Por essa razão, o livro didático contém em seu texto representações que associam esses povos com a ingenuidade e desvantagem.

Assim, ao tratarem das primeiras relações de troca envolvendo nativos e europeus, referente ao pau-brasil, os livros ressaltam o fato de a troca ser desigual: madeiras preciosas [...] eram trocadas por pedaços de espelhos, tintas, enfeites – não raro classificados como bugigangas – e, esporadicamente, algumas ferramentas (COELHO, 2009, p. 274).

Contrapondo o que vem sendo enfatizado atualmente pela historiografia, no qual as populações indígenas tinham conhecimento do que estava acontecendo ao seu redor, organizando movimentos de resistência à dominação portuguesa. Nesse bojo, o que se verifica na análise dos livros selecionados é o silenciamento dos povos indígenas, pois os materiais didáticos não dispõem de informações com relação à visão que esses povos formularam sobre o que estava acontecendo, diante do avanço português em suas terras.

Também no primeiro volume, é-nos apresentado o contato entre os índios e os missionários, em que os primeiros são caracterizados como aldeados em missões para facilitar a cristianização. Dessa forma, a narrativa destaca que os jesuítas queriam retirar os nativos do seu espaço tradicional para evangelizá-lo, assim, eles estabeleciam nos aldeamentos relações entre o cristianismo e a religião indígena.

Segundo os jesuítas, para os indígenas deixarem de ser gentios e se transformarem em cristão era preciso deslocá-los no espaço: levá-los da aldeia tradicional para o aldeamento colonial.

[...]

Os padres realizavam o grande esforço de traduzir a doutrina cristã para a cultura indígena, estabelecendo correspondências entre o catolicismo e as tradições nativas. Foi assim, por exemplo, que o deus cristão passou a ser chamado de Tupã (trovão, divinizado pelos indígenas) (VAINFAS; FARIA; FERREIRA; DOS SANTOS, 2013, p. 258).

Contudo, ao contrário do que é descrito na coleção didática ora analisada, os elementos presentes nas culturas indígenas eram tidos como abomináveis aos olhos dos padres da Companhia de Jesus. Acreditava-se que os índios deveriam ser cristianizados a partir das referências europeias. Nesta ótica, conforme Guimarães (2016), os missionários adotaram estratégias para a interdição de práticas

culturais indígenas, ensinando aos indígenas a língua portuguesa, a comercialização de produtos e a religião cristã. O discurso colonial que no início da colonização representava os povos indígenas como ingênuos, puros e belos, deu lugar a depreciação. Logo, aqueles que se revoltavam eram vistos como selvagens e bárbaros.

Nesse quesito, o primeiro volume da coletânea analisada acabou por omitir algumas informações sobre a relação dos indígenas com os missionários. Tal omissão pode ser explicada pelo fato de que o livro didático é um objeto cultural resultante de conflitos e tensões entre os diferentes personagens que compõem a cadeia produtiva dentro da qual a mesma se encontra inserida. Assim, é possível que a ausência de certos conteúdos relacione-se às interdições produzidas a partir de princípios colocados em propostas curriculares oficiais ou mesmo de representações provenientes de um currículo eurocêntrico.

No que diz respeito ao volume destinado ao segundo ano do Ensino Médio, a questão indígena é tratada na unidade III, “Américas independentes”, na seção “Conversa de historiador” que, como foi dito anteriormente, aborda polêmicas historiográficas. Nesta seção, é apresentada ao leitor a situação dos indígenas brasileiros durante o período imperial. Segue o trecho selecionado.

Enquanto na esfera política os indígenas eram considerados “selvagens” e brutos”, nos meios letrados eles ganhavam cada vez mais espaço. Acompanhando o romantismo de origem europeia na literatura, o indígena foi cultuado como primeiro habitante do Brasil, início da história do país. Mas era um indígena idealizado, romântico, “amigo” e “parceiro” dos brancos. Não era um indígena real.

[...]

Ao mesmo tempo, apesar da idealização e romantização dos indígenas, ocorridas principalmente na Corte, no Rio de Janeiro, nas regiões de fronteira do Brasil, como no Amazonas, onde eles ainda eram numerosos, continuavam a ser escravizados clandestinamente [...] (VAINFAS; FARIA; FERREIRA; DOS SANTOS, 2013, p. 210).

Apesar do segundo volume ser muito sucinto com relação à temática indígena, verifica-se que o tratamento dado ao assunto em questão considera os

novos estudos produzidos sobre as populações indígenas. O fragmento do texto em destaque traz questionamentos à imagem idealizada no qual os povos indígenas são associados ao ideal do “bom selvagem” instituída pelo Romantismo, pois segundo os autores a descrição elaborada pelos poetas não representava o “índigena real”.

De acordo com Coelho (2009) à imagem do “bom selvagem”, tinha por objetivo o ingresso gradual dos povos indígenas na sociedade nacional. Além disso, essa idealização promovida pela literatura do século XIX seguia a política indigenista do período imperial. Atendendo ao fato de que o discurso veiculado pelo Romantismo acerca dos nativos estava impregnado de ideais que remetem ao IHGB, dado que o índio idealizado era aquele que achava-se integrado à sociedade brasileira.

No entanto, o trecho carrega consigo componentes de uma cultura histórica instaurada pelos intelectuais do IHGB, especialmente ao relatar a violência sofrida pelos povos indígenas e as imagens estereotipadas divulgadas pelos meios políticos. Desse modo, observa-se uma oscilação entre a produção acadêmica atual e a cultura histórica existente.

Ao analisarmos o volume destinado ao terceiro ano do Ensino Médio, percebe-se que o tema também é tratado de forma sucinta. Nesta obra, são abordados os povos indígenas na transição do século XIX para o século XX no Brasil. A questão indígena aparece no primeiro capítulo em que nos é apresentada a política indigenista do início do período republicano. Abaixo segue o trecho destacado.

Em 1908, no Congresso de Americanistas, em Viena, o governo brasileiro foi acusado de promover o extermínio das populações indígenas. Nesse contexto, dois anos depois, o governo de Nilo Peçanha fundou o Serviço de proteção aos Índios (SPI), com os objetivos de proteger os indígenas (defendendo-o das violências que sofriam dos invasores brancos, garantindo a posse de suas terras e o respeito à sua cultura) e traçar política de ocupação do território nacional.

O coronel (depois marechal) Cândido Rondon Mariano da Silva Rondon foi o primeiro presidente do SPI. Na época, ele era responsável pela instalação de redes telegráficas pelo interior do país. Nesse trabalho, Rondon e seu grupo encontravam povos indígenas, com os quais estabeleciam contatos ami-

gáveis. Após a aproximação pacífica, os funcionários do SPI demarcavam suas terras e, a seguir, cuidavam da saúde da comunidade, ensinavam técnicas agrícolas, os alfabetizavam e ofereciam cursos profissionalizantes. Também os instruíam sobre as cerimônias cívicas e noções de nacionalismo. Embora a intenção fosse proteger os indígenas, não se reconhecia que eles tinham uma cultura própria a ser respeitada. Acreditava-se que os índios deveriam ser “integrados”, a sociedade até que seus valores tradicionais fossem abandonados (VAINFAS; FARIA; FERREIRA; DOS SANTOS, 2013, p. 20).

Neste fragmento, é citada a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) com a função de proteger os nativos da violência praticada pelos invasores das suas terras. Dessa forma, os autores apresentam os povos indígenas a partir da política indigenista do início do período republicano, que apesar da proteção concedida, tinha como objetivo integrar essas culturas a sociedade nacional através de uma imposição política, cultural, administrativa e jurídica.

Destarte, o Estado não reconhecia que os índios tivessem culturas próprias e muitas vezes variadas entre si, devendo estes, serem integrados a sociedade. Para Aguilera Urquiza e Prado,

O destino dos povos indígenas, nesta lógica, era o seu desaparecimento, mediante a integração na sociedade ocidental, o que, na perspectiva dos povos indígenas, se traduzia em desintegração de seus territórios, modos de vida, organização social, economias, religiões e cosmovisões. Seus conhecimentos, tecnologias de manejo ambiental, medicina e agricultura eram considerados imprestáveis e sinal de atraso e de não civilização (2016, p. 22).

Em linhas gerais, os autores da coleção no terceiro volume problematizam a questão da inserção dos indígenas na sociedade brasileira. Todavia, os nativos são apresentados como coadjuvantes, indefesos e sem autonomia, pois parecem não resistir a política adotada pelo governo. O texto não menciona, por exemplo, o ponto de vista dessas populações sobre a política indigenista, posto que, conforme Aguilera Urquiza e Prado (2016), tal política contribuía para o desmanche das culturas autóctones. Por conseguinte, a narrativa tem como fio condutor a ação do governo com relação aos indígenas. Em outras palavras, a história dos nossos primeiros habitantes tem sido a mesma desde a chegada do colonizador - violência e expropriação (COELHO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos livros didáticos de história do ensino médio analisados, constatamos no decorrer do trabalho que o espaço destinado à temática indígena é exíguo. Foi possível notar também que as narrativas produzidas sobre os povos indígenas continuam ligadas ao passado sem vínculo com o presente.

Destarte, nos livros selecionados não encontramos uma discussão que relacione os povos indígenas à atualidade, notando que os mesmos são apresentados nas imagens dos capítulos inseridos em ambientes naturais e em vestimentas folclorizadas, aspectos que apontam para representações idílicas, como aquela do paraíso tropical. Tais personagens não são apresentados, por exemplo, de terno ou fazendo atividades em um ambiente urbano.

Defendemos que tal representação pode estar relacionada à permanência de características da cultura histórica produzida no século XIX por intelectuais ligados ao IHGB e por escritores literários. Nessas produções, a participação indígena, na história do Brasil dá-se em sua maioria relacionada com o passado colonial, com destaque para a criação de predicados que enfatizam a submissão dos índios aos europeus, sua relação com a natureza, entre outras características. Essas representações têm sido veiculadas desde então nos manuais didáticos.

