

**Mara Rita Duarte de Oliveira**  
**Tânia Maria de Góes**  
**José Itamar Lima Nascimento**  
(Organizadores)

# **PRODUÇÃO CIENTÍFICA COLABORATIVA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**



© Copyright 2020, Organizadores e Autores.

1ª edição

1ª impressão

(Publicado em dezembro de 2020)

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito do detentor dos direitos, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Oliveira, Mara Rita Duarte de  
Góes, Tânia Maria de  
Nascimento, José Itamar Lima

PRODUÇÃO CIENTÍFICA COLABORATIVA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES. Organizadores e Autores. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2020. E-book em formato PDF.

ISBN ISBN 978-65-5606-108-5

CDD- 370 Educação. Brasil. Título.

---

Livro publicado pela  
VIRTUALBOOKS EDITORA – livros impressos e e-books.  
<http://www.virtualbooks.com.br>  
Fone / WhatsApp (37) 99173-3583 - [capasvb@gmail.com](mailto:capasvb@gmail.com)

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**

**Prof. Dr Roque do Nascimento Albuquerque**  
*Reitor pro tempore*

**Profa Dra Cláudia Ramos Carioca**  
*Vice-Reitora pro tempore*

**Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação,  
Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África  
(GEDIFE/UNILAB**

**Líder do Grupo**

**Profa Dra Mara Rita Duarte de Oliveira**

**Vice -Líder**

**Profa Dra Geovanna de Lourdes Alves Ramos**

## Conselho Editorial

Afonso Welliton de Souza Nascimento (UFPA)

Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA)

Geovanna de Lourdes Alves Ramos (UFU)

Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro (UFG)

Izabel Cristina dos Santos Teixeira (UNILAB)

Ivete Brito e Brito ( NPI/UFPA)

Jadson Fernando Gonçalves Garcia (UFPA)

Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete (UNILAB)

Lívia Paulia Dias Ribeiro ( UNILAB)

Marcos Marques Formigosa (UFPA)

Maria do Socorro da Costa Coelho (UFPA)

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa (UFPA)

Salette de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)

Sebastião Martins Siqueira Cordeiro (UFPA)

Ubitatan Francisco de Oliveira (UFT)

**Mara Rita Duarte de Oliveira  
Tânia Maria de Góes  
José Itamar Lima Nascimento  
(Organizadores)**

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS GEDIFE UNILAB.  
Email: [gedife.unilab@gmail.com](mailto:gedife.unilab@gmail.com)**

**Revisão de Texto e Normalização  
Mara Rita Duarte de Oliveira - [mararita@unilab.edu.br](mailto:mararita@unilab.edu.br)**

## AUTORES

Adriane Bitencourt Viegas  
Adrieli Bitencourt Viegas  
Alanilton Luís dos Santos Paim  
Amanda Gabrielle Paiva Castro  
Ana Rita de Cassia Santos Barbosa  
Angela Viaczorek  
Campili Mendes  
Danielly das Graças Sousa do Nascimento  
Delfina Talavenda Cristóvão  
Dryelle Patricia Silva e Silva  
Elder Pereira Ribeiro  
Emanuel Cipriano Neto Martins  
Ester Araújo Lima da Silva  
Fabiana Santos Souza  
Francisca Tayane de Souza Amorim  
Francisco Diego Soares de Sousa  
Gislene Lima Carvalho  
Ismael Guedes da Silva  
Iury Barbosa Pereira  
Jair Morna Djú  
John Hebert da Silva Felix  
Juliana da Silva Santos  
Junho Sá Indi  
Leonardo da Silva Leal  
Lucicleia Vilhena Sena  
Macione Ferreira dos Santos  
Mara Rita Duarte de Oliveira  
Maria Beatriz de Lima Matos  
Maria Hariane do Nascimento Souza  
Marlini Dorneles de Lima Mateus  
Moises Mutocola  
Miguel Manuel Cassoma  
Natália Ernesto Cá  
Nazaré do Socorro Bitencourt Viegas  
Nsimba Lopes Ndombaxi  
Pedro Henrique de Souza Semeão  
Rosa Wandí Chinene Calueio  
Rosário João Fernando Quiala  
Satna Augusto Embana  
Wilson Quintino Sumba

# SUMÁRIO

## PARTE I

**MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES:  
UM ENCONTRO ENTRE O BRASIL E A ÁFRICA // 11**

## PARTE II

### ANAIS

**II Seminário Nacional do Grupo de Estudos, Pesquisa  
e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de  
Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB) // 27**

## APRESENTAÇÃO

A obra intitulada **Produção Científica Colaborativa sobre Formação de Professores e Trajetórias Escolares** foi elaborada a partir da articulação de duas produções acadêmicas e literárias. A primeira parte dessa produção que se propõem a ser uma ensaio iconográfico, fruto da produção de alunos e alunas da disciplina de Educação do Campo, ofertada em caráter optativa e em período letivo excepcional (PLEX), no curso de Química da Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/Ceará), ofertadas nos meses de agosto a outubro de 2020, com o objetivo e dialogar sobre a realidade educacional das escolas do campo, tanto no Brasil, quanto na África, mais especificamente com os países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A segunda parte, dessa produção colaborativa, foi constituída pelos Anais do **II Seminário Nacional do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB)**. O II SENAGE foi realizou no período de 24 a 26 de novembro de 2020, na plataforma virtual da Rede Nacional de pesquisadores (RNP), com transmissão pelo canal do Youtube do GEDIFE, com o objetivo de socializar experiências e dialogar sobre os processos formativos emancipatórios e inovadores no campo da educação básica e superior.

O evento contou com a participação de professores universitários, da educação básica técnica e tecnológica da Rede Federal e de professores da educação básica das redes estaduais e municipais, de diversas regiões do Brasil. Também participaram alunos(as) das mais diversas etnias e regiões brasileiras e países africanos. Ainda, destaca-se a contribuição intelectual de professores indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, entre outros sujeitos da diversidade, que compuseram as mesas, conferências, ministraram oficinas e apresentaram trabalhos, constituindo assim um mosaico cultural da realidade educacional brasileira, dialogando com a diversidade e a pluralidade cultural de diversos povos etnias.

Não poderíamos finalizar o ano de 2020 sem termos esse momento de alimentar nossas esperanças, de insistir na luta necessária por país mais justo para todos/as, depois de um ano marcado por muitas dificuldades e perdas, em virtude da COVID19. Entretanto, o evento foi marcado pelo encontro de afetos, saudades, poemas, lágrimas e o verbo “**esperançar**”.

Pois, em tempos de pandemia manter-se distante significa sobrevivência, o contato com o outro passou a ser um perigo para nossa frágil existência. Fomos tomados pela contradição, estávamos em frenético consumo, e a nós chegou isolamento social, aos poucos fomos substituindo o contato físico, pelo contato virtual, como forma de sublimar esse desejo de falar vendo o outro, estar com o outro, tocar no outro, abraçar o outro até perdermos o fôlego.

Zygmunt Bauman (2004) nós alerta para a fragilidade dos laços humanos, em que tudo se torna descartáveis, e o amor ao próximo é um ato desafiador, em um tempo que somos dominados pela tela da televisão, nós encontramos então em um limite da humanidade, sobre a nossas escolhas, é preciso escolher a vida, o próximo e a solidariedade. Nesse sentido, precisamos pensar quem estamos em um tempo que se exige muito mais que apenas a comida na mesa, há uma ausência maior entre todos nós que sentarmos à mesa e consumirmos avidamente os produtos oferecidos no “shopping da vida social” capitalista, e preciso lutar, construir, esperar.

Há muitas incertezas, em nossa realidade temos alunos(as) de países diferentes, culturas diferentes e que em suas trajetórias particulares de vida veem o mundo muito diferente do que vemos, possuem um olhar para a vida ancorado em outra ética humana e em outros valores que se diferenciam dos nossos, mas que nos trazem muitos aprendizados e esperança. Também temos alunos(a) que são nossos conterrâneos e que partilham conosco esse olhar nacional e regionalizado, mas mesmo assim, não é um olhar comum, é um olhar diferente daquele que temos sobre o chão que pisamos e sobre a vida que temos.

Boff aponta que a única saída possível para esse "caos" do existir humano na sociedade contemporânea, seria o cuidado, ou seja, a cura. Sentia assim o cuidado<sup>1</sup> em sua forma mais antiga, expressava atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação (BOFF, 1999, p.90-91).

Assim, esse livro foi escrito com um emaranhado de mãos, com a vozes diferentes sujeitos/educadores. O que temos nessa produção acadêmica e literária é um profundo sentimento de gratidão por toda essa “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 1996), pela possibilidade de estarmos juntos, nos tocarmos e nos sentirmos lado a lado, pela palavra e nós abraçarmos virtualmente através da esperança.

*Os organizadores*

**PARTE I**

**MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS  
ESCOLARES:  
UM ENCONTRO ENTRE O  
BRASIL E A ÁFRICA**

*Francisca Tayane de Souza Amorim*

**E.E.B.M MARIA DE LOURDES PEREIRA**



**E.E.E.P JOSÉ IVANILTON NOCRATO**



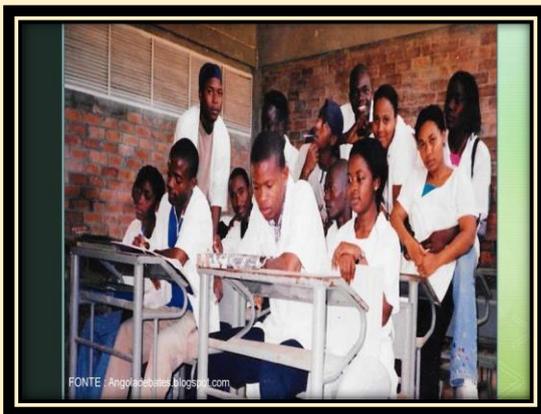
*Alanilton Luís dos Santos Paim*

### **Escola Missionária de Santa Ana**



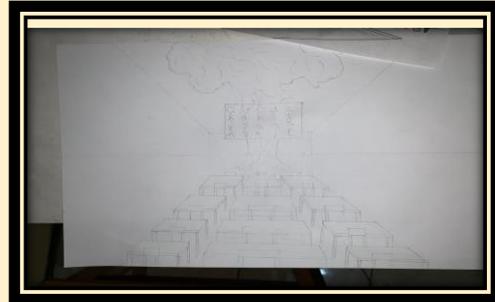
Fiz meu ensino de base em uma escola vinculada à igreja católica cujo nome é escola missionária de santa Ana, situada em Caxito, capital da Província do Bengo - Angola.

Mudei-me para a cidade do Lobito na Província de Benguela onde fiz o ensino médio no centro pré-universitário também chamado de Puniv no curso de ciências físicas e biológicas.



*Wilson Quintino Sumba*

**Pré - Escolar ao Ensino Básico  
Escola de Banco**



**Liceu Dr. Agostinho Neto**



**Liceu da Amizade Guiné-Bissau/Turquia**



*Campili Mendes*

**Unidade Escolar Jorge Ampa Cumelerbo**



*“Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” (Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, 1996; p. 44).*

*Emanuel Cipriano Neto Martins*



**ADPP - Ajuda de  
Desenvolvimento de Povo  
para Povo, 2006-2008.**



**Puniv do Cazenga, 2009-2011**



*Danielly das Graças Sousa do Nascimento*

**Escola Municipal de Ensino Fundamental  
Enéas Hortêncio Silveira**



**Escola de Ensino fundamental São Luís**



**Escola de Ensino Médio Menezes Pimentel**



*Francisco Diego Soares de Sousa*



**Escola de  
Ensino  
Fundamental  
Matildes  
Barbosa Gois**

*Ismael Guedes da Silva*



*“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.”  
(Pedagogia da Autonomia  
de Paulo Freire, 1996; p. 24).*

*Iury Barbosa Pereira*



*Pedro Henrique de Souza Semeão*



CEI São Francisco



EEFM Domingos Sávio



Liceu de Baturité Domingos Sávio



*Amanda Gabrielle Paiva Castro*

**Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco Sá - Núcleo D, localizada na zona rural, núcleo D, no Município de Pentecoste (CEARÁ)**



*Jair Morna Djú*

**Escola Antero Sampaio, Canchungo, Região de Cacheu Norte da Guiné-Bissau.**



**Unidade Escolar de Bissalanca, Região de Biombo Norte do País**



**Escola 17 de Fevereiro, Ondame, Região de Biombo Norte do País.**



*Satna Augusto Embana*

**Escola do campo da aldeia de Sintcham, situada em Ingoré, na região de Cachéu, Norte da Guiné-Bissau, na África Ocidental.**



**Escola de Ensino médio Unificada Dom Settimio Arturo Ferrazzetta, vinculada ligada à Igreja católica. Situada em Cumura-1, Guiné- Bissau**



**Ensino de Base (Primário)**



**Ensino Médio  
Trabalho de campo**

*“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre os que dizemos e o que fazemos.” (Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, 1996; p. 72).*

*Maria Hariane Do Nascimento Souza*

**Escola 19 De Novembro**



**Escola Domingos Sávio**



**EEEP Dr Salomão Alves de Moura**



*Pedro Lucas Torres Batista*

*Liceu de Baturité Domingos Sávio*



*“Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” (Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, 1996; p. 116).*

*Junho Sá Indi*



## PARTE II

### ANAIS

# II Seminário Nacional do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB)



# PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL PARA A AQUISIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

*Angela Viaczorek<sup>1</sup>*

## 1 Introdução:

**A Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.**

A importância de uma pedagogia crítica por meio da análise de suas relações potencialmente transformadoras com a esfera da cultura popular. A cultura popular representa não só contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. É definida principalmente em termos instrumentais. À primeira vista, pode parecer remota a relação entre a cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas.