Ademais, essa cultura histórica ainda está presente na contemporaneidade, por mais que existam produções acadêmicas recentes que questionem seus pressupostos. Além da produção acadêmica ligada ao IHGB que gerou a criação de visões folclorizadas das populações indígenas, outra questão que destacamos neste trabalho foi a presença da colonialidade, ou seja, do pensamento colonial sobre os nativos.

Esse pensamento colonial, contribuiu para a constituição de uma cultura histórica sobre os povos indígenas. Por meio da colonialidade construíram-se representações subalternas dos povos indígenas que os colocavam à margem do

sistema social. Nesta perspectiva, essas populações tiveram negada a sua diversidade cultural, e, como decorrência, uma maior participação no currículo escolar.

Nessa conjuntura, concordamos com Calderoni (2016) que existe uma forma de educar eurocêntrica, ou seja, a história do nosso país que no passado foi colonizado, mesmo após a independência, mantém a forma de pensar europeizada. Na coleção analisada, conseguimos destacar que as narrativas que trabalham com a temática indígena concentram toda a ação nas mãos europeias (colonizadores) e depois, nos governos pós-independência com os portugueses impondo sua cultura aos nativos e os dominando.

Destacamos também que, sendo o livro didático um objeto cultural, ele carrega consigo permanências das construções sociais apontadas acima. Desse modo, como resultado das construções elaboradas a partir da colonialidade e da cultura histórica, esse objeto cultural reforça, quase sempre em suas páginas, as representações que situam as populações indígenas sempre no passado.

Por fim, não devemos esquecer que os livros didáticos alinham diversos interesses em torno de sua produção. Neste escopo, destacamos a importância de compreender as diferentes dimensões que constituem esse objeto cultural, já que este pode ser uma mercadoria, uma ferramenta pedagógica e fazer parte de um projeto político.

REFERÊNCIAS

Fontes de Pesquisa

VAINFAS, Ronaldo (org.); FARIA, S.H; FERREIRA, J; DOS SANTOS, G. **História: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas** (Vol. I). 2ª Ed. São Paulo: Saraiva 2013.

_____. **História: O longo século XIX** (Vol.II). 2ª Ed. São Paulo: Saraiva 2013.

_____. **História: O mundo por um fio: do século XX ao XXI** (Vol. III). 2ª Ed. São Paulo: Saraiva 2013.

Bibliografia

AGUILERA URQUIZA, A. H.; PEREIRA, L. M.; PRADO, J. H. Módulo II – **Antropologia Indígena**. Antropologia e História dos Povos Indígenas. Campo Grande: UFMS, 2015.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; PRADO, J. H. Módulo VI – **Diversidade Socio-cultural, Relações Interétnicas e os Povos Indígenas**. Antropologia e História dos Povos Indígenas. Campo Grande: UFMS, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDERONI, Valéria. A. M. O. Módulo V – **Desconstruindo Preconceitos sobre Os Povos Indígenas**. Antropologia e História dos Povos Indígenas. Campo Grande: UFMS, 2016.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set/dez. 2004.

COELHO, M. Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: **A História na Escola: autores, livro e leituras**. Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luís Reznik, Marcello de Souza Magalhães (orgs.) – RJ: Editoria FGV, 2009.

DE SOUZA, Ilda; FERREIRA Rogério Vicente; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A Sociodiversidade dos Povos Indígenas no Brasil e em Mato Grosso Do Sul. In: **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo**, 4º módulo Antropologia e História dos Povos Indígenas. Campo Grande – MS, 2016.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUIMARÃES, Susana Martelleti Grillo. Módulo IX – **A Gestão da Educação Indígena: Etnocentrismo e Novas Diretrizes Curriculares Nacionais**. Antropologia e História dos Povos Indígenas. Campo Grande: UFMS, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. *Pró-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 51-66, 2012.

Sítios acessados:

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.html>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

BRASIL. Programa Nacional do livro didático. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico>> Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

CAPÍTULO 7

UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DAS LITERATURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO PLENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Camila Eloisi Silva Lima

Doi: 10.48209/978-65-84959-50-6

Resumo: Apesar de nossos gestores terem tornado crime as atitudes racistas, e, embora o povo africano tenha contribuído, sobremaneira, para a formação da sociedade brasileira, ainda podemos observar, em nosso meio, manifestações preconceituosas quanto às questões étnico-raciais – um fenômeno social atuante, inclusive, dentro do espaço formal de ensino e que acaba por acarretar dificuldades ao processo evolutivo do aluno. Por isso, o presente trabalho se propõe a colaborar com a reversão deste quadro, buscando sustentação nos PCNs, na Lei nº 10. 639 e demais documentos bibliográficos, de forma a divulgar a importância da presença das literaturas africana e afro-brasileira pelo viés interdisciplinar para a promoção de uma educação multicultural e democrática. Além disso, a pesquisa se respalda na obra afro-brasileira “Olhos d’ Água”, da autora Conceição Evaristo, de maneira a demonstrar como a literatura afro-brasileira pode auxiliar os professores a efetivar um trabalho pedagógico com vistas a combater a discriminação, assim como favorecer o desenvolvimento integral do discente e a construção de uma sociedade mais pacífica, humana e justa.

Palavras-chave: Literatura Africana. Interdisciplinaridade. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

Após a análise do que se pretende para a educação nacional, a presente pesquisa intenciona abarcar as contribuições da presença da literatura africana em sala de aula para se nutrir uma educação multicultural, um ensino democrático e inclusivo, que seja capaz de abraçar a diversidade e promover o respeito e a tolerância, de forma a favorecer o desenvolvimento integral do aluno e fomentar a transformação social no que concerne às práticas discriminatórias, mais especificamente, quanto ao preconceito étnico-racial. Além disso, temos como objetivo exemplificar de que maneira este horizonte literário pode ser salutar ao processo ensino-aprendizagem, tomando como referência a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo.

Pois bem, como tivemos a preocupação de tornar esta leitura agradável aos olhos do leitor, organizamos o corpo do vigente *paper* em seções e subseções. A seção primária Desenvolvimento está separada em seções secundárias, e será a partir da Fundamentação Teórica que buscaremos demonstrar nossa ideia por meio de referências extraídas de livros, periódicos e documentos oficiais – artefatos relacionados à educação – via meio eletrônico e impresso.

Na primeira seção da Fundamentação Teórica, o leitor poderá perceber que o nosso propósito será comprovar que o texto literário pode conversar com os conhecimentos tratados em outras disciplinas e, por isso, pode atuar como objeto de análise e aprofundamento dos assuntos abordados em sala de aula, operando caráter adicional ao processo ensino-aprendizagem, ampliando o campo de visão do aluno, portanto, devendo transcender às aulas de Literatura. Ainda nesta primeira seção, verificaremos que a presença do texto literário pela perspectiva da interdisciplinaridade possibilita um entendimento mais amplo da realidade em que vivemos, fomentando a resolução dos problemas gerados pelo preconceito étnico-racial, mas, para tanto, é necessário haver o envolvimento didático entre professores e o hábito de leitura. Na subseção seguinte, poderemos constatar que

a ocorrência do preconceito, no espaço educacional, prejudica o desenvolvimento integral do aluno que é vítima de discriminação, e, por isso, torna-se importante que a escola, enquanto local de aprendizagem no qual os estudantes devem ser encaminhados a agir com respeito, conheça as orientações da nossa legislação no que tange à Educação e que assuma, urgentemente, uma proposta pedagógica de cunho multicultural, como forma de garantir os direitos do aluno à educação, bem como para facilitar o desenvolvimento pleno do sujeito e auxiliar o alunado a enxergar as benesses advindas da diversidade cultural e étnica, de modo que sejam combatidas manifestações preconceituosas e sejam desenvolvidos no corpo discente a solidariedade, a tolerância e o respeito ao próximo. Na última subseção, como o leitor poderá conferir no decorrer da produção científica, iremos elucidar que, para o alcance de um ensino democrático e a transformação das desigualdades advindas da discriminação étnico-racial, que é mais forte contra a mulher negra, torna-se essencial que o educador seja modelo para seus alunos, que abrace a diversidade e possibilite o aprendizado conjunto, sem fazer distinção alguma entre os sujeitos, além disso, é importante que o professor conheça e implemente as orientações dos *PCN*, bem como da Lei 10. 639, atendendo a proposta multicultural e interdisciplinar, e que o corpo docente se beneficie do campo literário africano e afro-brasileiro para desenvolver a valorização da cultura do negro, a criticidade dos alunos, aumentando a tolerância, a solidariedade e o respeito ao outro, humanizando o indivíduo frente à diferença, de forma que possamos construir uma sociedade mais pacífica e justa.

Na etapa posterior ao Desenvolvimento – Materiais e Métodos – descreveremos o caminho metodológico da pesquisa, bem como analisaremos de que maneira os pressupostos da educação multicultural convergem com a utilização da literatura negra em sala de aula. Para isso, utilizaremos, como objeto de análise, o “Caderno didático pedagógico para professoras(es)”, de Luzia Batista dos Santos (2020), que trata da literatura negra feminina em sala de aula, bem como faremos uso de excertos retirados da obra *Olhos d’Água*, da autora afrodescendente Conceição Evaristo.

Na penúltima seção, em Resultados e Discussão, faremos algumas observações acerca do que foi discutido ao longo deste material, evidenciando a relevância da leitura literária ao indivíduo e a importância do trabalho com o texto literário afro-brasileiro em sala de aula para uma educação promotora do ensino orientado pelos PCN e para garantir o direito do educando enquanto cidadão.

E finalmente, na etapa Conclusão, realizaremos uma síntese da Fundamentação Teórica retomando os pontos principais de todo o trabalho, assim como iremos descrever de que maneira esta pesquisa pode contribuir com a ampliação do conhecimento na área científica e educacional, com o educador, com o aluno e com a harmonia da relação entre os indivíduos de nossa sociedade.

Desejamos, desde já, uma proveitosa leitura!

DESENVOLVIMENTO

O Texto Literário Pelo Viés Interdisciplinar

Quando se discute a presença da leitura literária no contexto escolar, a temática denota ensino de Literatura (SILVA, 2003, p. 520), no entanto uma das propostas deste trabalho trata-se de esclarecer que o texto que apresenta literariedade, que conserva como característica o sentido conotativo e trata-se de uma representação da realidade, pode ser entendido como sendo um aporte de conhecimentos que privilegia, além do ensino de língua e Literatura, outras disciplinas escolares (SANTOS; PENHA, 2015).

De acordo com Souza (2020, p. 29), a literatura é uma forma de expressão que permite a reflexão sobre o ser humano, e, conforme revela Mesadri (2008, p. 87), o texto literário é um material de vasto valor cultural, que traz informações pertinentes a outras épocas, costumes distintos; deste modo, podemos inferir que a obra literária, além de ser um registro do acervo cultural de uma sociedade, propicia ao leitor aprofundar-se, por entre os elementos estéticos e linguísticos, sobre outros modos de vida, o mundo, a si mesmo e o outro (MESADRI, 2008, 2015).

Sendo assim, por a literatura ser uma arte que está relacionada ao humano, podemos apreender que o texto literário, embora assuma natureza ficcional, contribui para a construção dos conhecimentos do homem e, por isso, entendemos que a obra literária é uma riqueza que não pode ser vista como propriedade exclusiva das aulas de Literatura. (SANTOS; PENHA, 2015; SOUZA, 2020).

Ademais, no momento da escrita, o autor do texto literário se beneficia das sapiências das demais áreas e é por isso, conforme nos explicam Santos e Penha (2015), que em uma determinada obra literária é possível encontrar os mais variados conhecimentos, podendo adentrar no mundo da matemática, da geografia, da linguística, da psicologia, da história, entre outros campos do saber.

No entanto, apesar de podermos contemplar todo o envolvimento da literatura com as outras áreas de conhecimentos, podemos observar, por meio da leitura do estudo divulgado por Santos e Penha (2015), o afastamento das outras disciplinas escolares no que concerne ao texto literário, exceto a aula de Literatura, obviamente, e a de Língua Portuguesa, esta, por exemplo, se beneficia da literatura para “[...] trabalhar a língua, o conhecimento, a formação [...]” (SANTOS; PENHA, 2015, p. 165).

Essa separação das demais áreas em relação ao texto literário, segundo Santos e Penha (2015), ocorre devido ao fato de as aulas de Matemática, Física, Química, entre outras, possuírem foco científico e se respaldarem em textos denotativos, o que, segundo os próprios autores, concretiza-se numa divisão que não deveria acontecer, já que todos os campos do saber veem “[...] a leitura como base dos conhecimentos” (SANTOS; PENHA, 2015, p. 165).

Todas as disciplinas [...] Embora cada uma trate de questões com sentido denotativo, isso não exclui o envolvimento com o texto conotativo. Assim como a Língua Portuguesa ver [sic] na literatura uma possibilidade de trabalhar a língua, o conhecimento, a formação, não deveria ser diferente quanto às outras áreas. (SANTOS; PENHA, 2015, p. 165).

Sob esse aspecto, podemos entender que a literatura funciona, como exemplam Santos e Penha (2015, p. 158), como uma abertura de caminhos a todas as áreas disciplinares e possibilita um trabalho conjunto com os mais diversos campos de conhecimentos por conter também, em seu eixo, a força do saber e do diálogo com as novas maneiras de ver as coisas.

Partindo dessas reflexões, podemos assimilar, em Silva (2003), que o texto literário pode conversar com os conhecimentos tratados em outras disciplinas e, por isso, pode atuar como objeto de análise e aprofundamento dos assuntos abordados em sala de aula, operando caráter adicional ao processo ensino-aprendizagem, ampliando o campo de visão do aluno, portanto, devendo transcender às aulas de Literatura e Língua Portuguesa.

Por ela [a literatura] ser carregada de saberes e por conter diversas forças e funções, é que ela se torna cada vez mais importante para a formação da humanidade. Mesmo a literatura apresentando toda riqueza estética, ainda continua um campo pouco conhecido ou ensinado no meio escolar. Isso significa na prática um déficit no aprendizado, na prática de leitura, na sensibilidade artística e, mais ainda, na maneira de ver e entender o mundo. (SANTOS; PENHA, 2015, p. 158).

Além disso, podemos observar, em Silva (2003), que a fruição da arte literária deve ser incentivada pelos atores do espaço escolar e que “O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo” (SILVA, 2003, p. 515).

Ou seja, podemos entender, a partir do exposto, que, além de a literatura funcionar como complemento substancial dos conteúdos de outras disciplinas escolares, o estímulo da prática de leitura, pelos professores das demais aulas, tem como atributo transformar o alunado em leitores assíduos e amplificar o pensamento crítico do sujeito leitor. (SILVA, 2003).

E tratando-se de despertar a capacidade analítica do aluno, podemos perceber, em Santos e Penha (2015, p. 162), que a literatura cumpre, de forma exemplar, essa função, pois, ao incorporar os saberes científicos, filosóficos de outras

áreas e de possuir as características de verossimilhança e *Mimesis*, a literatura, segundo Bonatto *et al* (2012), tem o poder de auxiliar o indivíduo na construção do conhecimento e fomenta novos olhares sobre a realidade – representada na obra –, o que também pode ser observado no excerto a seguir.

A obra literária possibilita ao leitor, infinitas maneiras de ver as coisas e, até mesmo, a vida. [...]. Embora sendo uma representação da realidade humana, a obra literária não deixa de ser um instrumento de conhecimento, de formação e de fruição de novos sentidos para viver e entender a vida. (SANTOS; PENHA, 2015, p. 159).

Partindo dessa premissa, podemos apreender, a partir da perspectiva intertextual¹ e do prisma da interdisciplinaridade – relacionados aqui –, que a inter-relação dos variados campos de conhecimentos possibilita, conforme afirma Paviani (2008, p. 119), a resolução de problemas, que, quase sempre, ultrapassa os limites das disciplinas constituídas.

Na perspectiva escolar, a **interdisciplinaridade** não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de **utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista**. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. [...] a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 1999, p.22, grifos nossos).

Considerando a etimologia da palavra interdisciplinaridade, que, originária do latim, tem como significado, segundo o minidicionário Aurélio, algo que é comum a dois ou mais campos disciplinares (FERREIRA, 2010, p. 433), então, partindo desta ótica, podemos entender que, para que a prática interdisciplinar aconteça de fato, torna-se importante o diálogo entre disciplinas e, além disso, conforme Bonatto *et al* (2012), o envolvimento didático entre professores.

¹ Intertextualidade: fenômeno que se refere ao diálogo entre textos, quando um texto apresenta algum elemento que esteja referenciado em outro texto.

Sabemos que muitas vezes, no interior da escola, as disciplinas curriculares são tomadas de maneira desvinculada da realidade e dos problemas vividos em nossa sociedade contemporânea. Quando isso ocorre, as disciplinas e seus conteúdos passam a ser a base de aulas que se limitam a transmitir conhecimentos prontos que, quando isolados uns dos outros, podem não oferecer respostas aos problemas atuais da sociedade – que são complexos e exigem a colaboração de várias áreas do saber humano para serem percebidos e compreendidos. (PÁTARO; BOVO, 2012, p. 52, grifos nossos).

Desta feita, ao decorrer da leitura desta seção, tornam-se evidentes as be-
nesses da presença da literatura pelo viés interdisciplinar. E, por todos os atributos da literatura, podemos compreender que o texto literário torna-se salutar ao *locus* de transmissão e socialização de conhecimento e cultura – a escola. (SANTOS; PENHA, 2015).

Quando se aposta na interdisciplinaridade do trabalho com o texto literário, investe-se na formação de todo o corpo escolar e, o mais agraciado disso tudo é o aluno que percebe que os saberes estão contidos nos mais diversos textos, tanto de ordem denotativa quanto conotativa. Além do mais, a dimensão da obra literária se alarga cada vez mais com a apreciação dos diversos tipos de leitores e nos vários campos de conhecimento. (SANTOS; PENHA, 2015, p. 165, grifos nossos).

FIGURA 1 – ALUNO E PROFESSOR APRENDENDO, JUNTOS, COM A LEITURA DE TEXTOS CONOTATIVOS



FONTE: Disponível em: <<http://blog.elefanteletrado.com.br/compreensao-leitora-papel-do-professor/>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

Destarte, embasados em Santos e Penha (2015, p. 163), enfatizamos a importância do hábito de leitura entre os educadores, pois “Dificilmente se efetuará um trabalho interdisciplinar se não houver entre os envolvidos: o gosto e o prazer de ler e, perante a dinâmica do trabalho em conjunto, o comprometimento com a causa da formação tendo em vista a formação do aluno.”

A Importância da Educação Multicultural ao Processo Ensino-Aprendizagem

Após constatarmos as contribuições do uso do texto literário pela abordagem interdisciplinar ao processo ensino-aprendizagem, a nossa proposta, nesta subseção, tenciona conectar o que foi discutido na seção anterior ao cumprimento de uma prática pedagógica orientada pelo prisma de uma educação multicultural. Uma educação multicultural conforme aconselham os documentos oficiais relativos à Educação nacional, como confirmam Silva e Brandim (2008).

“Porém, o que é o multiculturalismo?” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56). De acordo com Machado (2002), pode-se compreender como educação multicultural a que reconhece a existência do multiculturalismo, incentiva comportamentos de solidariedade e reciprocidade entre as culturas, demonstra as injustiças resultantes da assimetria cultural e adota um projeto pedagógico voltado para o combate à discriminação.

[...] **multiculturalismo e educação** pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico que se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos e que se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico-culturais, na tentativa de **combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais**. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 52, grifos nossos).

Nesta singra, não obstante todos os avanços ocorridos até a atualidade, Guimarães (2004), em seu livro *Preconceito e Discriminação*, afirma que a sociedade brasileira persiste em manifestar comportamentos preconceituosos e ultrapassados, o que também é reforçado por Silva e Brandim (2008).

[...] temos caminhado a passos lentos no sentido de acolher a diversidade cultural, sobretudo quando se considera a rapidez com que assumimos práticas preconceituosas, racistas, estereotipadas ou xenofóbicas diante do 'outro'. E, o mais importante, apesar das conquistas alcançadas em todos os países do mundo ocidental, tais como o Brasil, as ações efetivas têm sido tímidas na maioria das instituições formadoras (incluindo as escolas e universidades) com vistas a uma educação multicultural capaz de ensinar e aprender a lidar com práticas discriminatórias. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 54).