Além dessas diferenças, há uma semelhança fundamental entre cultura popular e pedagogia que necessita ser enunciada: ambas existem enquanto discursos subordinados (GROSSBERG, 1986). Para liberais, como para radicais, a pedagogia é frequentemente teorizada como o que vem depois da determinação do conteúdo do currículo. É o que se segue à seleção do conteúdo ideologicamente correto e que tem sua legitimidade baseada no fato de representar ou não o estilo adequado de ensino. No discurso dominante, a pedagogia é simplesmente a metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso. Não é um elemento reciprocamente determinante na construção do conhecimento e da aprendizagem, mas uma pós-intervenção reduzida à categoria tecno - instrumental. De modo análogo, apesar da profusão de estudos culturais publicados na última década, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de

---

<sup>1 2</sup> Professora da Educação Básica do município do Tailândia/Pa.

legitimação acadêmica ou alto prestígio social.

O discurso dominante, em resumo, deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular. Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e das relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural.

## **2 Prática curricular, política cultural e diferenças sociais.**

A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial”. Embora essa articulação possa fortalecer o poder do estudante e ao mesmo tempo construir uma forma crítica às relações que silenciam, ocorre que a experiência do aluno também não é uma forma problemática de conhecimento. Como podemos evitar o conservadorismo inerente ao simples ato de celebrar a experiência pessoal e confirmar aquilo que as pessoas já sabem. Em outras palavras, como podemos reconhecer uma experiência anterior como conteúdo legítimo e ao mesmo tempo questioná-la (GIROUX, 1988). Uma vez que, conforme sugerimos antigamente, isso significa trabalhar com o conhecimento embutido nas formas de sociabilidade, nas comunidades de discurso e nas formas de expressão popular a que os alunos atribuem significados, o que deveríamos fazer para evitar que os alunos que vivem fora das práticas dominantes se sintam excluídos, relegados à condição de “outros”, quando estamos levando a sério justamente o conhecimento organizado nos termos de suas vidas diárias. Além disso, como enfrentar formas de resistência dos alunos ao que eles percebem como invasão, pelo discurso oficial da escola, da esfera privada e extraescolar de suas vidas. Ao planejar e colocar em prática uma pedagogia cujo propósito essencial seja ampliar a possibilidade humana e formar uma comunidade justa e solidária, como poderemos saber se o que estamos fazendo é ética e politicamente correto. Como não escorregamos de uma visão de possibilidade humana para um dogma totalitário. Muitos professores querem ajudar seus alunos a identificar, compreender e produzir conhecimentos úteis. Mas o que constitui conhecimento útil. Será o mesmo para todos os alunos, independentemente de sexo, classe, raça, etnia, idade ou religião geográfica. se não for, como então poderei lidar com essa diversidade e essas diferenças sociais em termos intelectuais, emocionais e práticos. e se a visão do professor acerca do conhecimento útil diferir da dos alunos e de suas famílias. O que acontecerá com a visão de educação desse professor. Até onde poderemos ir com a pedagogia crítica, se a julgarem capaz de anular a sua própria proposta. Formas democráticas de elaboração de currículos assegurariam uma pedagogia crítica. O que poderíamos ou deveríamos saber sobre a base do interesse ou

desinteresse em relação aos tópicos e materiais de nossa pedagogia. Em que medida esse saber influiria em nossa prática. O que significaria entender a ignorância como repressão dinâmica da informação (Simon, 1984). Existiria uma forma de ignorância produzida como defesa contra a desesperança. O que significa trabalhar com alunos que tem privilégios diferentes em função de sua classe social, raça e sexo. Por que iriam desejar mudar a situação aqueles cujos interesses são favoráveis por formas de opressão. Seria esse conflito estrutural inevitável em nossa sociedade atual. Não haveria questões e valores que pudessem mobilizar um amplo interesse em transformações sociais (por exemplo, ecologia, paz, saúde).

Às vezes, quando alunos e professores se engajam em uma discussão crítica das práticas sociais ou formas de conhecimento vigentes, uma sensação de impotência toma conta do grupo. Fazer pedagogia crítica pode transformar um cenário educacional em um “conselho da desesperança”. Como podemos nos defender contra o desalento, ao adotarmos uma agenda de crítica e análise social. diante de todas as limitações do ensino e da escolarização, como é que poderemos efetivamente fortalecer o poder das pessoas (ARONOWIZ & GIROUX, 1985; MCLAREN, 1986; SIMON, 1987). Trabalhar com os alunos procurando explicar as contradições sociais em que todos nós vivemos é um importante aspecto da prática pedagógica crítica (Simon, 1987). Entretanto, será que o fato de levantarmos contradições nas vidas desses alunos não irá simplesmente fazer com que se sintam ameaçados (Williamson, 1981-1982). Será que apontar contradições sociais não levaria ao cinismo e à desesperança. Mais ainda: se a validade de compreender o conceito de “ideologia” for enfatizar que aquilo, que não acabaremos simplesmente nos desnorteando. e é frequentemente tomado como natural e inevitável, é na verdade historicamente construído e moralmente regulado, será que a crítica à ideologia não produzirá uma desestabilização da identidade e uma paralisia da ação. Se começarmos a questionar tudo o que está presente na vida cotidiana, será que não acabaremos simplesmente nos desnorteando.

### 3 O trabalho do professor

Como podemos compreender os efeitos coercitivos dos contextos administrativos e econômicos em que trabalhamos. De que forma deveríamos considerar a realidade das regulamentações do Estado e das limitações impostas por uma economia corporativa. Deveriam esses fatores sempre ser vistos como limites. Para aqueles de nós que trabalham com o público, por que razão deveria um professor agir de forma que pudesse contrariar a política ou as diretrizes da diretoria da escola. Em que circunstâncias um professor teria justificativas para fazê-lo. Quais seriam as consequências. Os professores deveriam dar conta de seus trabalhos a grupos específicos ou a uma esfera pública organizada. Na prática, como isso seria ou deveria ser feito. Dado o fato de que a prática da pedagogia crítica requer um substancial investimento pessoal de tempo e energia, implicaria ela o virtual abandono da vida “particular” de um professor. De que forma podemos lidar com os momentos de depressão e ruptura com a amplitude da injustiça e da violência no mundo. Como podemos nos unir e formar associações para apoiar nossos esforços. Na verdade, uma

parte considerável de nosso próprio trabalho desenvolveu-se justamente como resposta a muitas dessas questões que acabamos de relacionar. São questões que surgem em épocas diferentes, levantadas por diversas vozes, em contextos educacionais também bastante diversos, e que precisam ser constantemente reformuladas e abordadas. A noção de pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural. Definir as ligações entre cultura popular e pedagogia crítica é apenas uma parte dessa contínua tarefa que está por fazer.

#### **4 A reconstrução da realidade nas instituições escolares**

Se a instituição escolar desempenha um papel importante na estratégia de preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos para uma sociedade que queremos transformar nessa direção, é óbvio que poderemos ou não ser bem sucedidos nesta missão, na medida em que as salas de aula das instituições escolares convertam-se em um espaço em que essa mesma sociedade que nos rodeia possa ser submetida à revisão e crítica, e possamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte. Assim, não se trata de transformar as culturas das etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a classe trabalhadora, etc., em suplementos do currículo escolar; em temas complementares para que nossa consciência possa ficar mais tranquila. Entretanto essa é a tônica de trabalho em muitas salas de aula quando desenvolvem o que poderíamos chamar de “currículo de turistas”. Currículo nas quais as informações sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como a luta contra os preconceitos racistas, ou dedicar-se a refletir sobre as formas adoradas pela opressão das mulheres, ou da classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos, etc. As situações sociais cotidianamente silenciadas e que, em geral, são apresentadas como questões problemáticas nessa sociedade concreta na qual está situada a instituição escolar (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de classe social, gênero, idade, tec.) passam a ser controladas de uma perspectiva distante, como algo que não tem nada a ver com cada uma das pessoas que se encontram nessa sala de aula, algo estranho, exótico, ou mesmo problemático. Além disso, habitualmente se esclarece que sua solução não depende de ninguém em concreto, que está fora do nosso alcance; as situações são contempladas, porém afirma-se que não temos capacidade de incidir sobre ela.

Uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele

no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos. Uma educação democrática e não excludente não é aquela que trabalha com conteúdos culturais fragmentados, que representam apenas a história, tradições, produtos e vozes dos grupos sociais hegemônicos (em geral, a denominada cultura europeia, que representa os interesses valores dos grupos sociais com poder econômico, social, político e religioso). Ao contrário, uma educação antimarginalizadora tem de ser planejada e desenvolvida com base na revisão e reconstrução do conhecimento de todos e cada um dos grupos e culturas do mundo (Torres Santomé, J, no prelo). É preciso construir práticas educacionais para que os alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade.

Um currículo antidiscriminação tem de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados. Para isso é preciso envolver os estudantes em debates sobre a construção do conhecimento, sobre as interpretações conflituosas do presente, para que se sintam obrigados a identificar suas próprias posições, interesses, ideologias e pressuposições. (BANKS, J. A., 1993, p. 5)

O estudante tem conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepções da vida, expectativas, preconceitos aprendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela na qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre adquirido de maneira passiva, é comparado com a ajuda da crítica, construído e reconstruído democraticamente, levando sempre em condições as perspectivas de classe social, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. As instituições escolares nas quais existem filtros para selecionar apenas determinados aspectos da realidade, para evitar qualquer informação ou situação social problemática, contribuem para excluir ou negar essas realidades e, em consequência, para não ajudar meninos e meninas a compreender o mundo que os rodeia, objetivo prioritário, segundo todos os discursos de intenções tanto da administração educacional como do próprio corpo docente. Doutrinar é impedir o surgimento de determinadas realidades que possam transformar-se em objeto de análise e reflexão. O fato de compreender como é elaborado, difundido e legitimado o conhecimento, de que maneira influenciam na seleção, construção e reconstrução do conhecimento as perspectivas, experiências pessoais, pressuposições, referenciais e posições de poder, facilita o trabalho de revisão do conhecimento que circula em cada contexto.

## 5 Considerações Finais

Ao analisarmos a importância de uma proposta de adequação curricular na perspectiva multicultural para a aquisição da educação de qualidade, partimos do pressuposto de que a pedagogia aplicada no espaço escolar precisa ser crítica e inovadora que os temas abordados em sala de aula possam ser construídos e

reconstruídos com os alunos e docentes numa perspectiva que faça parte do cotidiano do aluno, que não seja tratada de forma isolada, sem importância, mas sim que os mesmos tenham total importância para a construção de uma sociedade melhor, igualitária, sem discriminação entre classes sociais, etnias, culturas, religiões, gênero, idade, etc.

## REFERÊNCIAS

LOPES, Alice Casimiro Lopes. Políticas de currículo em múltiplos contextos - São Paulo: Cortez. 2006. - (Série cultura, memória e currículo: v.7)

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática\ J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da F. Rosa - 3. ed. - Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e sociedade; tradução de Maria Aparecida Baptista - 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. O livro didático como currículo escrito.anais do VI Colóquio sobre Questões Curriculares\II Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares. Rio de Janeiro: UERJ, CD\_Rom, 2004.

# O ALUNO COM BAIXA VISÃO E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

*Nazaré do Socorro Bitencourt Viegas<sup>2</sup>*

*Mara Rita Duarte de Oliveira<sup>3</sup>*

*Lucicleia Vilhena Sena<sup>4</sup>*

*Adriane Bitencourt Viegas<sup>5</sup>*

*Adrieli Bitencourt Viegas<sup>6</sup>*

## 1. Introdução

A partir da pesquisa constatamos que pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam uma perda visual severa, que não pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais. Entretanto, ela possui um resíduo visual que é individual, possui a capacidade de usá-lo e não depende somente da acuidade ou da patologia. Esse resíduo compreende uma extensa gama de possibilidades, variando de pessoa para pessoa. Seu uso pode estar restrito desde apenas algumas atividades da vida diária até a utilização da leitura.

O ato de ler é fundamental para o desenvolvimento educacional, social e afetivo do indivíduo, no caso das pessoas com deficiência visual, ler ganha um sentido especial, o da inclusão (MARCUSHI,2001). Com a invenção e uso de novas técnicas de leitura para cegos muito se tem perguntado sobre o futuro da leitura tátil e da possível substituição definitiva dessa leitura auditiva.

A metodologia foi a Pesquisa Bibliográfica, na qual foram realizadas leituras e fichamentos de artigos acadêmicos, periódicos e obras relacionadas a dificuldade de aprendizagem da pessoa com baixa visão a partir de autores que abordam o tema em questão.

O trabalho está estruturado em três seções: a primeira, tratou da metodologia e dos resultados e discussões onde foi delineado um debate a respeito de como se dá a aprendizagem da leitura do aluno com baixa visão, também tratamos a respeito do trabalho do professor e finalmente as considerações finais.

Nos resultados alcançados identificamos que são inúmeras as teorias para explicar a aprendizagem humana e se tratando do deficiente visual as pesquisas apontam vários recursos para tentar amenizar tal dificuldade encontrada pelo aluno

---

<sup>2</sup> Autora: Mestra em Educação-Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB- NEB-UFFA. Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia a GEPEMe. E-mail: nazabiten@gmail.com

<sup>3</sup> Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE); colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEMe).

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura: Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades-PPGEDUC/UFFA Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia a GEPEMe. E-mail: lucicleia.vilhena7@gmail.com

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial. E-mail: viegasadrianebitencourt@gmail.com

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial. E-mail: viegasadrianebitencourt@gmail.com

para aprender a ler. Constatamos que há várias possibilidades para o aluno com baixa visão aprender a ler de forma significativa e prazerosa.

## 2 Metodologia

A Metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a Pesquisa Bibliográfica de cunho qualitativo. Para obtenção dos dados foi realizado um levantamento em revista científicas, artigos, livros, periódicos. A interpretação das leituras e a atribuição de significados serão evidenciadas no decorrer do trabalho. Para construção do referencial teórico, optou-se por autores especialistas no tema como Bruno (2006), Brasil (2007), Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007) e outros que tratam sobre essa temática.

## 3 Resultados e Discussão

Para falar sobre a aprendizagem com a leitura do aluno com baixa visão é essencial ter conhecimento das particularidades que caracterizam essas crianças. De acordo com Bruno (2006) a baixa visão se caracteriza essencialmente pela visão prejudicada à distância. É importante o professor observar a que distância a criança consegue realizar tarefas visuais com boa resolução. Existem crianças que só conseguem discriminar a pouca distância, encostando o material nos olhos ou no nariz. Para essas crianças, não faz mal aproximar o material, não haverá excesso de convergência, pois essa é a única forma pela qual elas conseguem ver.

As pessoas com baixa visão ou com visão subnormal necessitam de uma magnificação, como meio para perceber melhor o mundo em que vive. Há três modos de magnificar qualquer imagem visual; aumentar o tamanho da imagem trazendo-a para mais perto dos olhos; a utilização de recursos não-ópticos aumentando o tamanho do objeto a ser identificado e utilizando os recursos ópticos aumentando a imagem por meio de lentes.

Para a utilização de recursos ópticos e não-ópticos e necessário um auxílio psicológico, pedagógico e outros que possam contribuir na ação pedagógica. As escolhas e os níveis de adaptação destes recursos dependem de cada caso, em que devem ser avaliadas as necessidades específicas, a faixa etária e as preferências de cada indivíduo.

Os recursos ópticos, são recursos que pelas suas propriedades ópticas, levam a uma resolução maior da imagem, seja pela sua capacidade de ampliação, ou pelo reposicionamento da imagem na retina ou na filtração. Os recursos ópticos são divididos em para perto e para longe. Os recursos ópticos para longe são: os telescópios manuais usados para leitura no quadro negro, pois aumenta muita a imagem, mas reduz o campo visual, eles são bem aceitáveis pelas pessoas com baixa visão por não ficarem expostos por muito tempo e podem ser usados sobre os óculos ou lentes de contatos, também são muito usadas as telelupas e as lunetas (BRUNO, 2006).

A criança deficiente visual é aquela que difere da média a tal ponto que irá

necessitar de professores especializados, adaptações curriculares e ou materiais adicionais de ensino, para ajudá-la a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades.

A esse respeito Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007) afirmam que o trabalho do professor será mais profícuo e promissor se garantida a atenção às adaptações de acesso ao currículo requerido a cada criança. Esta atenção poderá ser auxiliada pela família e pela parceria com profissionais e instituições.

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também, um equívoco considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são geralmente as mesmas que as das crianças de visão normal.

Em nosso meio, a baixa visão ainda passa, muitas vezes, despercebida a pais e professores, manifestando-se, com frequência, quando aumentam na escola os níveis de exigência quanto ao desempenho visual da criança, para perto. Por sua vez, a cegueira é mais facilmente detectada e geralmente diagnosticada mais cedo.

A detecção precoce de quaisquer dos problemas pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança, desde que sejam propiciadas condições de estimulação adequadas a suas necessidades de maturação, favorecendo o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e minimizando as limitações impostas pela incapacidade visual.

Em todas as situações escolares, o professor tem, normalmente, oportunidade de observar sinais, sintomas, posturas e condutas do aluno, que indicam a necessidade de encaminhamento a um exame clínico apurado.

Na escola, a baixa visão continua sendo o grande desafio para o professor! Ele, na maioria das vezes, tem estado solitário para decidir com seu aluno, o momento da leitura e escrita, sobre as vantagens do uso da visão remanescente, quais as estratégias para o desenvolvimento da eficiência visual ou optar pela introdução do sistema braile como instrumento facilitador do processo de ensino.

Para tanto, é necessário conhecer e identificar, por meio da observação contínua, alguns sinais ou sintomas físicos característicos e condutas frequentes, tais como: tentar remover manchas, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, levantar para ler o que está escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas, copiar do quadro negro faltando letras, tendência de trocar palavras e mesclar sílabas, dificuldade na leitura [...], desconforto ou intolerância à claridade (BRASIL, 2007).

Para que o aluno com baixa visão desenvolva a capacidade de enxergar, o professor deve despertar o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto, e facilitar a exploração dirigida e organizada. As atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade desenvolvendo a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual.

Portanto, entendemos que para a permanência e sucesso dos alunos com deficiência visual ou baixa visão na escola é necessário que todos, professores e família

estejam atentos aos indícios que os alunos possam demonstrar durante o processo de aprendizagem.

#### **4 Considerações Finais**

A realização deste trabalho propiciou estudar, sobre o tema das dificuldades de aprendizagem de leitura do aluno com baixa visão, na perspectiva de aprimorar e compreender o processo de dificuldades de aprendizagem pelos quais os alunos de baixa visão passam. No decorrer da pesquisa foi possível evidenciar o papel do professor e sua importância para a prática educativa, pois a sua prática educacional deve ser intencional e não pode limitar-se as tarefas escolares, principalmente com aqueles que alunos que precisam de um atendimento específico ou o uso de técnicas e materiais didático pedagógicos voltados para suas limitações.

Vale destacar que toda criança tem possibilidade para aprender, e gostam de fazer, e quando isso não ocorre é porque alguma coisa não está indo bem, assim sendo, é necessário que tanto os professores como os demais profissionais responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, se questionem a cerca dos fatores que podem estar contribuindo para o não aprender desse aluno. O que se acredita serem aspectos de grande importância para todos os que estão comprometidos com o processo educativo.

É importante ressaltar, que a organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas são necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, o educador deve propor e adaptar atividades lúdicas prazerosas e propiciar situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da turma e da escola para que o aluno com baixa visão se sinta realmente incluído.

As dificuldades da leitura são processos distintos que se complementam. Enquanto a escrita se dá por estágios de elaboração de hipóteses, a leitura envolve processos para além da decodificação, envolvendo movimentos oculares, memória de trabalho, memória semântica e precisa ser uma aprendizagem com significado. É fundamental que os profissionais que atuam com essas crianças seja no ensino ou na clínica psicopedagógica tenham clareza desses dois processos, que estão intimamente ligados ao crescimento da criança à sua autonomia.

Portanto, com base nas evidências explicitadas, verificamos que a criança com deficiência visual ou baixa visão tem potencial para aprendizagem e desenvolvimento normais, embora se detectem obstáculos potenciais. Cabe aos pesquisadores desvendar melhor esses obstáculos, apontando direções para sua superação. Compete aos profissionais de saúde e educação atuar no sentido de promover esse desenvolvimento em todas as etapas da vida da pessoa com deficiência, evitando o desenvolvimento de deficiências secundária.

#### **Agradecimentos**

A professora, Mara Rita Duarte de Oliveira, pelo que nos ensinou, não só

academicamente, por ter contribuído para nossa formação enquanto sujeitos.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB).

A todos e todas as pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF - 2007.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. [4. ed.] / elaboração prof<sup>a</sup> Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAPELLINI AS, POLETI FS, Renzo, ARRUDA PD, PIERONI R, MIURD RY,etal. **Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares**. Temas sobre Desenvolvimento. Porto Alegre: EDIPUCRS 2000.

MARCUSHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORMELEZI, E. M.; CORSI, M. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. **O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal**. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.

# ITINERÁRIOS FORMATIVOS E DIÁSPORAS AFRICANAS: DESAFIOS DOS ESTUDANTES ANGOLANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA (UNILAB/CEARÁ)

*Delfina Talavenda Cristóvão<sup>7</sup>  
Mara Rita Duarte de Oliveira<sup>8</sup>*

## 1 Introdução

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma Universidade brasileira diferenciada pelo seu projeto institucional, que visa essencialmente a cooperação com os países africanos integrantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)<sup>9</sup>, proporcionando assim a formação universitária na com objetivo de qualificar os recursos humanos, num ambiente diversificado e multicultural para a comunidade acadêmica. A Unilab se constituiu como Universidade Pública Federal em 20 de julho de 2010, instituída pela presidência da república brasileira vigente com base na lei nº12.289.

A organização administrativa da Unilab está composta por: Campus no Ceará e o Campus na Bahia. A instituição no Ceará comporta três unidades acadêmicas distribuídas entre as cidades de Redenção e Acarape que são: Campus do Liberdade e das Auroras e a unidade acadêmica dos Palmares. Dentro dessas unidades estão conectados nove institutos que ofertam os diversos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade, entre os quais temos o Instituto de Ciências Exatas e da Natureza que, possui os cursos na modalidade presencial de acordo as suas respectivas resoluções: licenciatura em ciências biológicas constituído com a resolução nº 003, de 07 de março de 2014; licenciatura em ciências da natureza e matemática visando na resolução nº 02 de 18 de novembro de 2010; licenciatura em física com a sua resolução de nº 005/2014 de 07 de março de 2014; licenciatura em matemática tendo como resolução nº 06 de 07 de março de 2014 e o curso de licenciatura de química que tem em vista a resolução nº 02 que foi contemplada pelo Conselho Superior Pró-tempore da Universidade em 18 de novembro de 2010.

Nesse sentido, neste presente trabalho vamos fazer uma abordagem conceitual e de análise referente aos estudantes angolanos ingressos nos cursos de licenciaturas mencionados, compreendendo os anos 2015 a 2019 respetivamente.

As nossas transformações enquanto sujeitos históricos são movidas, constantemente, por situações que nos levam a questionar ou procurar o nosso próprio “eu” e, o meio em que estamos inseridos que é a nossa terra enquanto espaço

---

<sup>7</sup> Estudante do curso de Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidades (IH/UNILAB). Email: delfinacristovao12@gmail.com

<sup>8</sup> Professora do Instituto do Ciências Exatas e da Natureza (ICEN). Email: mararita2213@gmail.com

<sup>9</sup> A Unilab também tem cooperação internacional com Timor Leste.

geográfico e a educação quer seja familiar ou institucional colaboram nessas trajetórias do desenvolvimento pessoal e formativo. Só que, em muitas circunstâncias os nossos percursos dentro do nosso território são interrompidos por um processo diaspórico, que na maioria dos casos relaciona-se com a busca de melhores condições de vida e melhores opções de formação acadêmica, principalmente em uma parcela significativa da juventude africana, e nesse sentido, existe a necessidade da conexão constante do nosso local de origem de diversas maneiras como perspectiva da formação de nossa identidade pessoal, intelectual e nacional (STUART HALL, 2003).