Dando seguimento ao nosso pensamento, como esclarece Moser (2017), as práticas discriminatórias decorrem das diferenças existentes em nossa população. Uma população que, como certificado por Reis (1961), foi formada pela mistura de povos de várias nacionalidades. À vista disso, entendemos que a escola – um espaço no qual convivem diferentes sujeitos, com origens, culturas, etnias, cores diversas – não está livre de manifestações preconceituosas em seu interior, conforme declara o historiador e doutor pela USP Jaime Pinsky (2010), em seu livro *12 Faces do Preconceito*.

Partindo dessas reflexões, podemos apreender que as várias facetas do juízo de valor preconcebido, quando atuam dentro da instituição formal de ensino, tendem a dificultar o processo de aprendizagem, bloqueando a criatividade do aluno vítima de constrangimentos, gerando inibição, incapacidade e insegurança no sujeito (LUFT, 2008, p. 94).

Nesse sentido, sabendo que a educação é um direito de todos, como podemos comprovar na leitura do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, entendemos que a discriminação, quando sucede no âmbito escolar e não é combatida, tende a impedir o cumprimento de uma educação democrática, ou seja, que possibilite a todos o mesmo direito de aprender e viabilize a todos a igualdade de condições para a permanência na escola, como aponta Moser (2017). Isto é, uma educação “[...] de elevado padrão de qualidade. Em síntese, transformadora da realidade” (CARNEIRO, 2015, p. 33).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]. (BRASIL, 1988).

Desta feita, podemos observar que o ambiente educacional que se nega a repelir práticas preconceituosas em seu meio opera em desalinho com sua função, já que a escola deve ser local de aprendizagem no qual os estudantes devem ser encaminhados “[...] a agir com respeito [...]”, como postulam Barbosa e Favere (2013, p. 104). Logo, podemos perceber que o aluno desrespeitado é o principal prejudicado, sofrendo, desta maneira, restrições ao seu processo de desenvolvimento. (LUFT, 2008).

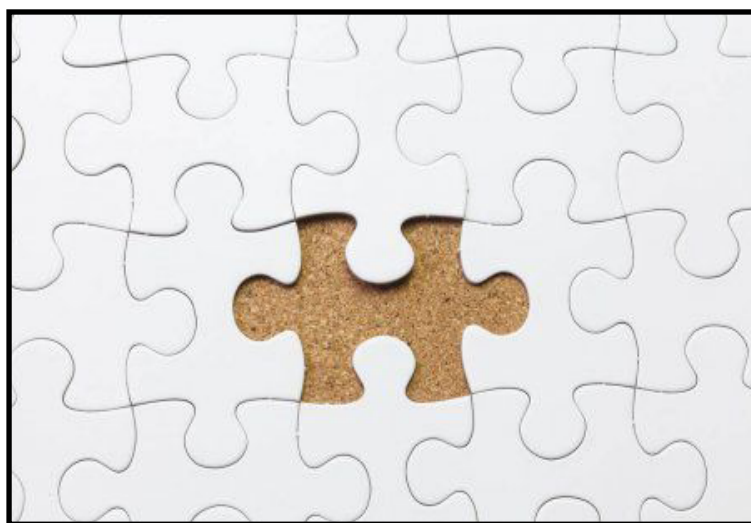
Assim, a partir da obra *Diferenças e desigualdades na escola*, de Carvalho (2013), podemos observar que cabe à instituição formal de ensino – como instância última de efetivação das políticas públicas educacionais – e aos docentes conhecer as determinações da legislação brasileira consonante ao que se pretende de mudanças comportamentais em nossa sociedade, de forma que a escola possa assumir uma práxis de cunho multicultural, pois, como afirmam Bonatto *et al* (2012), o professor deve ensinar seus alunos a conviver em grupo, inserindo-os no meio social de maneira que os estudantes aprendam a se relacionar harmonicamente com seus pares, por mais contrastes que se perceba entre si e o outro.

Pois, como revela Moser (2017, p.37), o outro é um ser essencial para o nosso próprio crescimento pessoal, ou seja, “[...] aprendemos através de relações com sujeitos de características, contextos e culturas diferentes.” Em outras palavras, o outro é peça fundamental neste quebra-cabeça que compreende a construção do conhecimento e subjetividade.

Dessa forma, parafraseando Mello e Teixeira (2012), como o processo de interação em grupo se intensifica no ambiente escolar, já que a criança passa a ter contato com outros sujeitos além dos da sua família, logo, também é uma responsabilidade do *locus* o papel de aproximar os alunos uns dos outros, de modo que todos possam ter acesso à construção e partilha de conhecimentos.

Neste processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social, se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal. (MELLO; TEIXEIRA, 2012, s.p.).

FIGURA 2 – A IMPORTÂNCIA DO OUTRO PARA NOSSA CONSTRUÇÃO



FONTE: Disponível em: <<https://dcmais.com.br/blogs/quebra-cabeca-da-vida-real/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

Portanto, a partir da noção de alteridade², podemos entender, em Moser (2017, p. 37), que “[...] o desenvolvimento do aprendizado passa pelo seu relacionamento com o outro.” Ou seja, não somente com o semelhante, mas também com o ser diferente, como acrescenta a autora: “Aprendemos quando estamos em contato com outros sujeitos, aprendemos através de relações com sujeitos de características, contextos e culturas diferentes” (MOSER, 2017, p. 37).

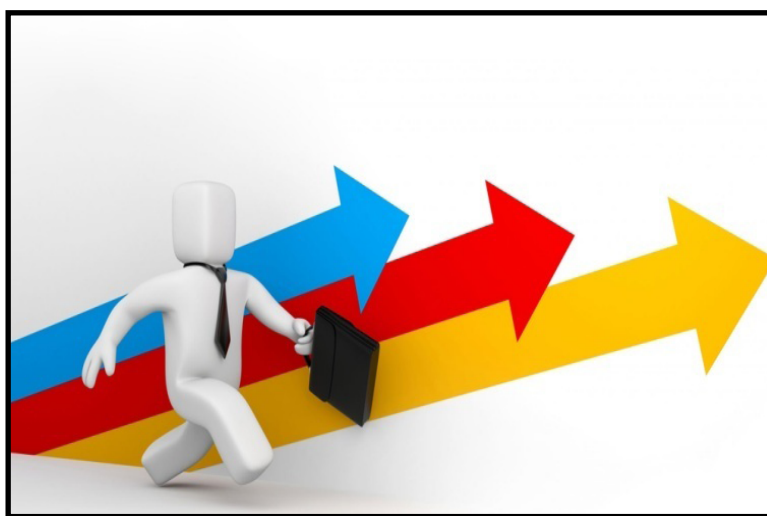
Por isso, como meio de favorecer o aluno em seu progresso, é necessário desenvolvermos uma escola que rejeite a exclusão e proporcione a aprendizagem conjunta e sem barreiras. (RODRIGUES, 2006).

2 Noção de alteridade: Parafraseando Moser (2017, p. 36), o termo pode ser compreendido como a percepção de que as pessoas são diferentes e os sujeitos são interdependentes, além disso, trata-se da conscientização humana de que o conhecimento e a subjetividade só são construídos a partir do contato com o outro.

Nesse sentido, educar na diversidade coloca diante de nós o desafio cotidiano de superar a fragmentação e construir novos significados no contato com o outro. No processo de ressignificar nossas relações com o outro é possível compreender o passado e construir o presente. (MOSER, 2017, p. 37).

Por conseguinte, torna-se fundamental que escola e professores reconheçam que o preconceito e a intolerância ainda agem na sociedade contemporânea, tendo em mente que é necessário combater a discriminação e viabilizar a todos os sujeitos a igualdade de direitos de participação e oportunidade, como determina a CRFB/1988 – a nossa Carta Magna – e uma práxis condizente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, já que eles são, como elucidado por Moreira (1996, p. 11), documentos promotores da qualidade do ensino e, por isso, de extrema relevância para o aperfeiçoamento do “[...] trabalho pedagógico nas escolas.”

FIGURA 3 – PCN E PROFESSOR CAMINHANDO NA MESMA DIREÇÃO



FONTE: Disponível em: <<https://designculture.com.br/5-formas-de-conseguir-mais-qualificacao-profissional>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Ademais, como “O reconhecimento das diferenças faz parte do cotidiano da educação” (MOSER, 2017, p. 37), é de suma importância, no *locus* de ensino, “[...] discutir a questão do preconceito e até para iniciar um trabalho com vistas a atenuar a sua força” (PINSKY, 2010, p. 7). Ou seja, para que a escola e os professores possam oferecer uma educação que aproxime os díspares, que promova a tolerância e seja receptiva à diversidade, auxiliando o aluno em seus estudos e

progresso, torna-se necessário o desenvolvimento de um ensino que priorize um novo perfil de cidadão. (MOSER, 2017).

Assim, campanhas em defesa da tolerância e do respeito à diversidade e políticas afirmativas de inclusão passam a fazer parte dos programas de governo, afetando diretamente instituições como a escola, que se vê obrigada a revisar suas práticas, teorias, métodos e conteúdos de ensino. Exemplo disso é o cumprimento de leis, como a que estabelece o ensino de história, literatura e cultura africanas nas disciplinas escolares [...]. (CAIEL; OLIVEIRA, 2010, p. 1-2).

Em função dessa realidade, a educação em geral e, mais especificamente, a escola e os professores são encarados como 'esperança de futuro', sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam [...] um novo jeito de pensar e de agir, enfim, um novo perfil de formação do cidadão. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 55).

Sendo assim, acreditamos que, com o apoio da literatura pela perspectiva interdisciplinar, a escola terá maiores possibilidades de promover a educação de cunho multicultural, uma educação que abrace a diversidade, e isto porque a literatura, conforme Antonio Candido (2011, p. 188), nos direciona a novos olhares, tem o poder de nos organizar, de nos livrar do caos, de nos humanizar frente ao outro.