Langa (2014) proporciona uma discussão semelhante nas suas abordagens sobre as representações diaspóricas dos estudantes africanos, aqui, incluindo os angolanos vinculados a Universidades Federal do Ceará, que vinham ao Brasil por intermédio de um convênio de relações diplomáticas entre os ministérios do exterior brasileiro e de mais de 40 países africanos e da América Latina e que, os constrangimentos diários desses estudantes, na sua maioria estavam relacionados com transtornos financeiros tendo em consideração o custo exacerbado de vida em regiões onde tais estudantes estavam destinados a residir.

Para que possamos perceber melhor o deslocamento gradual de estudantes angolanos na diáspora, é interessante compactuarmos com a abordagem de Paulo de Carvalho (2011) que reflete a colonização. Angola “foi” colônia portuguesa e durante esse tudo processo o modo de vida, educação, visões do mundo que foram automaticamente “destruídas” com as visões ocidentais trazidas pelo colonizador. Mas, a colonização no ponto de vista de muitos intelectuais africanos ainda continua vigente, de uma maneira moderna, obviamente, com a exclusão da coerção, da opressão massiva e da escravidão. Porém, registra-se grande decadência nos diversos setores da sociedade angolana e, a educação, saúde e desenvolvimento social estão entre os mais afetados nos novos modelos de colonização instalados no país.

O sistema educacional angolano em grande parte está transformado em tão somente em um ensino generalizado, abstrato, um ensino que de maneira indireta nega as mais diversas experiências da subjetividade e o mais complexo, a troca do diálogo por outros elementos que tornam cada vez mais frágil e mecânica a educação pois, neste contexto de aldeia global hegemônica (IANNI, 2001) a centralização se recai na reprodução do capital.

## 2 Metodologia

O presente trabalho será elaborado mediante o estudo das abordagens diaspóricas privilegiando a perspectiva dos obstáculos formativos do indivíduo, enquanto um ser formador de opinião dentro de paradigma de uma construção educacional libertadora e não opressora, e até certo ponto crítica.

Nesse caminho de compreender as disporás dos alunos angolanos que chegam ao Unilab, no estado do Ceará, iremos aprofundar os estudos através de levantamento documental, bibliográfico por intermédio de livros, artigos entre outros, também realizaremos a pesquisa de campo utilizando alguns procedimentos

metodológicos como: entrevistas e questionários.

Porém, a realização de um questionário bem contextualizado encaminhado aos estudantes do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza será o enfoque das discussões porque é através dele que compreenderemos a real convicção dos formandos. Obviamente que pautaremos por uma pesquisa qualitativa (LIMA; MOREIRA, 2015), para que os significados e características localizadas no problema pesquisado permitam uma maior complexificação do objeto investigado.

### 3 Resultados e Discussões

A pesquisa encontra-se em fase iniciamos, estamos em leitura, análise de textos, produções de resenhas, sínteses e resumos. Nessa etapa, nos debruçamos em importantes autores nacionais entre eles destacamos Paulo Freire (1997,1996) com sua importante literatura e experiências com os países africanos.

Os resultados e as discussões do presente trabalho serão baseados em aplicação de questionário e entrevistas que será respondido pelos estudantes angolanos do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN/Unilab). Nessa perspectiva, poderemos dizer que a nossa pesquisa está em andamento.

### 4 Conclusões

Nesse sentido, precisamos pensar quem são nossos alunos e alunas angolanas, como vivem, suas dificuldades e êxitos nessa diáspora, que exige muito mais que apenas adaptação a cultura, aos modos de vida, exige uma compreensão da diferença na igualdade. Um olhar resignificado, resistência e superação das imensas dificuldades que são impostas cotidianamente. O que percebemos<sup>1011</sup> que há muitas incertezas, e em nossa realidade temos alunos de países diferentes culturas diferentes e que em suas trajetórias particulares de vida veem o mundo muito diferente do que vemos, possuem um olhar para a vida ancorado em outra ética humana e que outros valores que se diferenciam dos nossos, também temos alunos que são nossos conterrâneos e que partilham conosco esse olhar nacional e regionalizado, mas, mesmo assim, não é um olhar comum, é um olhar diferente daquele que temos sobre o chão que pisamos e sobre a vida que temos.

As conclusões apresentadas são preliminares, pois a pesquisa está na fase inicial, mas as produções relacionadas a esse estudo terão um embasamento teórico-metodológico que incluirão os resultados e as discussões que serão apresentadas posteriormente.

### Agradecimentos

---

<sup>10</sup> A Unilab também tem cooperação internacional com Timor Leste.

Em primeiro lugar agradeço pela vida e pela oportunidade que me foi<sup>11</sup> concedida de poder fazer essa produção a fim de poder perceber melhor o “perfil” dos estudantes angolanos dos cursos de licenciatura do ICEN. Em seguida, vou agradecer a minha orientadora profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, que muito tem feito para que este trabalho tenha tudo o fluxo necessário para transbordar continuamente. Também agradecemos a FUNCAP pela disponibilização da bolsa de iniciação científica e tecnológica para que pudéssemos realizar o presente estudo.

## Referências

CARVALHO, Paulo de. Angola: Estrutura social da sociedade colonial. Revista Angolana de Sociologia, n. 7, p. 57-69, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Educação e Mudança. São Paulo: paz e Terra , 1997.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IANNI, Octávio, 1926-Teorias da globalização . - 9ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. DIÁSPORA AFRICANA NO CEARÁ: Representações sobre as festas e as interações afetivo-sexuais de estudantes africano (a) s em Fortaleza. Revista Lusófona de Estudos Culturais, v. 2, n. 1, p. 102-122, 2014.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Erika Vanessa. A pesquisa qualitativa em geografia. Caderno Prudentino de Geografia, v. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.

# AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

*Dryelle Patricia Silva e Silva<sup>11</sup>*

## 1 Introdução

A Educação Infantil necessita ser compreendida, pelos professores, como uma etapa que ultrapassa a ação de educar para sociabilidade e cumprimento de rotinas limitadas em momentos superficiais, mas considerar os alunos como agentes construtores e ativos no processo de transformação social.

Questionamos como se configura e desenvolve o letramento social na perspectiva crítica antirracista na Educação Infantil em uma escola pública de Floriano/PI? Essa pesquisa partiu de uma discussão entre os alunos do curso de Pedagogia da UFPI de Floriano no Estado do Piauí. E assim, na disciplina de Relações Étnico- raciais os alunos realizaram vários trabalhos direcionados para prática do professor da educação infantil. E um dos trabalhos que desenvolvemos foi uma roda de conversa com as docentes.

Pontuamos como objetivo geral da pesquisa, compreender através das narrativas das professoras da educação infantil como se desenvolve o Letramento social na perspectiva crítica antirracista. Especificamente identificamos as necessidades formativas para o letramento social crítico antirracista das professoras da educação infantil; observamos nas narrativas as suas ações na sala de aula para trabalhar as concepções antirracistas; relatamos as narrações das docentes.

Definimos a pesquisa como narrativa, apresentando alguns relatos das professoras sobre a sua prática antirracista ou não na educação infantil. Nesse diálogo observamos vários desafios das docentes, como: a ausência de formação para realizar atividades antirracistas; o apoio da coordenação e direção nas atividades; o preconceito racial que está enraizado no chão da escola e em certas situações é silenciado, ou seja, há a proibição de falar sobre algumas temáticas, como por exemplo falar das religiões de matriz africana e outros.

## 2 Metodologia

Lócus da Pesquisa: Uma escola pública da Educação Infantil na cidade de Floriano/ PI. Interlocutores do Estudo: Os interlocutores desta pesquisa foram 5 docentes efetivas com mais de 3 anos atuando na Educação Infantil. Realizamos a

---

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia (UEMA), Graduada em Artes Visuais ( UFMA), Mestra em Cultura e Sociedade ( UFMA), professora assistente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

sensibilização inicial, apresentando imagens e relacionando com algumas situações reais sobre o racismo na escola. Após, as sensibilizações, organizamos três rodas de conversas em dias diferentes.

Produção dos Dados: optamos pela pesquisa narrativa, pois possibilita aos sujeitos envolvidos na investigação o desenvolvimento da consciência sobre as experiências vivenciadas e a construção do autoconhecimento e autoformação, situando o narrador como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006).

A “[...] narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão” (JOSSO, 2010, p. 68). Assim, com o propósito de descrever as concepções dos professores da educação infantil sobre o letramento social na perspectiva crítica antirracista, realizamos três rodas de conversa, por meio desse dispositivo para coletar os dados os sujeitos da pesquisa expressaram seus conceitos, impressões e concepções sobre a temática, propondo trabalhar de maneira reflexiva com as manifestações expostas pelo grupo. Assim, conforme Gatti (2005, p.11), essa técnica “permite compreender processos de construção da realidade”. A abordagem dessa pesquisa foi qualitativa, pois ela se situa em um campo transdisciplinar, interligando as ciências humanas e sociais, assumindo multiparadigmas de análise (a hermenêutica, a teoria crítica, o construtivismo e outros) e adotando multimétodos de investigação (CHIZZOTTI, 2003).

### 3 Resultados e Discussão

No primeiro dia da roda foi a sensibilização e explicação da técnica de pesquisa. Na segunda roda de conversa (referente ao segundo dia) dialogamos sobre o contato das professoras com o estudo da temática étnico -racial e o racismo. Assim, a professora D1e D2, destaca que desconhece momentos e experiências vividas na sua formação que pudessem favorecer atualmente em sua prática. A professora D3, apresenta que já ouvir sobre a temática, mas não sabe como fazer na sala de aula. As Professoras D4 e D5 narraram que tiveram o contato com a temática na sua formação continuada (superficialmente) e na formação inicial não houve discussões sobre a temática.

Ainda no segundo dia da roda, falamos sobre as dificuldades das professoras em trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana e o racismo em suas aulas. Todas as professoras disseram ter insegurança em trabalhar a temática com as crianças na educação infantil. A professora D1, indicou que é difícil, pois ela desconhece como aplicar na sala de aula, D2 coloca que existe o preconceito em trabalhar algumas temáticas como a religião de matriz africana. As professoras D3, D4, D5, afirmaram o que as professoras anteriormente pontuaram e disseram que mesmo com o desconhecimento aprofundado elas não permitem na sala de aula o racismo e a exclusão.

Na visão de Cavalleiro (2000) existe nas escolas o descaso na formação e na organização de recursos que façam as crianças saírem do silenciamento. Continuando com as nossas atividades, na terceira roda (terceiro dia), dialogamos sobre os meios para superar essas dificuldades e trabalhar em prol do letramento antirracista. As

docentes D1 e D2, iniciaram leituras e buscaram na internet práticas e história infantil para trabalhar com os seus alunos, as docentes D3, D4, D5 pontuaram que nas rodinhas antes de iniciar as aulas elas falam sobre o cuidado com o outro, a não exclusão e pontua as características dos alunos para mostrar que todos são diferentes, trazendo a concepção do respeito.

Percebemos que nas narrativas, elas demonstram a inquietação por desconhecem como desenvolver práticas antirracistas, o medo em discutir sobre o racismo, preconceito e exclusão, pois a direção pode não concordar e isolam as suas práticas, ou seja, não um diálogo entre as professoras e das docentes com a direção sobre o racismo e a práticas antirracistas na escola.

Como expõem Freire (1975) a práxis possibilita retirar o oprimido da opressão, buscando continuamente a libertação. Dessa maneira, a escola precisa dialogar com a comunidade, com as famílias, realizar projetos que envolvam todos e todas para construir uma educação para diversidade. Assim, as crianças pequenas precisam reconhecer o papel e a função social das relações e dos sentimentos que são construídos com o outro e nos diferentes espaços. Deste modo, o professor precisa: “reconhecer o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes”. (SANTANA, 2005, p.37). Para isso, é fundamental uma prática educativa que dialogue sobre o racismo.

Dialogando na terceira roda, as professoras falaram sobre as estratégias de ensino que buscaram para trabalhar na perspectiva crítica antirracista com as crianças. As professoras D1, D2 e D3 usam a leitura e discursão de histórias que abordam o tema, contos, vídeos, dinâmicas de integração, músicas e danças; D4- ela precisa pesquisar mais; D5 - trabalhar danças, comidas típicas, o livro a menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado foi desenvolvido com os seus alunos. É visível em suas narrativas e nas suas posições o desafio em dialogar sobre a temática da história e cultura africana e afro-brasileira e o racismo com as crianças.

#### 4 Conclusões

Consideramos a necessidade de uma formação inicial de professores pautada nas discussões étnicas e raciais, trabalhando os conflitos e a diversidade dentro do ambiente escolar e desenvolvendo práticas que possam incluir temáticas envolvendo a história e cultura africana e afro-brasileira. Percebemos em suas narrativas a ausência de práticas e vivências na sua formação inicial. Destacando a formação continuada dessas docentes, elas relataram que não há cursos com essa temática disponibilizado pela Secretaria de

Educação e no território escolar é inexistente reuniões, diálogos e posicionamentos referentes a lei 10639/2003. É visível nos relatos a vontade de compreender e aprender como desenvolver em suas aulas práticas antirracistas.

E narram que a escola não tem um planejamento ou projetos direcionados a obrigatoriedade da lei citada. Enfatizando a escola como território de conflitos e diversidades, o racismo é uma temática que deve ser desenvolvida diariamente na Educação Infantil, porém as professoras realizam tentativas, mas apontam a

necessidade de obterem conhecimentos sobre como realizar uma prática para o letramento antirracista. Diante do exposto, a escola cultiva o silenciamento e nega o processo dialógico sobre as questões raciais, camuflando o racismo e assim repassando a cultura do branqueamento, da exclusão e mantendo as relações de dominação.

### **Agradecimentos**

Nesse momento agradeço aos alunos e alunas do curso de Pedagogia da UFPI do campus de Floriano/PI, pois eles e elas questionaram a realidade sobre o ensino das relações étnico -raciais na educação infantil, assim impulsionando as pesquisas. E agradeço as docentes que voluntariamente participaram das rodas de conversa.

### **Referências**

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro- brasileira**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acessado em: 22/07/2019.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. **História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, p. 22-39, jan./abr. 2006.

# PRENÚNCIO DA LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: SILENCIAMENTO ASSOCIADO À RAÇA EM MARIA FIRMINA DOS REIS

*Fabiana Santos Souza*<sup>13</sup>  
*Marlini Dorneles de Lima*<sup>14</sup>

## 1 Introdução

No Brasil, existe uma crença arraigada na cultura que firma o ideal de que a educação escolar é um meio extremamente eficaz para educar socialmente os cidadãos. Essa ideia tem fundamento teórico e científico. No entanto, a literatura que é ensinada não contempla a maioria da população e prioriza àqueles que já são privilegiados historicamente. É diante dessa perspectiva que se torna intrigante o fato de o primeiro romance de autoria feminina não fazer parte do cânone nacional e, ter uma fortuna crítica muito aquém do minimamente esperado, devido à importância da obra em si.

Uma das principais armas de transformação que pode ser utilizada no processo de ensino - aprendizagem é a literatura. Antônio Cândido afirmou que a literatura tem o poder de denunciar, confirmar e negar, apoiar e combater, dando assim a possibilidade de vivência dialética com os problemas sociais. E é nesse intuito que essa pesquisa visa alcançar seus objetivos de denunciar o racismo e, conseqüentemente, combatê-lo.

A educação tem sido o primeiro e o principal meio de familiarização e apreensão dos sentidos construídos pela literatura, uma vez que, dispostos a dizer o indizível, seus sentidos só se constroem com a formação de leitores ativos no processo de interação com o mundo. No entanto, o romance de autoria feminina negra tem sido relegado a um esquecimento no ensino, orientado por um tratamento ineficiente - às vezes ausente - em materiais didáticos, que apenas recorrem literatura canônica. As motivações que levaram a esse silenciamento é o escopo dessa pesquisa.

Contudo, a educação não deve privilegiar classe social, gênero, credo religioso e político, pois deve estar à serviço do homem. Em Cunha (1980), é analisado o papel social da educação, sobretudo, como elemento de transformação social, desde que seja levada a todos os homens, a fim de conduzi-los a revelar e desenvolver em cada um os seus valores intrínsecos e seus dotes. Somado a isso, tem-se o direito à literatura que Cândido (1995) prevê a todos, também como elemento de transformação social.

---

<sup>13</sup> Estudante do Curso de Letras, licenciatura em Português, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail.: profabisantos@outlook.com

<sup>14</sup> Professora do Departamento de Dança e Educação Física da UFG, e do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena. Integrante do NEADI-Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (NEADI), da Faculdade de Educação. E-mail.: marline\_lima@ufg.br

## 2 Metodologia

A etapa metodológica deste estudo se dá por meio de uma abordagem qualitativa, que visa comprovar a hipótese de que Maria Firmina dos Reis não faz parte do cânone literário brasileiro por ser negra. Busca-se explicar de que modo as nuances de sua vida e os marcadores que se entrecruzam em sua trajetória são fatores determinantes para o reconhecimento de sua qualidade e importância para a literatura. A fim disso, iremos analisar o que é considerado como pré-requisito para compor o cânone literário brasileiro, a partir dos maiores pesquisadores de literatura, e reafirmar que Úrsula segue a estrutura prevista para o gênero romance e não fica aquém quanto à qualidade.

Este projeto se estrutura na problematização crítico-reflexiva de forma e conteúdo, inter-relações, leituras e interpretações de trechos do romance de Maria Firmina dos Reis. Para a qual, foram selecionados o sumário, no qual se afirma que Úrsula é o primeiro romance de autoria feminina, e trechos que contemplem os vinte capítulos da obra.

## 3 Resultados e Discussão

Este trabalho tem como suporte teórico quatro bases: ensino de literatura, teoria do romance, racismo e feminismo. Como aporte teórico tem-se a Pedagogia da Autonomia proposta por Paulo Freire, o qual propõe que o aluno de ensino básico brasileiro tenha acesso à literatura básica e daí em diante consiga se desenvolver autonomamente. E na teoria de Cunha (1980), que estuda o desenvolvimento social no Brasil a partir da educação de qualidade e liberal. Teórico que problematiza quais as intenções ideológicas por trás dos textos trabalhados em sala de aula e questiona se será que visam à formação de um leitor crítico ou meramente acomodado com as realidades que o cercam.

Além de pautar-se na epifania da condição feminina tratada por Davis (2016) em -Mulheres, raça e classe e nos conceitos de empoderamento e de feminismo negro tratados por Ribeiro (2018) e hooks (2013; 2019). Sendo todas essas autoras negras e que tratam a questão da mulher negra na sociedade, como ela é vista, tratada e qual o lugar que lhe é dado na sociedade, no caso de Maria Firmina dos Reis, qual o espaço dado a ela na literatura. Bem como no – Direito à literatura de Antônio Cândido, que prevê o ensino de literatura como um direito de todos. Somado às teorias Rezende (2013), que reflete acerca do que é ensinado por meio da literatura, como se dá esse processo de ensino e afirma que a história da literatura contada nas escolas é baseada em objetivos individuais, e nem sempre se baseia no ensino de literatura, mas sim no ensino de história por meio da literatura.

Fundamentamo-nos na teoria do romance (BAKHTIN, 2002; MORETTI, 2009) para o trabalho com a leitura, tendo como objeto teórico central as relações entre literatura e meio social. Para Moretti (2009) o romance permite reflexões antropológicas, incluindo desse modo a questão racial e de gênero, visto que esse é um

gênero inacabado (Bakhtin, 2009, p.401), passível de influências do meio no qual se insere.

E, somado a isso, trataremos da formação cultural, desbarbarização e reeducação dos sentidos, propondo assim uma educação literária afro-brasileira feminina emancipatória. Ao entendermos o processo de formação do Brasil, torna-se mais possível a compreensão do processo de silenciamento de Maria Firmina dos Reis, embora seja a primeira romancista do país, e também, do porquê da manutenção do racismo ainda nos dias atuais, problemática que se pauta, sobretudo, na negação de existência.

Os resultados esperados para o projeto envolvem questões pertinentes tanto à literatura, quanto à questão racial no Brasil. Primeiramente, buscamos a quebra de paradigmas com relação às concepções de literariedade, mostrando que por meio desta é possível pensar a sociedade e as relações interpessoais, tendo o romance enquanto lugar de reconhecimento identitário e de resistência. Mediante esses apontamentos, portanto, objetiva-se o reforço e devida valorização dessa importantíssima pioneira na autoria feminina e afro-brasileira.

#### 4 Conclusões

A formulação feita por Descartes em 1637, -Penso, logo existo, em *Discurso do Método*, é um prenúncio dos ideais que irão reger o pensamento social, porque afirma a partir de si quem é sujeito pensante, visto que o -eu referido nesse enunciado é um homem cis e branco. Grada Kilomba (2019, p.36) afirma que o processo psíquico de negação como defesa do ego constitui a criação do

-Outro/o, como antagonista do -eu (self). Desse modo, retomando o pensamento cartesiano podemos afirmar que o lugar ocupado pelo negro é o de ser não pensante. A situação se agrava quando pensamos na mulher negra, pois, como Kilomba afirma (2019, p.190) a mulher negra é -o outro do outro, por não serem nem brancas nem homens.

Sendo assim, é urgente que a mulher negra tenha seus saberes reconhecidos e valorizados, a fim de ressignificar o espaço de poder. Desse modo, torna-se possível concluir que o processo de formação dos sujeitos no ambiente escolar, inclusive por meio do ensino de literatura, é perpassado por ideologias e desigualdades de raça, classe e gênero, exigindo de educadores a tomada de posição, a fim de evitar manutenção de injustiças como ocorrida à Maria Firmina dos Reis.

#### Agradecimentos

Agradeço à minha mãe que nunca desistiu de mim, nem de minhas ambições acadêmicas e por me mostrar o estudo como único caminho. E aos meus quatro irmãos que sempre me apoiaram a fazer da educação um lugar de possibilidades.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. 2009.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. Editora Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de males, 1999.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo, SP e Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2004.

CUNHA, Luís Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1979.

DALVI, Maria Amélia et al. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Boitempo Editorial, 2016.

DE OLIVEIRA, Adriana Barbosa. Gênero e etnicidade no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Anais do SETA-ISSN 1981-9153, v. 1, 2007.

DUARTE, Constância Lima. O cânone literário e a autoria feminina. Gênero e Ciências Humanas. p. 85, 1997.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira. Posfácio. In: REIS, MF dos. *Úrsula. A escrava*. Florianópolis: Mulheres, 2004.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. Sobre a literatura, Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. Saberes necessários à prática educativa. In: Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. In: Coleção educação universitária. São Paulo, SP: Cortez e Moraes, 1984.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Anseios – raça, gênero e políticas culturais. Traduzido por Editora Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

LIMA, Luiz Costa. Sociedade e discurso ficcional. Editora Guanabara, 1986.

LLOSA, Mario Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance. A cultura do romance. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, p. 19- 32, 2009.

MENDES, Algemira de Macêdo et al. Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX. 2006.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. Muitas Vozes, v. 2, n. 2, p. 247-260, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. -Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estudos avançados, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PAZ, Octavio. A tradição da ruptura. Os filhos do barro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 17-35, 1984.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? Editora Companhia das Letras, 2018.

SCHWARZ, Roberto. Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo, SP: Editora 34, 2000.

TELLES, Norma Abreu. Escritoras, escritas, escrituras. História das mulheres no Brasil, v. 10, p. 401-442, 1997.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. Via Atlântica, n. 14, p. 11-22, 2008.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. In: Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

**(RE)PENSANDO O ENFRENTAMENTO A DISCRIMINAÇÃO  
RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE  
ACARAPE/CE**

*Juliana da Silva Santos<sup>12</sup>  
Ester Araújo Lima da Silva<sup>13</sup>  
Leonardo da Silva Leal<sup>14</sup>*

## **1 Introdução**

A desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira é inquestionável e está assentada na base estrutural do povo. A escola é um dos ambientes mais propícios a manifestações de racismo por ser naturalmente um espaço onde diferentes segmentos da sociedade se encontram e convivem. É também, na maioria das vezes, o primeiro lugar onde as crianças se deparam com o diverso, o múltiplo.

Neste espaço, o racismo se manifesta através de gestos, palavras, apelidos tidos como “brincadeiras”, na maioria das vezes não são considerados como preconceito por quem os pratica e por quem presencia se tornando uma situação insuportável pra quem sofre. Nesse mesmo panorama muitos professores colaboram com tal sistema por terem dificuldade tanto em reconhecer as situações de racismo, quanto em intervir pedagogicamente no combate as mesmas.