A partir da análise aqui procedida, discutiremos, a seguir, o diálogo existente entre o ensino da literatura africana pela ótica interdisciplinar e a educação recomendada pelos documentos oficiais, melhor dizendo, contextualizaremos a literatura afro-brasileira no âmbito de uma educação promotora do respeito ao outro, uma proposta educacional que assegure a qualidade do ensino e que seja facilitadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno, como indicam os PCN. (BRASIL, 1997).

A Relevância da Prática da Leitura Literária Africana e Afro-Brasileira para a Promoção da Educação Multicultural

O primeiro cerne desta estação de reflexões trata de elucidar que, para que se possam combater as intolerâncias dentro de sala de aula – um ambiente no qual habita a diferença –, de maneira a facilitar o ensino e aprendizagem, o docente,

como mediador “[...] das relações educacionais [...]” (FOCHI; SILVA, 2017, p. 131), deve ser capaz de abraçar a diversidade, tendo uma prática pedagógica concernente à inclusão, como orientam Basso e Ilari (2009, p. 235), sendo exemplo para seus alunos, possibilitando que todo o alunado interaja e participe ativamente do processo de aprender, sem fazer distinção alguma entre os sujeitos.

À vista disso, entendemos que, para que possamos alcançar os determinados fins educacionais e a qualificação do ensino, se torna fundamental adentrar nos documentos oficiais, como, por exemplo, os já mencionados PCN, que, conforme destaca Moreira (1996, p. 11), são documentos de extrema relevância para o aperfeiçoamento do “[...] trabalho pedagógico nas escolas.”

Além dos PCN, consideramos essencial à qualificação do ensino a incorporação da Lei nº 11.645/08 no espaço escolar, já que ela “[...] regulamentou a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*” (SOUZA, p. 131, 2020, grifos da autora), tornando imprescindível a valorização das culturas africana e indígena num país plural como o Brasil.

Conquanto, não temos a pretensão de esgotar este assunto, por isso, vamos nos ater às influências africanas no nosso país, o qual, segundo Ajayi (2010, p. 891), é um território que serviu de palco para a maior diáspora africana na América que se tem conhecimento.

Sendo assim, de acordo com Saraiva (2016), com a migração forçada dos africanos para as terras brasileiras, a cultura africana, juntamente com a portuguesa e indígena, serviu de base para a construção da cultura e identidade da sociedade brasileira.

O povo brasileiro é composto de três elementos étnicos bem distintos: os autóctones – os nativos indígenas que aqui já viviam há milênios – os alóctones, os europeus que chegaram com a descoberta e os negros africanos trazidos desde o século 16 até o ano de 1850, quando o tráfico foi proibido definitivamente. (SARAIVA, 2016, p. 12).

Malgrado as contribuições do povo negro à formação da identidade sociocultural brasileira, das lutas e avanços dos afro-brasileiros pela igualdade de direitos (TEIXEIRA, 2012, p. 343), nosso país, como esclarecem Camino *et al* (2001, p. 32), preserva “[...] a discriminação racial vigente desde a escravatura [...]” e, ainda que atitudes racistas sejam consideradas crimes no Brasil, crimes previstos na Lei 7.716/1989, podemos presenciar, em nossa sociedade, novas facetas de inferiorizar o afrodescendente, uma conduta que, para Souza (2020, p. 94), é a forma mais perversa de estranhamento em relação ao diferente.

Portanto, racismo é a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. Esta noção tem base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano, consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória não baseada em critérios científicos em relação a algum grupo social ou étnico. (GARZON, 2017, p. 49).

FIGURA 4 – UM TIPO DE RACISMO



FONTE: Disponível em: <<https://razoesparaacreditar.com/teste-de-imagens-com-profissionais-de-rh-mostra-que-racismo-institucional-existe-sim>>. Acesso em: 14 out. 2021.

Portanto, trata-se de coisas extremamente negativas que brotam dos valores distorcidos ou das convicções infundadas que acalentamos, muito distantes de um ideal de igualdade, fraternidade e respeito que deveria imperar, de modo geral, nas relações humanas. (VASCONCELOS, 2010, s.p.).

Por isso, para promover o respeito ao povo que assumiu papel importante em nossa formação e ao afrodescendente, podemos observar, ao analisarmos a nossa legislação, os esforços de nossos gestores, como, por exemplo, a criação da Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Ainda, como esclarecido por Meinerz (2017), todo o movimento em prol da cultura negra está relacionado aos gravíssimos crimes – comércio transatlântico, escravização, impedimento de acesso a terra, trabalho e escola – cometidos no passado contra o povo que tanto influenciou e contribuiu para a constituição da sociedade e cultura brasileira, crimes que acabaram causando uma assimetria do ponto de vista étnico-racial.

E, embora nossos gestores reconheçam os crimes do passado, “[...] contudo, no presente, novos processos de racismo e racialização se reinventam, exigindo de fato um projeto de transformação da sociedade brasileira” (MEINERZ, 2017, p. 242). Assim, compreendemos que, para que aconteça a mudança comportamental e estrutural da sociedade nacional, se torna importante a exploração dos conteúdos africanos em todo o currículo escolar, como orienta a Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, elencada anteriormente.

Nesse sentido, de acordo com Souza (2020, p.118), os atores do espaço escolar devem se conscientizar de que faz parte de sua tarefa abranger todas as culturas que influenciaram a construção da identidade do povo brasileiro, e isto significa dizer que a cultura e a história do povo africano devem ser incluídas no conteúdo programático. E, como já pudemos observar na análise da Lei 10. 639, Art. 26-A, de 9 de janeiro de 2003, este conhecimento deve ser ministra-

do, sobretudo, nas aulas de Artes, Literatura e História, e é **irrestrito** às outras disciplinas escolares, devendo ser, portanto, um processo interdisciplinar.

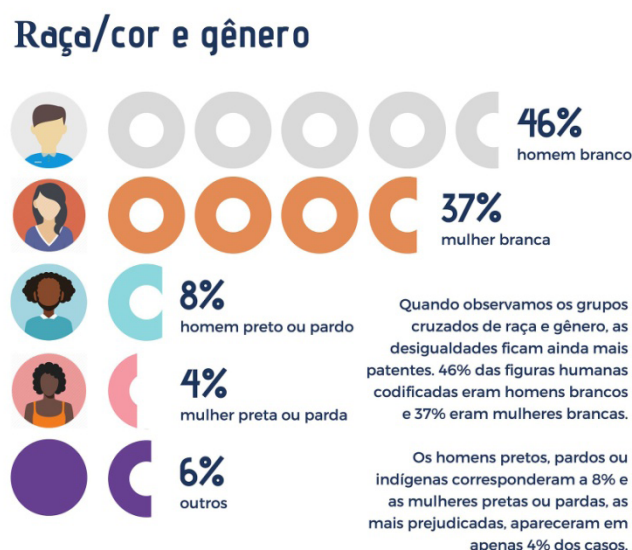
Assim, campanhas em defesa da tolerância e do respeito à diversidade e políticas afirmativas de inclusão passam a fazer parte dos programas de governo, afetando diretamente instituições como a escola, que se vê obrigada a revisar suas práticas, teorias, métodos e conteúdos de ensino. Exemplo disso é o cumprimento de leis, como a que estabelece o ensino de história, literatura e cultura africanas nas disciplinas escolares [...]. (CAIEL; OLIVEIRA, 2010, p. 1-2).

Isto posto, para que possamos, como educadores e futuros professores, valorizar a cultura africana, bem como conduzir o corpo discente ao estudo dos crimes cometidos no passado, encaminhar os educandos ao reconhecimento de comportamentos nocivos e desequilíbrios que ainda permeiam em nossa sociedade, direcioná-los à mudança comportamental e à resolução dos problemas das desigualdades geradas pela discriminação, torna-se determinante a assunção do corpo docente em sua responsabilidade de qualificar o ensino, operando as determinações dos documentos oficiais e guiando os alunos à conscientização dos prejuízos do preconceito racial ao indivíduo e à coletividade. (MEINERZ, 2017).

Sobre as manifestações de intolerância, estereótipos e discriminação, compartilhamos do pensamento de Vasconcelos (2010), de que tais coisas denigrem o meio em que vivemos, bem como escancaram a nossa condição evolutiva inferior. Portanto, podemos entender que o ato de discriminar um indivíduo por sua origem, cultura, cor, concretiza-se como um atraso ao nosso desenvolvimento humano, espiritual e social. (VASCONCELOS, 2010).

Ainda em relação à segregação acarretada pela discriminação racial, esta, como referenda Moser (2017), é mais profunda contra o sexo feminino, como podemos notar no gráfico a seguir, o qual revela a baixa presença da mulher negra em campanhas publicitárias, por exemplo.

GRÁFICO 1 – A BAIXA PRESENÇA DA MULHER NEGRA EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS



FONTE: Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/colunas/Diversifique-se/noticia/2020/03/por-que-ainda-universalizamos-o-entendimento-de-genero-exclusivamente-partir-da-visao-de-mulheres-brancas.html>>. Acesso em: 22 out. 2021.

A partir do exposto, entendemos que para que ocorra a estima pela cultura africana – cultura de um dos povos que abundantemente influenciaram a formação sociocultural brasileira (SARAIWA, 2016) –, e que seja estimulada a percepção dos problemas gerados pelo racismo, bem como a compreensão das colaborações do povo africano na construção de nossa identidade nacional e o combate ao preconceito cultural, racial e étnico contra a figura do negro, tornam-se evidentes a relevância do conhecimento da existência do empenho da nossa legislação brasileira e, como comenta Meinerz (2017), **a implementação dessas leis.**

A propósito, acreditamos que, a partir do estímulo da leitura literária afro-brasileira pela luz da interdisciplinaridade e da união dos professores em defesa do mesmo objetivo, teremos maiores possibilidades de, como educadores, refletir, “[...] junto com o discente, qual a origem histórica, social e cultural desses padrões de comportamento [...]” (SOUZA, 2020, p. 87), revertendo, desta forma, o quadro advindo da discriminação no qual ainda nos encontramos, já que, por meio da literatura, “[...] as pessoas são instigadas a refletir sobre o próprio coti-

diano. [...] A literatura, portanto, contribui para a formação do sujeito, pois propicia situações em que o aluno pode pensar, emitir opiniões e atuar frente a realidade.” (SOUZA, 2020, p. 31). Ou seja, a literatura é capaz de modificar o modo de pensar e agir das pessoas com relação às questões étnico-raciais, de gênero, desenvolvendo o pensamento crítico do leitor diante de crenças que atrapalham o desenvolvimento individual e social. (SOUZA, 2020).

Por meio da literatura a pessoa percorre caminhos permeados de inúmeras sensações e emoções que unem o mundo imaginário e o real, ocasionando a expansão e a transformação de sua visão de mundo, levando-a a refletir, expor opiniões, cotejar o lido e a realidade vivida e, quem sabe, intervir nessa realidade. (SOUZA, 2020, p. 29).

Posto isso, para que possamos desenvolver o pensamento crítico e reflexivo de nossos alunos, construirmos uma sociedade mais humana, pacífica e justa, **bem como fortalecermos as noções de ética e cidadania** (FACHIN, 2009), torna-se fundamental oferecermos a nossos alunos textos que “[...] buscam romper com as representações que inferiorizam o negro e sua cultura” (MARIOS; REIS, 2011, p. 45).

[...] a ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano. (FACHIN, 2009, Prefácio, grifos nossos).

Dando prosseguimento, Samuel (1985, p. 7) e Sardagna (2010, p. 4) declaram que a literatura trata-se de uma das manifestações da arte e é alusiva à cultura, portanto entendemos que as obras literárias africanas e afro-brasileiras são a própria cultura em si, ou seja, por meio da LA o aluno tem a possibilidade de conhecer a cultura e a história dos africanos e dos afrodescendentes pelo olhar do próprio negro.

Logo, entendemos que, ao utilizar o acervo literário africano e afro-brasileiro como instrumento propagador de uma educação multicultural – onde o aluno pode observar a pluralidade cultural e étnica que forma o nosso país –,

os professores possibilitam ao sujeito ter acesso ao contato com a nossa própria história, com os sofrimentos, lutas, dores e a representação máxima da cultura do povo negro – povo este de grande importância para a construção sociocultural brasileira – um conhecimento que oportuniza uma rica e interessante amizade com essa cultura nem sempre valorizada no ambiente escolar. (SOUZA, 2020, p. 131).

Além disso, a escola, que é, segundo Souza (2020, p. 31), “[...] por excelência, espaço de socialização e aprendizagem de comportamentos [...]”, ao aproveitar os benefícios da leitura da produção literária africana, tem a oportunidade de encaminhar seus alunos a momentos de reflexões e discussões que contribuam para aguçar a criticidade em relação às práticas que reforçam preconceitos e atitudes discriminatórias, problematizando, discutindo e desnaturalizando tais condutas, desenvolvendo no corpo discente o respeito à “[...] pluralidade cultural brasileira [...] respeito às diferenças [...]”, respeito ao ser humano (MICHALISZYN, 2014, p. 7).

Assim, acreditamos que, a partir da prática de leitura literária africana e afro-brasileira, a escola promove, também, a autoestima do aluno negro, contribuindo para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e ainda aproxima os alunos uns dos outros, estimulando a tolerância entre eles, já que, conforme Antonio Candido (2011, p. 188), a literatura tem o poder de nos organizar, de nos libertar do caos, de nos humanizar frente ao outro.

A melhor forma de combater o preconceito é aumentar nossa tolerância. [...] Desse modo, a tolerância é uma estratégia para que nos libertemos de certos padrões estabelecidos e que, muitas vezes, nem sabemos a razão de existirem e que violam os direitos de justiça, igualdade e equidade. (PINSKY, 2010, p. 119).

Desta maneira, podemos constatar que, para que possamos aumentar nossa tolerância, “[...] construir um lugar justo, igual e sem discriminação para nossas crianças” (UNICEF, 2010, p. 3), faz-se urgente o trabalho didático interdisciplinar literário africano, pois, além de servir de reforço ao letramento e impulso às

práticas de leitura, contribui, sobremaneira, para a construção do conhecimento do aluno, promove uma aproximação com diferentes aspectos culturais, históricos e sociais destes povos, favorecendo o educando em seu processo de afirmação identitária. (SOUZA, 2020, p. 133-134).

Após este breve apanhado, pudemos verificar que a LA possui a capacidade de auxiliar o aluno na expansão da compreensão dos conteúdos e da realidade dos fatos, estimulando o pensamento crítico e reflexivo do estudante, ampliando sua visão de mundo, apoiando-o, deste modo, em seu processo de formação e prática cidadã, fragilizando a discriminação e as dissimilitudes – que ainda ocorrem contra o sujeito negro em nosso meio –, rumo à redução e resolução dos obstáculos que persistem, ainda que com novas facetas, na sociedade contemporânea, facilitando a conscientização máxima de respeito ao outro que ultrapasse os muros da escola, fazendo emergir novos posicionamentos frente às questões sociais. (SOUZA, 2020).

Ou seja, como podemos observar em Souza (2020), a literatura dos africanos e a dos afrodescendentes tratam-se de uma abertura de caminhos para um futuro melhor, em outras palavras, constituem-se em uma utilidade pública, o que é corroborado por Sousa *et al* (2021).

E assim, com [...] um resistente agenciamento das coletividades negras em defesa de suas produções literárias, é possível apresentar aos estudantes essa literatura também como uma estratégia de transformação de realidades, por se tratar de um discurso que revela nuances da vida social em que muitos alunos estão inseridos, tendo ainda como positividade, o uso estilizado da linguagem que alcança de forma contagiante as percepções dos leitores. (SOUSA *et al*, 2021, p. 24).

Nesse sentido, para que a LA seja aplicada no contexto escolar como instrumento difusor da proposta educacional e curricular multicultural, torna-se importante o comprometimento de todo o corpo docente com o próprio povo negro e com a arte, pois os educadores, como sujeitos de missão importante na vida dos indivíduos, valendo-se da arte literária africana, contribuem para a promoção

do respeito ao negro, já que a arte “[...] não apenas aguça a capacidade crítica da realidade social, injusta e desumana, em que vivemos; ela também apresenta perspectiva de uma práxis política em prol de um mundo mais humano e solidário” (PUCCI, 2018, p. 12).

Além disso, é necessário o envolvimento da escola com a própria literatura porque, segundo Portolomeos *et al* (2018, p. 25), a literatura desempenha função vital “[...] para a plena formação da subjetividade do educando [...]”. Outrossim, para Candido (2011, p. 182), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” Portanto “[...] é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*” (CANDIDO, 2011, p. 179, grifos do original).

Então, para exemplificarmos a cooperação da LA interdisciplinar para a promoção da educação de caráter multicultural, nos beneficiaremos dos conhecimentos compartilhados na obra *Olhos d’água*, que é de autoria feminina e afrodescendente. A análise do livro, livro este escrito por Conceição Evaristo, será realizada na próxima sessão, e faremos uma relação com o que foi discutido até aqui. O material literário afro-brasileiro possui 116 páginas, e traz eventos que dialogam com as ideias apresentadas em nossa pesquisa e carrega textos nutridos de conhecimentos. A “[...] obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Sendo assim, o discurso literário afrodescendente elencado oferece uma infinidade de acréscimos ao processo ensino-aprendizagem, aos profissionais da Educação, ao aluno e à sociedade.

Diante disso, o discurso literário afrodescendente, muitas vezes, é aquele em que o autor ou autora negra olha para si e para o mundo que o cerca com o olhar compromissado com sua própria história, colocando-se como sujeito desse discurso e porta-voz de um segmento étnico-racial com o qual mantém uma relação de pertencimento. (SOUSA *et al*, 2021, p. 23).

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracterizou-se como de natureza exploratória e qualitativa. Recorrendo à literatura da área, procurou-se realizar uma análise acerca do conceito de texto literário e seu uso para além das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura; a importância da interdisciplinaridade e da educação multicultural em sala de aula e a contribuição do povo africano para a literatura brasileira, além de abordar tópicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei nº 10.639/03 que visa à incorporação da História Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras. A fundamentação teórica – pesquisa bibliográfica – é importante, pois representa:

O estudo sistematizado e desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Sua finalidade consiste em colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (KNECHTEL, 2014, p. 146).

As leituras e a sistematização dos temas para a fundamentação teórica foram realizadas em livros, revistas, periódicos, leis e documentos oficiais disponíveis por meio eletrônico e impresso. Foram consultados materiais referentes à educação, ao ensino antirracista, ao ensino de literatura e a literatura para compor o quadro teórico de análise desta pesquisa.

A pesquisa buscou analisar de que maneira a obra “Olhos D’Água”, ganhadora do Prêmio Jabuti de 2015, da escritora brasileira Conceição Evaristo (1946), pode ser utilizada no ensino de literatura para propiciar uma educação multiculturalista e antirracista, colocando o povo negro como protagonista de sua história e elemento fundante da história do Brasil.

O material elencado para a análise foi, em especial, os contos do livro “Olhos D’Água”, publicado em 2014, além de materiais complementares, como: “Literatura afro brasileira na sala de aula: concepção, planos de aula e outras ideias (2020)” oriundo da dissertação de mestrado de Anderson Novais Soares,

o “Caderno didático para professoras(es)” (2020), de Luzia Batista dos Santos, além de outros materiais complementares.

Análise da Obra Literária

O acesso a uma diversidade de obras literárias na escola é de fundamental importância para a formação não somente do leitor literário, mas também do aluno enquanto cidadão aconteça de maneira fecunda. Para uma formação cidadã do discente é fundamental que a educação se dê respeitando as diferentes culturas e etnias que compõem o Brasil. O multiculturalismo, de acordo com Dortier (2010, p. 431), “levanta questões importantes, sobretudo no que diz respeito à cidadania: como ser cidadão por completo sem negar sua especificidade?”. Partindo dessa noção e pensando na pluralidade cultural existente na composição étnica do povo brasileiro, o presente trabalho objetiva avaliar a presença afro-brasileira na literatura, por meio do livro de contos “Olhos D’Água”, da escritora mineira Conceição Evaristo.