Atualmente a escola ainda tem formado pessoas preconceituosas, racistas e intolerantes descumprindo tanto o seu papel de educar para uma sociedade mais justa e igualitária, quanto às diretrizes que regem as bases da educação. Sendo assim, o ambiente escolar torna-se um lugar de exclusão em detrimento do local de formação e acolhimento que deveria ocupar. Tais situações confirmam a necessidade de uma educação escolar crítica e que contemple a diversidade, para tanto, é imperativo o preparo dos professores, do núcleo gestor e das famílias para reconhecerem e conseguirem trabalhar com questões étnicas, culturais e raciais.

---

<sup>12</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: [julianaunilab@gmail.com](mailto:julianaunilab@gmail.com).

<sup>13</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e Bolsista do Programa Demanda Social / DS- UNILA. E-mail: [esteraraujo67@gmail.com](mailto:esteraraujo67@gmail.com)

<sup>14</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: [leoleal@aluno.unilab.edu.br](mailto:leoleal@aluno.unilab.edu.br).

## 2 Metodologia

A partir da observação sistemática do cotidiano em uma escola de ensino fundamental na zona rural do município de Acarape – CE, aliada ainda as percepções quanto às dinâmicas de sociabilidade estabelecidas entre os estudantes dentro e fora da sala de aula, foi possível notar o emprego recorrente de expressões preconceituosas, concomitantemente a atitudes misóginas, direcionadas às estudantes negras, especialmente quanto aos seus cabelos<sup>1</sup>. Falas como “*esse teu cabelo é feio e tem piolho*”, dentre outras, se apresentaram durante todo o breve período de permanência na escola o que nos motivou a realizar um trabalho de intervenção extensionista focando a desconstrução destes estereótipos discriminatórios.

Para isso, foi sugerida à coordenação da respectiva escola a realização de uma roda de conversa com os estudantes do 7º ano, cujo objetivo central pautou-se na compreensão e discussão sobre as questões étnico-raciais, particularmente sobre a valorização do corpo da mulher negra, com a finalidade de romper com os estereótipos<sup>181</sup>.de beleza instituídos por um arquétipo hegemônico historicamente construído, de forma a fomentar o enfrentamento ao preconceito racial e do racismo no ambiente escolar.

Com o aval positivo da sua direção realizamos em abril de 2018 e entre o intervalo das aulas, a exibição de dois vídeos intitulados: “*Ninguém Nasce Racista, Continue Criança*” e “*Teste da Boneca*”, com o intuito de dialogar com os estudantes sobre as relações étnico-raciais e de gênero, reconhecendo o racismo enquanto um elemento estruturante da sociedade brasileira e ainda como mecanismo para formalizar o aprendizado dos estudantes foi realizado uma oficina de cartazes sobre a temática.

Deste modo, ao incrementar práticas pedagógicas antirracistas, fomos ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular que propõe, “[...] respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2016, p. 09-10).

## 3 Resultados e Discussão

Conforme sublinha Trindade (1994) “o racismo se confunde com a própria ‘história’ do Brasil, marcado com a cruz/idéia (violência simbólica) e com o canhão (violência física), ambos alternados, complementares e concomitantes” (TRINDADE, 1994, p. 27). Já para Almeida (2020) em seu livro o *Racismo Estrutural*, o autor apresenta algumas dimensões sobre o tema a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural, haja vista que durante muito tempo o racismo sempre esteve mais atrelado a uma esfera de comportamentos individuais, o que levou a propor uma discussão mais ampliada acerca desses conceitos.

No entanto, nos deteremos aqui as suas concepções de racismo, preconceito racial e discriminação racial, que dialoga com a proposição deste trabalho. Desse modo, muito embora estes conceitos possuam similaridades estes não podem ser

confundidos. Na perspectiva de Almeida (2020),

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca dos indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação racial tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Assim, tomando por base as concepções de ambos os autores, trazer à baila uma reflexão acerca do racismo e suas manifestações no cotidiano da escola não é uma tarefa fácil, especialmente pelo fato de este ser recorrentemente camuflado e por vezes ignorado por aqueles/as que assumem seus ofícios neste espaço.

Logo, a ação extensionista outrora realizada se delimitou a questionar as manifestações do preconceito racial e seus desdobramentos, com ênfase na turma do 7º ano do Ensino Fundamental II em Acarape, de modo a corroborar com a criação de atividades que possam driblar os silenciamentos, a naturalização e sua reprodução no chão da escola e assim contribuir no processo de transformação da realidade e do cotidiano escolar.



Fonte: Cartaz "Preconceito aqui não". Acervo pessoal dos autores (2018)

Nesse sentido, dialogando através de um saber multirreferencial de diversos níveis, desde o senso comum, a ciência e a epistemologia para pensarmos um Ensino de História engajado, combativo ao racismo e outras formas de discriminações,

pautamos por meio da oficina de cartazes, que foram confeccionados pelos próprios estudantes, trazendo como resultado final uma intervenção direta não apenas nesta turma específica, mas também para toda a escola, haja vista que as produções foram expostas em diferentes espaços para que os demais estudantes tivessem acesso.

#### **4 Conclusões**

É relevante a compreensão do papel das estruturas sociais na manutenção e reprodução do racismo, com o intuito de traçar métodos eficazes para o seu enfrentamento. Dito isto, o combate à desigualdade racial na educação se mostra essencial e indispensável na ruptura da colonialidade do saber que nos impulsiona a reproduzir ações racistas e imperialistas enterradas no amago da sociedade brasileira.

Para Lander (2005), a Colonialidade do saber nos revela que além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundas do colonialismo e imperialismo, há ainda um legado epistemológico e eurocêntrico que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Compreendemos que as temáticas abordadas são urgentes, considerando que essas discussões devem ser inseridas de forma interdisciplinar construindo uma agenda de promoção de atividades neste viés para que ocorra uma mudança efetiva no enfrentamento dessas e de outras problemáticas existentes no contexto da escola. Sendo assim concluímos que através da ruptura epistemológica é possível combater o racismo com novas práticas pedagógicas, através de saberes e modos de fazer dessas populações que historicamente foram marginalizadas e que compõem também o nosso território de intervenção.

#### **Agradecimentos**

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) – Unilab e ao Programa de Pós-Graduação em História – Unila e, em especial, à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e ao Programa de Demanda Social da UNILA, pela concessão das bolsas de mestrado.

#### **Referências**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro Editora Jandaíra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. Rev. Bras. Educ. online. 2002, n.21, pp. 40 - 51.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005. 130p.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. 1994. Dissertação de Mestrado.

# A PEDAGOGIA DO BRINCAR E DO JOGAR: BRINCADERAS DE NÔ MININESA

*Natália Ernesto Cá<sup>15</sup>*

*Ana Rita de Cassia Santos Barbosa<sup>16</sup>*

## 1 Introdução

A ludicidade na educação contribui para o melhor desenvolvimento da criança, seja dentro das práticas pedagógicas escolares, ou quando presente dentro de uma determinada comunidade ou cultura, pois gera possibilidades de ensino/aprendizagem dentro do espaço no qual a criança está inserida. De acordo com Schultz e Farias de Souza (2018), o brincar num contexto social, representa uma maneira em que a criança encontra de se expressar, aprender, relacionar-se e interagir consigo e com o mundo a sua volta.

o presente artigo teve como objetivo, compreender como jogos e brincadeiras tradicionais da Guiné-Bissau podem contribuir pedagogicamente para o processo de ensino/aprendizagem das crianças na idade escolar, a partir da análise das regras, dos lugares e dos objetos usados nos jogos e nas brincadeiras tradicionais do país. Apesar da Guiné-Bissau ser um país com um vasto repertório de jogos e brincadeiras infantis, algumas delas só existem na memória de muitas pessoas, tendo em conta que, atualmente, é difícil ver crianças praticando ou reproduzindo essas brincadeiras nas ruas ou em casa, sobretudo na capital Bissau, devido ao acesso a novas tecnologias digitais e a outros interesses das crianças como jogar bola ou assistir televisão. Assim, por ainda não existir pesquisas científicas que tragam para as discussões acadêmicas o universo das crianças guineenses, que por meio de jogos e brincadeiras tradicionais se expressam, aprendem, relacionam-se e interagem consigo e com o mundo à sua volta, apostamos em investigar aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem infantil presentes nos jogos e nas brincadeiras do país.

Além disso, o trabalho constitui-se, também, uma forma de resgate, preservação e valorização dos jogos e das brincadeiras que fizeram parte da infância de muitos guineenses e que a cada dia, estão sendo menos apreciados e praticados pelas nossas crianças; como afirma Isabel Condessa (2012, p.139), “o lúdico do brincar e de jogar, também são uma oportunidade de preservação da própria cultura de uma determinada região”. E por fim, pretende-se incentivar os/as professores/as para o uso pedagógico de jogos e das brincadeiras tradicionais da Guiné Bissau como uma estratégia metodológica para o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>15</sup> Pedagoga Unilab – E-mail: canatalia92@hotmail.com

<sup>16</sup> Professora do Instituto de Humanidades e Letras Unilab – E-mail: anarita.barbosa@unilab.edu.br

## 2 Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por um estudo de carácter qualitativo que analisou relatos memorialísticos, coletados através das entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio, realizadas com um grupo de quatro estudantes universitários guineenses residentes no Brasil, sendo duas mulheres e dois homens, nascidos entre os anos de 1989 a 1994. Através das entrevistas, fizemos um resgate de memória do brincar nas infâncias dos participantes. Estrategicamente, escolhemos o *kriolo* para as entrevistas, o qual nos possibilitou uma maior exploração dos conteúdos, considerando que a Guiné - Bissau é um país multiétnico, formado por cerca de 16 grupos étnicos, e conseqüentemente um país multilinguístico. Para os nossos entrevistados, o *kriolo* não é a língua materna, mas acaba se tornando uma importante língua adquirida por ser aquela que tiveram maior contato durante toda vida, e também por meio da qual brincaram nas suas infâncias. Até hoje, o *kriolo* continua sendo a língua mais falada por eles/as.

## 3 Resultados e Discussão

Nos relatos coletados, foram elencados um conjunto de jogos e brincadeiras infantis presentes nas infâncias dos nossos entrevistados. Dentre os diversos aspectos interessantes observados, destaca-se a produção de brinquedos feitos pelas próprias crianças:

Lembro-me quando pequeno, que a gente mesmo que produzia nossos brinquedos para brincar, pegávamos latas velhas e fazíamos diferentes tipos de carros, chinelos velhos fazíamos rodas de carro, ou, os pneus de carro de verdade e colocávamos dois paus e aquilo era mais um carro também. Ramo de mamão fazíamos flautas, folha de mangueira construíamos o viu-viu, lata de leite com corda construíamos o telefone (Entrevistado W, 2019).

Nessas criações e recriações, observa-se que os objetos utilizados para os jogos simbólicos/brincadeiras, fazem parte do cotidiano das crianças. Nesse sentido “cada brinquedo só pode ser entendido no contexto da sociedade onde ele emergiu, por revestir-se de elementos culturais e tecnológicos desses contextos” (JAULIN *apud* LEAL et al, 2005, p. 111).

Em relação aos jogos de grupo gostaríamos de destacar três citados no relato abaixo:

Eu não gostava muito de brincar (referindo-se ao jogo *trinta e cinco*) porque como (...) exige cálculos matemáticos e habilidade de livrar de bola, muita das vezes perdia muito porque não sou muito boa nisso, então gostava mais de *nome-nome e mália* porque são os que já sabia as regras. (Entrevistada X, 2019).

O *Jogo de Mália*, conhecido no Brasil como amarelinha, nos oferece várias possibilidades de exploração dos conteúdos, sobretudo nos componentes de física e

matemática, pois para além de ser um jogo que exija que os/as jogadores/as, tenham noção de espaço, tempo, força e distância, também, possui formas geométricas que podem ser trabalhados e envolve a questão do equilíbrio. Já o Jogo de *trinta e cinco* (35), por sua vez, também conhecido em Cabo Verde pelo mesmo nome, é um jogo que envolve mais questões matemáticas, exigindo do/a jogador/a cálculos matemáticos, agilidade e estratégias de ataque e de defesa. Aqui pode-se trabalhar conteúdos matemáticos, principalmente as quatro operações de forma lúdica e prazerosa, envolvendo também questões geométricas. Por fim, o último jogo acima citado, o *Nome-Nome*, pode ser explorado de forma interdisciplinar, pois envolve Língua portuguesa, Ciências da Natureza e Biológicas, Geografia e História ao mesmo tempo, dependendo da necessidade da turma e da criatividade do professor.

Todos esses jogos e brincadeiras acontecem sobretudo ao ar livre, sendo o lugar comum e mais acessível para as crianças desenvolverem suas brincadeiras, dentro desse espaço, podemos citar: à frente da casa, recinto escolar ou na rua, como espaços de socialização através das brincadeiras. A escola também servia como lugar de socialização das crianças, apesar deste momento ser feito fora de sala de aula, conforme aponta essa outra entrevistada.

Na minha escola a gente conseguia brincar algumas brincadeiras até dentro da sala de aulas, mas isto só acontecia nos momentos de recreio que é o momento que professor não estava na sala. Mas de forma geral, nossas brincadeiras aconteciam mais no recinto escolar mesmo (Entrevistada Y, 2019).

Observou-se que em geral as brincadeiras eram praticadas coletivamente entre meninos e meninas. No entanto, o “brincar juntos”, apenas acontecia com as crianças mais novas. A partir da pré-adolescência, já se verificava a divisão de gênero nas brincadeiras, e às vezes são os próprios pais que não deixam as crianças “se-misturarem” para brincar, conforme aponta a nossa entrevistada.

Aos meus 10 anos, parei de brincar de *papé ku mamé*, porque minha mãe me proibia dizendo que os meninos poderiam aproveitar de mim nesses momentos de brincadeira, aí passava aquele tempo fazendo crochês. E me pararam também de brincar outras brincadeiras dizendo que eu era mulher e que mulher deve prestar atenção na cozinha. porque tínhamos que ser “blindadas” segundo a minha mãe (Entrevistada Y, 2019).

Na Guiné-Bissau, ainda prevalece esse comportamento/educação que reside sobretudo no seio familiar, muitos pais acreditam que as meninas devem ser mais controladas, e colocadas desde cedo em contato com a cozinha, como meio de virem a ser uma “boa esposa” e “dona de casa”.

#### 4 Conclusões

Esta pesquisa se torna relevante por apresentar outras possibilidades de ensino/aprendizagem através do lúdico, convidando os/as professores/as a saírem um pouco da rotina de ensino centralizado no currículo eurocêntrico e colonizado,

visando a descolonialidade do saber dos alunos, através da riqueza de conhecimentos e dos aspectos cognitivos e motores presentes nos jogos tradicionais guineenses. Deste modo, entendemos que as escolas poderiam aproveitar a presença dos jogos e das brincadeiras tradicionais, explorando-as em seu currículo e em suas práticas pedagógicas, como possibilidade de impulsionar a aprendizagem do aluno, sobretudo no que toca aos componentes curriculares como Matemática e Língua Portuguesa, sendo esses, onde se verifica a maior dificuldade dos estudantes guineenses. Além desses componentes, os jogos tradicionais da Guiné-Bissau ainda podem ser aproveitados pelo/a professor (a) para trabalhar outros componentes curriculares como: Geografia, Ciências, Física e até mesmo História.

Através desta pesquisa, conseguimos em parte fazer o resgate da memória do brincar na infância, trazendo brincadeiras mais presentes na infância dos nossos entrevistados. Contudo, ao longo da pesquisa, constatamos algumas falhas de memória dos entrevistados em relação à alguns nomes das brincadeiras e jogos e, em outros casos, na forma de brincar. Com isso, percebemos a necessidade de se fazer um trabalho maior e mais detalhado que traga/apresente, através de manuais pedagógicos ou livros de apoio, jogos, brincadeiras e orientações sobre a forma de JOGAR ou BRINCAR dos mesmos, como forma de resgate e preservação da cultura do brincar guineense.

### **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Unilab, a instituição que graças a ele hoje sou pedagoga, agradeço a todos os professores/as que contribuíram de forma direta ou indiretamente na minha formação e por fim e não menos importante, agradeço a minha professora e orientadora Ana Rita de Cassia Santos Barbosa pelas orientações e parceria no desenvolvimento da minha pesquisa.

### **Referências**

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Editor, Jorge ZAHAR , 2005.

CONDESSA, Isabel (2012). (Re)viver as brincadeiras e jogos de infância: o contributo para uma aprendizagem ao longo da vida. In: A Voz dos Avós: Migração e Património Cultural, ed. Natália Ramos; Manuela Marujo; Aida Baptista. Ed. Gráfica de Coimbra 2. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76.

1996. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. 2014.

# O USO DE DRONES COMO MEIO DE MONITORAMENTO NO COMBATE À CAÇA FURTIVA EM ANGOLA

*Nsimba Lopes Ndombaxi<sup>17</sup>*  
*John Hebert da Silva Felix<sup>18</sup>*

## 1 Introdução

A caça furtiva é hoje em dia um grande problema de muitos países não só da África, mas também da América no geral e se estende nos outros continentes. Angola possui uma variedade de fauna selvagem, desde mamíferos, anfíbios, répteis e aves em zonas de proteção, no entanto muitas dessas espécies se encontram em risco de extinção ou mesmo já foram extintas como resultado da crescente caça furtiva que tem assolado o país.

De acordo com o Artigo 39 da Constituição da República de Angola (2010), que trata sobre o Direito ao Ambiente, descreve que todos têm o direito de viver num ambiente sadio, livre de poluição e é seu dever preservá-lo pois ações que coloquem em risco ou causem dano a preservação do ambiente são passíveis de punição. Assim, dada a necessidade de se proteger ainda melhor a fauna angolana, propõem-se então o uso da tecnologia (drones) como meio de monitoramento no combate à caça furtiva em Angola pela Polícia Nacional nas suas ações de policiamento ambiental de formas a obter-se melhores resultados.

Logo, este trabalho é de uma abordagem qualitativa, baseado numa pesquisa exploratória e bibliográfica. Pois, os resultados encontrados nos trabalhos consultados mostram-se satisfatórios na medida que o uso dessa tecnologia iria proporcionar aos guardas florestais e fiscais de caça transitabilidade em locais de difícil acesso, monitoramento e mapeamento em tempo real, redução dos custos operacionais, rapidez e exatidão nas áreas a serem monitoradas, possibilitando assim melhor capacidade de resposta.

## 2 Metodologia

O presente projeto de pesquisa é de caráter exploratório e bibliográfico baseado em revisões de Monografias, Dissertações, Artigos Científicos e Publicações em Jornais

---

<sup>17</sup>Estudante do curso Engenharia de Energias-Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável-IEDS- Campus das Auroras.E-mail: nsimbalopes12@gmail.com

<sup>18</sup> Professor do Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável-IEDS- Campus das Auroras. E-mail: johnfelix@unilab.edu.br

a partir do ano de 2010 e tem com o objetivo sugerir o uso de drones como meio de monitoramento no combate à caça furtiva em Angola pela Polícia Nacional.

A área de interesse são as zonas de conservação da fauna e flora (13 no total) que cobrem uma extensão de 82.272 quilômetros quadrados espalhadas por quase todas as províncias do país. Para tal, consultou-se Artigos Científicos, Monografias e Dissertações disponíveis na base de dados do Google Acadêmico e do Portal Periódicos CAPES.

### 3 Resultados e Discussão

O cenário atual de caça furtiva em Angola é preocupante pois a cada dia que passa o número de animais mortos vai aumentando e é urgente que se tomem medidas de modo a eliminar ou pelo menos reduzir esta prática. A caça furtiva é um problema e coloca em risco a biodiversidade e o ambiente. O patrulhamento ambiental em Angola é precário pois carece de recursos humanos e matérias e em muitas zonas de conservação não há fiscais, este problema facilita a ação de caçadores furtivos.

Segundo o Ministério do Ambiente (2018), no seu relatório denominado Lista Vermelha das Espécies de Angola, é confirmado a extinção de três espécies (o rinoceronte preto, a hiena castanha e o pinguim do cabo) e muitas outras se encontram sob o risco de extinção devido aos efeitos da caça furtiva.

É de extrema importância a conservação do meio ambiente uma vez que usufruímos de seus recursos como base de nossa sobrevivência e qualquer dano causado nele se reflete significativamente na vida dos seres humanos. Em Angola é expressamente proibido a atividade de caça em Parques Nacionais ou Reservas Naturais Integrais e nas Reservas Parciais, salvo que se tenha anuência do Governo Geral ou quando o interesse público ou científico justifique (ANGOLA, 2010).

O aumento dos preços do marfim e do corno de rinoceronte constitui um fator preponderante na proliferação da caça furtiva (Anderson & Jooste, 2014), em Moçambique por exemplo, existiam desde os anos 70 grandes populações de rinocerontes (branco e preto) e que atualmente como consequência da caça furtiva eles foram basicamente extintos (COUTO, 2014). Em Angola a entidade responsável pela regulação do espaço aéreo e de todas as atividades relacionadas à aviação civil é denominada de Autoridade Nacional da Aviação Civil (ANAC).

Martins (2017), apud Neto (2009), define Vant como sendo “um veículo capaz de voar na atmosfera, fora do efeito de solo, que foi projetado ou modificado para não receber um piloto humano e que é operado por controle remoto ou autônomo”. Esse tipo de tecnologia desperta muito interesse ao Exército Brasileiro considerando a variedade de aplicações dos mesmos.

Segundo Veiga e Costa (2019, apud AGUIAR, 2017), “o uso de drones pelas forças policiais trariam uma série de benefícios pois os colocaria em vantagem face as ocorrências, proporcionando decisões acertadas e que não colocariam em risco a vida dos policiais ajudando assim em situações de perseguição de fugitivos, monitoramento ambiental e etc.”

Os Drones mostram-se ser equipamentos muito eficientes no combate ao dano

ambiental devido ao seu baixo custo operacional e facilidade de adentrar zonas de difícil acesso (FARIA & COSTA, 2015), existem vários critérios referentes a classificação dos VANT, são levados em conta aspectos como: o material empregado na construção, tamanho, peso, modelo/aspecto da fuselagem/plataforma, duração do tempo de voo, altura do voo, dentre outros. Devido a isso, a classificação varia de acordo a cada país e na maioria das vezes são semelhantes (Júnior, 2015).

Logo, são classificados como: VANT de asa fixa; VANT de asa rotativa; Blimps (balões de ar); Flapping-Wing (batedores de asas); híbridos ou conversíveis (JÚNIOR, 2015, apud ANGELOV, 2012). Contudo, na concepção de Veiga & Costa (2019), apud DRONE CENTRAL & TECMUNDO (2017, 2016), dentre os vários modelos de Drones existentes, os que mais se adequam para monitoramento ambiental são os VANTs de asa rotativa.

#### 4 Conclusões

Com a elaboração do presente trabalho pretendia-se sugerir o uso de drones como meio de monitoramento no combate à caça furtiva em Angola pela Polícia Nacional, falar sobre caça furtiva de modo geral e estudar acerca dos drones, identificando as causas e efeitos desta prática criminosa e introduzir a tecnologia Vant como meio de mitigação desta prática, pois, o uso deste equipamento traria ótimos resultados como acesso a locais intransitáveis, mapeamento em tempo real e melhor capacidade de resposta.

Assim, conclui-se que mais do que a inserção dos drones como meio de combate, é muito importante educar as pessoas de modo a conscientizá-las sobre o valor do meio ambiente e a importância de conservá-lo pois, toda ação que coloque em risco ou cause danos a preservação do ambiente se reflete diretamente na vida das pessoas.

#### Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo folego da vida, pois, sem isso não seria possível a realização deste trabalho; ao professor pela orientação e pela paciência em sanar as dúvidas recorrentes ao longo da execução deste trabalho e por fim, agradeço aos meus por todas as contribuições, conversas e amizade.

#### Referências

ANGOLA, Constituição da República (2010) Art. N ° 39. Direito ao ambiente. Disponível em: < <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/ao/ao001pt.pdf>>. Acesso em 26 de 09 de 2019.

ANGOLA, Ministério do Ambiente. lista vermelha de espécies de Angola: Extintas, ameaçadas de extinção, vulneráveis e invasoras. Edição 2018 - 2023. Disponível em: <[https://www.nationalredlist.org/files/2019/06/Lista-](https://www.nationalredlist.org/files/2019/06/Lista-Vermelha-de) Vermelha-de-

Espe%CC%81cies-em-Angola.pdf>. Acesso em 22 de 11 de 2019.

ANGOLA, Regulamento de Caça (2010) N.º 2873/99 de novembro de 1957 Art. N.º 11. A caça e os lugares em que pode ser exercida. Disponível em:<<http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/ang113947.pdf>>. Acesso em 27 de 12 de 2019.