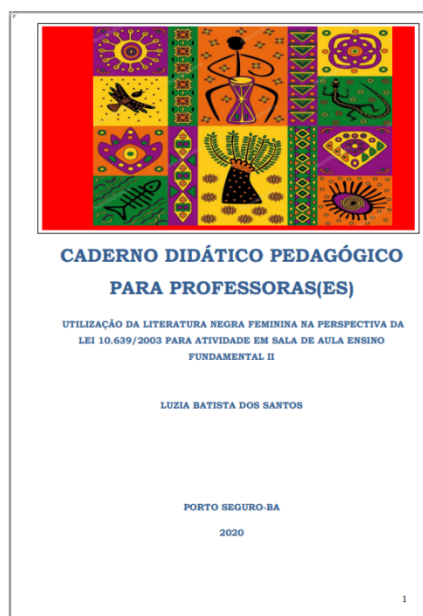
Conceição Evaristo nasceu em uma favela da Zona Sul de Belo Horizonte no ano de 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, possui mestrado e doutorado pela UFF e é uma ativista pelos direitos do povo negro. Conceição Evaristo, em entrevista concedida em 2009, assim se define:

Sou mineira, filha dessa cidade, meu registro informa que nasci no dia 29 de novembro de 1946. Essa informação deve ter sido dada por minha mãe, Joana Josefina Evaristo, na hora de me registrar, por isso acredito ser verdadeira. Mãe, hoje com os seus 85 anos, nunca foi mulher de mentir. Deduzo ainda que ela tenha ido sozinha fazer o meu registro, portando algum documento da Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Uma espécie de notificação indicando o nascimento de um bebê do sexo feminino e de cor parda, filho da senhora tal, que seria ela. Tive esse registro de nascimento comigo durante muito tempo. **Impressionava-me desde pequena essa cor parda. Como seria essa tonalidade que me pertencia? Eu não atinava qual seria. Sabia sim, sempre soube que sou negra.** (EVARISTO, 2009, s.p., grifos nossos).

O trabalho com a literatura de cunho afro-brasileiro é urgente e bastante necessário em sala de aula com vistas à formação de cidadãos críticos, com-

prometidos com a luta antirracista e todas as formas de discriminação ainda presentes em nossa sociedade, além de empoderar alunos negros de sua rica história. Além disso, a escolha de uma escritora mulher possibilita, de acordo com Santos (2020) o enriquecimento ideológico e a desconstrução de preconceitos raciais. Além disso, “[...] trabalhar com essa literatura em sala de aula possibilita o resgate da identidade da(o) aluna(o) negra(o), além disso, discute a importância do professor como mediador na discussão da Literatura negra” (SANTOS, 2020, p. 7).

FIGURA 5 – CADERNO DIDÁTICO PARA PROFESSORAS(ES)



FONTE: Disponível em: <https://ufsb.edu.br/images/imagens_noticias/2021/Maio/PRODUTO_FINAL_CADERNO_DID%C3%81TICO_PEDAG%C3%93GICO_DO_PROFESSOR_2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

Para iniciar a análise da referida obra, é fundamental o conhecimento acerca do conceito de literatura afro-brasileira, marcadamente presentes na obra de Evaristo, conforme destaca o professor Eduardo de Assis Duarte (2010), da UFMG:

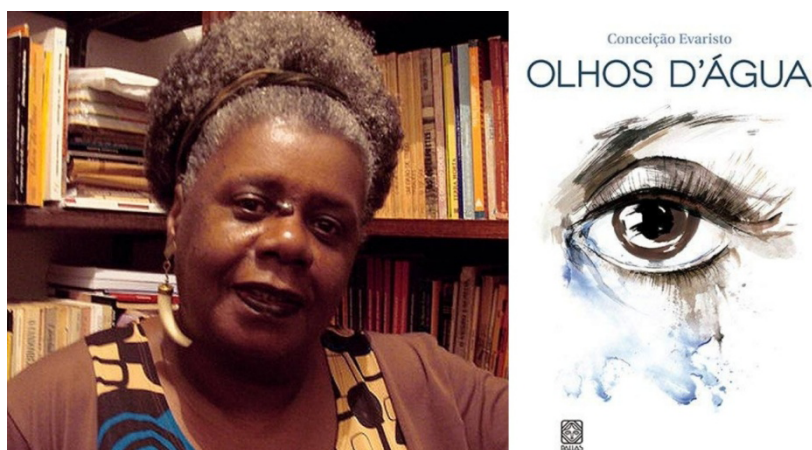
Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma **voz autoral afrodescendente**, explícita ou não no discurso; **temas afro-brasileiros**; **construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade** de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobre-

tudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (DUARTE, 2010, p. 122, grifos nossos).

Como *marcadores linguísticos* que identificam o texto como de temática afro-brasileira temos, já no primeiro e homônimo conto da obra podemos identificar a presença de religiosidade de matriz africana, bem como a condição social vivida pela personagem, marcada pela fome e pela pobreza, como é possível observar no excerto:

Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. **E diante dela fazíamos reverências à Senhora.** Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... **Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?** Eu sabia, desde aquela época, que a **mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome.** [...] Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe. (EVARISTO, 2014, p. 17-18, grifos nossos).

FIGURA 6 – OLHOS D'ÁGUA: CONCEIÇÃO EVARISTO



FONTE: Disponível em: <<https://deliriumnerd.com/2021/03/10/olhos-dagua-conceicao-evaristo-re-senha/>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

O excerto do conto representa a situação de vulnerabilidade social que muitas mulheres e mães negras sofrem no país, sem, no entanto, deixar de lutar pelos seus filhos, criados, muitas vezes, de maneira solo por elas. As personagens ne-

gras de Evaristo são mulheres fortes que, independente de sua condição social, são protagonistas de suas vidas. O título do livro e do conto remete às lágrimas e às histórias de dor e superação dessas mulheres e também, novamente, às entidades da religiosidade afro-brasileira:

Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou **rios caudalosos sobre a face**. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. **A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum!** Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. (EVARISTO, 2014, p. 18-19, grifos nossos).

Como é possível observar nos excertos do conto em destaque, muitas são as possibilidades de leitura em sala de aula, concorrendo para uma educação multicultural, na medida que coloca no centro dos debates as especificidades da cidadania afrodescendente, a condição no negro da sociedade brasileira e, especialmente em Conceição Evaristo, a presença de personagens negras, dotadas de força e protagonismo.

Além disso, a análise do conto “Olhos D’Água” pode ser utilizada em trabalhos interdisciplinares com a área de História, Geografia e Sociologia, por exemplo, por abordar temas como a pobreza, a baixa escolaridade, as condições da vida urbana, a vulnerabilidade social e a invisibilidade da mulher negra, além de todo um arcabouço e um sistema simbólico de crenças que compõem a população negra brasileira, pois:

[...] a população afro-descendente no Brasil tem características culturais muito marcantes, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é muito significativa para todos os setores da vida brasileira, quer se relacione à linguagem, à vida familiar, ao sistema simbólico, à comunidade religiosa, à produção do saber (ciência) ou à transmissão do saber (educação). (TEODORO, 2005, p.83).

Nesse sentido, é possível inferir que o trabalho com a temática da Literatura Africana e Afro-Brasileira em sala de aula é um caminho possível para se trabalhar a interdisciplinaridade, a educação multicultural, às temáticas antirracistas e de gênero, bem como problematizar a contribuição da população negra brasileira

para a formação do país, sem deixar de lado o empoderamento de alunos e alunas negros nesse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos resultados obtidos, ficou evidente que a sapiência da leitura de textos literários proporciona ao leitor o senso crítico quanto às questões políticas, éticas, sociais e ideológicas, bem como as constatações emocionais, e que as práticas de leitura são de suma importância para a formação de um leitor autônomo. Assim, destacamos a importância da literatura para a formação do saber e da aparência de um povo.

A propagação do ensino sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira e sua História, é, sem dúvida, uma prática que envolve lazer e conhecimento, tal como a promoção de experiências com variedade cultural. É importante salientar que, de acordo com a Lei nº 10.639, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi instituída. Sendo assim, é necessário contemplar o estudo de acordo com o currículo escolar, pois a cultura africana tem grande influxo na formação da história do Brasil, assim como vários escritores afro-brasileiros são contribuintes com obras e a construção delas em cunho afirmativo cultural.

Dessa forma, a história africana é propagada em sala de aula de forma mecânica, que geralmente acontece nas aulas de História e com a intencionalidade de apresentar características sobre a colonização do Brasil, porém é necessário evidenciar a importância do ensino da literatura africana e afro-brasileira para a formação crítica e desenvolvimento do alunado para que saibam lidar com questões ligadas à discriminação racial.

Em relação à prática do professor em sala de aula com os textos literários voltados para a literatura africana e afro-brasileira, bem como o seu direcionamento nas aulas, tende a proporcionar experiências aos discentes cada vez mais efetivas e que, sem dúvidas, promovam aos alunos estímulos para que eles aprendam a gostar de ler, como sendo uma prática prazerosa e repleta de conhecimen-

tos sobre a história do nosso povo, através de contos, poesias, romances e tantos outros gêneros.

Destarte, a experiência e o contato com as obras literárias, especialmente com as obras de Conceição Evaristo, remete aos discentes o conceito de escrevivência, conceito criado pela escritora brasileira e disseminado na literatura.

Além de observarmos o enriquecimento que a leitura literária traz ao conhecimento do aluno, ficou evidente que o incentivo do trabalho com o texto literário africano, em sala de aula, é fundamental para auxiliar o professor a aplicar a educação orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo essencial para se promover a convivência respeitosa entre os sujeitos, ajudando o aluno a exercer seu direito de cidadão.

A leitura, de fato, é uma das maiores ferramentas para esse exercício (tal e qual a escrita e outros). Assim, nós professores precisamos ter de forma bem clara o fato de que não estamos fazendo um favor ao ensinar os conhecimentos x ou y aos nossos alunos. Que estamos dando acesso ao aluno a algo que é direito dele e, portanto, dever nosso como educadores. É o mesmo senso de responsabilidade que deve ter um médico ao se importar com seu paciente, o policial com os civis, os engenheiros com as obras – que pessoas desfrutarão. Ainda que nossos salários sejam pagos por instituições (públicas ou particulares), precisamos ter ciência de que trabalhamos por pessoas e para pessoas – aquelas que estão na nossa frente, ouvindo-nos e esperando pelo melhor de nós. (CAMPREGHER, 2017, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas ao longo das seções do *paper*, o estudo constata inúmeras contribuições para a promoção e presença da literatura africana e afro-brasileira no âmbito escolar, visando à promoção de um ambiente que propicia diversas culturas, histórias, ações políticas e multiculturalismo, capazes de permitir a experiência de envolver pacificamente várias culturas em um mesmo lugar. Evidenciando que as contribuições da literatura africana à construção do Brasil são inúmeras, é necessário, enquanto docentes, pensarmos e refletirmos sobre as questões que são relacionadas à literatura pós-moderna.

É sensato afirmarmos que a subjetividade humana é construída a partir de experiências intimistas, de forma pessoal e abstrusa. Pois, as experiências vivenciadas por cada qual possuem suas particularidades, de modo a construir a personalidade pessoal de cada sujeito. Dessa forma, partindo da mesma linha de raciocínio, confirmamos que a língua serve como elo para o sujeito formar o conhecimento, que também é construído a partir das experiências pessoais, enfatizando a importância do texto literário para a formação do sujeito e da sua linguagem.

Com a propagação do estudo sobre a História da Cultura Africana e Afro-brasileira não seria diferente, o contexto contemporâneo, apesar de atual, ainda está repleto de ideologias racistas, que ficaram como consequências de um passado abstruso onde as pessoas eram julgadas através da sua aparência física ou características intelectuais, estéticas e morais.

Na obra *Olhos d'água*, Conceição Evaristo apresenta centralmente a pobreza e violência urbana que acomete pessoas negras, todos personagens são conjurados em seus dilemas sociais, existenciais, sexuais... E que são reanimadas mais tarde com talento e firmeza frente às duras condições enfrentadas pela sociedade afro-brasileira.

Sendo o ambiente escolar, como um meio que promove discussões e amplitude de visão crítica, podemos analisar o processo histórico e entender que, através da literatura, podemos mudar todo um contexto. Destarte, é necessário romper com atitudes e meios racistas que, conseqüentemente, promovem práticas preconceituosas e discriminação.

Tendo em vista que a literatura causa prazer aos sentidos do homem, transpassa várias partes do mundo, contribuindo para o enriquecimento intelectual e cultural de cada leitor, com o objetivo de desenvolver o senso crítico, bem como despertar a vivência de novas experiências, fica claro que trabalhar em sala de aula a literatura pós-moderna da grande literata Conceição Evaristo, especialmente por meio de suas obras, promove efetivamente uma educação plena.

Sendo assim, podemos, a partir dos questionamentos apresentados na obra, refletir bastante em sala de aula e compreender as contribuições e relações entre Brasil e África, juntamente com os discentes, pondo em evidência as novas necessidades da sociedade, e propondo uma nova roupagem de/na nossa cultura política, que, apesar de vivenciar tempos modernos, ainda está presa a dogmas do passado.

REFERÊNCIAS

AJAYI, J. F. Ade. **História geral da África VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000323.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<https://bv4.digitalpages.com.br/#/>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Título VIII da Ordem Social. Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. **Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 5 de janeiro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 27 nov. 2021.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Capítulo II, da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, Art. 26 A. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a>. Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 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. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

_____. **Lei n. 11. 645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13. mai. 2021.

_____. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

CAIEL, Alex; OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura e diversidade cultural na escola. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/20131/11690>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CAMINO, Leoncio et al. A Face Oculta do Racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-36, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://abpsicologiapolitica.files.wordpress.com/2019/06/revista-psicologia-politica-v1n1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CAMPREGHER, Jeice. **Multiletramentos:** dos textos aos signos. Indaial: Uniaselvi, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de (org). **Diferenças e desigualdades na escola**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2013, (Coleção Papirus Educação).

DAVID, Bruna. **Acervo Delirium nerd: Olhos d' água: a sensibilidade em nos mostrar a dura realidade do mundo**. Guaxupé (MG), 2021. 1 imagem. Disponível em: < <https://deliriumnerd.com/2021/03/10/olhos-dagua-conceicao-evaristo-re-senha/>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DORTIER, Jean-françois. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FACHIN, Melina Girarei. **Fundamentos dos Direitos Humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOCHI, Graciela Márcia; SILVA, Thiago Rodrigo da. **Contexto histórico-filosófico da educação**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

GARZON, Sonia Maria Pereira. A Face Oculta do Racismo no Brasil. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, Ribeirão Preto, a. V, n. 5, p. 47-58, jan./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/910/pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

KARAM, Lúcia. **Acervo Elefante letrado**: A importância do papel do professor para a compreensão leitora da criança. Porto Alegre, 2018, 1 imagem. Disponível em: <<http://blog.elefanteletrado.com.br/compreensao-leitora-papel-do-professor/>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LITERAFRO. **Conceição Evaristo**. Letras UFMG. Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008. Disponível em: <<https://bv4.digitalpages.com.br/#/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. Educação e direitos humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 231-250, jul./ dez. 2017. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/31710/#/>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

MESADRI, Fernando Eduardo. **Políticas educacionais: a trajetória de estudantes para o acesso...** 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/477.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MOSER, Ana Cláudia. **Educação e diversidade**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/se-cad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view-File/191/160>>. Acesso em: 27 out. 2021.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2 ed. Caxias dos Sul: Educ, 2008.

PINSKY, Jaime (org). **12 faces do preconceito**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2010. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/2190>>. Acesso em 27 mai. 2021.

PORTOLOMEOS, Andréa et al. **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**. São Paulo: Blucher, 2018. 3 v. (Coleção A Reflexão e a Prática no Ensino Médio).

PUCCI, Bruno. A experiência estética na formação de professores. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 2, p. 4-15, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/108/66>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PUGSLEY, Emerson. **Acervo DCmais: Quebra cabeça da vida real**. Ponta Grossa, 2021. 1 imagem. Disponível em: <<https://dcmais.com.br/blogs/quebra-cabe-ca-da-vida-real/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

REIS, P. Pereira dos. A miscigenação e a etnia brasileira. **Revista de História**, [São Paulo], v. 23, n. 48, p. 323-337, ago. 1961. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/121537>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

RIBEIRO, Mauri. **Acervo Design Culture: 5 formas de conseguir mais qualificação profissional**. Recife, 2016. 1 imagem. Disponível em: <<https://designculture.com.br/5-formas-de-conseguir-mais-qualificacao-profissional>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROCHA, Liliane. **Acervo Época Negócios: Por que ainda universalizamos o entendimento de gênero, exclusivamente, a partir da visão de mulheres brancas?**. São Paulo, 2020. 1 gráfico. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/colunas/Diversifique-se/noticia/2020/03/por-que-ainda-universalizamos-o-entendimento-de-genero-exclusivamente-partir-da-visao-de-mulheres-brancas.html>>. Acesso em: 22 out. 2021.

RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=SOfpNok80skC&oi=fnd&pg=PA15&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva&ots=_h6MIfZVa6&sig=noC89sa-JK0-CP3VFJrMV7DClaNc#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva&f=false>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SAMUEL, Rogel (org.). **Manual de Teoria Literária**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS, José Randson Silva; PENHA, Gisela Maria de Lima Braga. A obra literária na dimensão do trabalho interdisciplinar. **Anthesis**, Cruzeiro do Sul (AC), v. 4, n. 6, p. 156-166, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/lenovo/Downloads/220-Texto%20do%20artigo-573-1-10-20150605%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/220-Texto%20do%20artigo-573-1-10-20150605%20(3).pdf)>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, Luzia Batista. **Caderno didático pedagógico para professores: utilização da literatura negra...** 2020. 65 f. Dissertação (Mestrado em ensino e relações étnico-raciais) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/images/imagens_noticias/2021/Maio/PRODUTO_FINAL_CADERNO_DID%C3%81TICO_PEDAG%C3%93GICO_DO_PROFESSOR_2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SARAIWA, Emmanuel J. **A influência africana na cultura brasileira.** Geral: São Luís (MA), 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=gBZKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=cultura+africana+influencia+Brasil&ots=KGWKHAW-iD&sig=UoPKwWkCN-dwpgkD1z-_au-aqUYjE#v=onepage&q=cultura%20africana%20influencia%20Brasil&f=false>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SARDAGNA, Célio Antonio. **Literatura portuguesa.** Indaial: Uniasselvi, 2010.

SILVA, Ivanda Maria Marins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** 2003. 13 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsite-Files/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SOUSA, André Wallas da Silva et al. **Anais do X seminário de encerramento do mês da consciência negra do NEABI/IFMA e IV mostra de pesquisa do NEABI/IFMA: (re) existências, lutas e diversidades: diálogos ontem e hoje.** Ananindeua: Itacaiúnas, 2021. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2021/09/Anais_NEABI_atualizada.pdf#page=23>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis. **Estudos literários: gêneros, identidades, etnias e representações.** 1. ed. Indaial: Uniasselvi, 2020.

TEIXEIRA, Izabel Cristina dos Santos. A interdisciplinaridade no estudo da literatura africana de Língua Portuguesa. **Interthesis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 334-348, jan./jul. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/Dialnet-AInterdisciplinaridadeNoEstudoDaLiteraturaAfricana-5175774.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

TEODORO, Helena. **Buscando Caminhos nas Tradições**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O impacto do racismo na infância**. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file>>. Acesso em: 15 set. 2019.

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. Preconceitos e discriminações: sinais de atraso espiritual. **EVOC**, São Paulo, v. 4, n. 188, s. p., 12 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.oconsolador.com.br/ano4/188/anselmo_ferreira.html>. Acesso em: 01 dez. 2021.

VICENTE, Carvalho. **Acervo Razões para acreditar**: Teste de imagens com profissionais de RH mostra que racismo institucional existe sim. [São Paulo], 2016, 1 imagem. Disponível em: <<https://razoesparaacreditar.com/teste-de-imagens-com-profissionais-de-rh-mostra-que-racismo-institucional-existe-sim>>. Acesso em: 14 out. 2021.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.



PESQUISAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS:

Grandes contribuições

www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914