ANGOLA, Instituto Nacional da Aviação Civil. Lei N.º 1/08 de 16 de janeiro de 2008 Art. N.º 9. Autoridade Nacional da Aviação Civil. Disponível em: <<http://www.inavic.gv.ao/export/sites/default/inavicsite/legislacao/LAC-alterada-verso-10.10.18.pdf>>. Acesso em 04 de 01 de 2020.

ANDERSON, B.; JOOSTE, J. Caça Furtiva de Vida Selvagem: A Ameaça Crescente do Tráfico em África. Maio de 2014.

COUTO, M. Abordagem estratégica para o combate ao tráfico ilegal de fauna e caça furtiva de elefantes e rinocerontes. Junho de 2014.

FARIA, R. R.; COSTA, M. E. A inserção dos veículos aéreos não tripuláveis (drones) como tecnologia de monitoramento no combate ao dano ambiental. REVISTA ORDEM PÚBLICA, v. 8, n. 1, jan./jul., 2015. Disponível em: <https://rop.emnuvens.com.br/rop/article/view/92/91> >. Acesso em 04 de 12 de 2019.

JÚNIOR, L. R. A. Análise de produtos cartográficos obtidos com câmera digital não métrica acoplada a um veículo aéreo não tripulado em áreas urbanas e rurais no estado de Goiás. Dissertação de Mestrado (Mestre em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MARTINS, M. Viabilidade do uso de veículos aéreos não tripulados pela polícia militar de Santa Catarina no 19º BPM. Monografia (Bacharel em Tecnologia da Informação e Comunicação aplicadas a segurança pública e direitos humanos) - Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2017.

VIEIGA, W. da S.; COSTA, G. G. O uso do drone como ferramenta de apoio ao policiamento ambiental militar em Goiás. Biblioteca Digital de Segurança Pública, 2018.

# UM ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS TREMEMBÉ DA BARRA DO MUNDAÚ

*Rosa Wandi Chinene Calueio<sup>19</sup>*  
*Mara Rita Duarte de Oliveira<sup>20</sup>*  
*Macione Ferreira dos Santos<sup>21</sup>*

## 1 Introdução

Esta pesquisa com a temática “proteção dos saberes tradicionais do povo Tremembé embase no debate da preservação do meio ambiente que constitui um elemento imprescindível para a reprodução dos saberes tradicionais como identidade étnica- cultural, tendo como a sua principal pauta a luta pelo direito da garantia das suas terras deixados pelos seus ancestrais.

Os povos Tremembé estão localizados a oeste do Estado do Ceará. Os Tremembé podem ser encontrados em três municípios do Estado: Itapipoca, Itarema e Acaraú citados em diversos documentos históricos desde o período colonial na sua forma de organização urbana em aldeia ao litoral do Maranhão como em Ceará. Porém possui uma forma de organização social autônoma, específica e distinta do modelo social padrão. Tendo como exemplo a organização acadêmica que prima pela preservação da cultura e saberes tradicionais; os Tremembé da Barra do Mundaú, as suas principais lideranças são duas mulheres: Erbene Tremembé e Adriana Tremembé.

Partindo do ponto de vista cultural os saberes tradicionais possuem uma forma própria desde a organização social como também os usos de recursos naturais para um dos requisitos da reprodução cultural, economia, religião, social, possuindo o valor patrimonial na construção do conhecimento acerca das plantas medicinais, artesanais, histórico oral como a fonte detentora da memória e identidade.

Nesta observação os saberes tradicionais do povo Tremembé não ficam de fora desta linha de pensamento, pois são estes saberes como parte do legado deixado pelos seus antepassados que é passado de geração em geração de forma oral, uma lógica da dimensão epistêmica no processo de aprendizagem e fortalecimento cultural, identidade capaz de promover a geopedagogia do conhecimento através do vínculo do sujeito com a cultura presente no seu território.

Sendo assim destacamos algumas tradições comemorativas do povo Tremembé que reforça a sua cultura: a festa da colheita da fruta Murici e da semente Batiputá que em janeiro de 2020 realizou sua 11<sup>o</sup> edição. Da fruta murici é extraído o suco, enquanto

---

<sup>19</sup> Estudante do Curso de Bacharelado em Humanidades em Ciências Sociais, do Instituto de Humanidades (IH/UNILAB); E-mail [Rcalueio@gmail.com](mailto:Rcalueio@gmail.com)

<sup>20</sup> Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN/UNILAB); E-mail: [mararita@unilab.edu.br](mailto:mararita@unilab.edu.br)

<sup>21</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências biológicas, do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN/UNILAB); E-mail: [macionesantos2018@gmail.com](mailto:macionesantos2018@gmail.com)

da semente Batiputá é absolvida o óleo para a alimentação e medicamento usado no combate de algumas doenças, momento de cura e rituais para a limpeza corporal e espiritual, competição de diversas modalidades indígenas. Outra data comemorativa pelo povo Tremembé é o seu próprio dia, dia do índio, a qual é comemorada em 19 de abril de todos os anos, assim como essa data e comemorada por outros povos, a mesma vem a cada ano se fortalecendo para manter sua cultura cada dia mais viva, a mesma é organizada pela própria escola da comunidade, onde os alunos começam seus trabalhos no início do mês de abril e cominam no dia 19 do mesmo mês. Uma outra festa comemorativa do povo e a festa da farinhada, ela é comemorada no mês de julho, esse ano de 2020 está teve sua 3º edição, tendo como objetivo fortalecer seus saberes culinários, com o uso da mandioca, e preservar os agricultores da comunidade.

Segundo BARBOSA (2019) os saberes tradicionais possuem uma racionalidade própria educativa que se expressa na concepção da pedagogia autônoma capaz de promover a arte da estética de resistência sociocultural, no propósito de salvaguardar a identidade, a memória do sujeito como individuo coletivo a partir da integração de vida comunitária.

Com base os estudos realizados pelo Pinto (et al. 2018) as lutas pela demarcação da garantia das suas terras no reconhecimento das terras como uma ocupação tradicional do povo Tremembé embarcaram em diversos processos políticos e sociais, como menção temos o aparecimento da empresa Nova Atlântida de origem espanhola, isto no início de 2002 com a sua implementação do projeto de construção de 27 hotéis e resorts, 6 condomínios residencial e 3 campos de golfe sobre o território indígena “Tremembé”.

Neste sentido, em defesa dos seus direitos territoriais perante a ameaça, o povo Tremembé apresentou em 2004 ao Ministério Público Federal um processo contra a empresa, pois a implementação do projeto colocava em risco o direito do uso exclusivo dos índios na propriedade, tendo o seu desfecho em 12 julho de 2016 com a condenação da empresa.

O embasamento da defesa territorial para o reconhecimento da terra com comunidade tradicional dos Tremembé deu-se em 2002 o reconhecimento da identificação e delimitação territorial. A partir do Ministro da justiça como resultado da publicação de 2012 do relatório de identificação e delimitação do território indígena do povo Tremembé pelo Diário Oficial da União.

Em perspectiva sociopolítica a proteção do meio ambiente feita pelos povos indígenas corresponde a um discurso de confronto da visão globalizadora ocidental, no exercício pleno da história e memória enraizado na epistemologia tradicional que translada a dimensão do escutar e olhar da formação do eu e o nós, ampliando o aspecto do fazer-saber e saber-viver (BARBOSA, 2019).

Deste modo enfatiza-se a importância da relação da natureza com a proteção dos saberes tradicionais pois esta relação proporciona um modelo operacional de variedade na proteção da biodiversidade que não se reflete somente na produção da natureza como o desenvolvimento sustentável, mas também na preservação da vida humana contra os fenômenos naturais (DIEGUES, 2000).

Todavia a interpretação da ocupação das terras indígenas não se limita ao

espaço territorial físico, mas também, simbólica carregada memória, história, sentimento e identidade que constituem o ser humano na esfera social, econômico e cultural.

## 2 Metodologia

Para a realização deste projeto, o trabalho será executado a partir do método etnográfico, considerando os fenômenos da natureza e a atribuições dos significados das ações humana tendo como base o vínculo indissociável da existente na relação da cultura e a natureza.

O método etnográfico visa no deslocamento do pesquisador (a) para a interação do sujeito com o objeto de estudo, através da prática dos trabalhos de campo sob o âmbito da coleta de dados no procedimento e técnicas próprias da pesquisa tais como: observação e a execução das entrevistas que impõe o exercício do olhar e escutar por meio da participação afetiva nas formas de socialização (ROCHA, 2008). A aplicação deste método neste pesquisa visa contribuir nos estudo de combate a desigualdade social e exclusão e a compreensão do comportamento cultura do povo indígena, sistematizando a importância da proteção dos saberes tradicionais dos Tremembés na reafirmação do patrimônio cultural como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas, com base a articulação dos do pressuposto teórico de Mattos(2011) através de três aspetos apresentado: análise holística da cultura, a participação ativa, dinâmica e modificadora da estrutura social por meio da introdução do sujeito na sociedade, e por último revelar a interação significativa da pesquisa.

## 3 Resultados e Discussão

A pesquisa encontra-se em fase inicial, está dividida nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, Análise dos documentos, realização de entrevistas com as lideranças, professores, anciões da comunidade indígena, a iconografia dos povos Tremembé para o registro do cotidiano da comunidade e por ultimo a produção escrita sobre a pesquisa. Esperando assim contribuir no enaltecimento do processo de fortalecimento étnico-cultural e na luta pela demarcação das terras destes povos.

## 4 Considerações Finais

A presente pesquisa encontra-se em fase inicial, propriamente no fim do mês de setembro, buscando na literatura disponível, compreender a complexidade que envolve os povos indígenas Tremembé da Barra do Mandaú (Itapipoca/Ceará).

Em nossas leituras fomos encontrando a beleza desse povo, sua luta, seus modos de vida, mas principalmente sua resistência em existir como um povo tradicional e a preservação de sua cultura e modos de vida, que o Povo Tremembé vem lutando por suas terras a quase duas décadas, enfrentando especificamente uma grande empresa espanhola NOVA ATLÂNTIDA, uma luta árdua, mas isso não foi motivo para esse povo desistir de lutar pela demarcação de suas terras. Junto com sua

luta os Tremembé vêm com a aprendizagem de seus ancestrais, trazendo consigo os saberes tradicionais, espirituais os quais são repassado de geração a geração.

### **Agradecimentos**

Expresso o nosso agradecimento primeiramente a Deus por permitir chegarmos até este momento, em segunda instância é direcionada a minha orientadora e professora Mara Rita Duarte de Oliveira, na qual se fez presente no processo da elaboração do resumo e do projeto em si, mostrando-se disponível a ajudar perante as dificuldades encontradas.

Estendendo a gratidão a Professora Viviane de Oliveira, Geovanna Ramos e a Sarah Medeiros pela dedicação de um trabalho árduo na construção do projeto de pesquisa, podendo permitir-me a execução da mesma. Não se esquecendo do grupo de estudo GEDIFE e as outras pessoas que de forma direta e indiretamente contribuirão na construção desta escrita, em especial ao colega Macione Ferreira dos santos, que é Tremembé e ajudou na escrita do projeto de pesquisa. Também ao PIBIC/Unilab pela disponibilização da bolsa para a realização dessa pesquisa.

### **Referências**

PINTO, André Luís Aires, MATOS, Maria Jardenes de e RUFINO, Maria do Socorro Moura. O conhecimento etnográfico dos Tremembé da Barra do Mundaú, Ceará. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n° 1, p. 15-28, jan./mar. 2018.

DIEGUES, Antonio Carlos Santana (Org.). Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil. São Paulo: NUPAUB-USP; PROBIO-MMA; CNPq, 2000.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etmografia: Saberes e Práticas. Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos (Org.) Guazzelli Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

BORBOSA, Lia Pinheiro. Estética da resistência: arte senti pensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana. 2019, Vol. 09, n° 23 ISSN 2238-0426 DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1144 Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0) Data de submissão 28 fev 19 Data de publicação 01 ago 2019.

# DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS NOS RESTAURANTES UNIVERSITÁRIO DA UNILAB-2019

*Rosário João Fernando Quiala*<sup>22</sup>

*Gislene Lima Carvalho*<sup>23</sup>

*Nsimba Lopes Ndombaxi*<sup>24</sup>

## 1 Introdução

O objetivo do presente trabalho, é abordar os paradigmas presente na questão do desperdício de alimentos nos restaurantes universitários da Unilab. Assim como, introduzir no debate acadêmico acerca do desperdício de alimentos, como fator que está interligado a poluição do meio ambiente. Mas especificamente, este trabalho tem como objetivo, orientar os estudantes e conscientizar a respeito das práticas do descarte dos alimentos desperdiçados. É possível afirmar que este trabalho é interdisciplinar. Pois, o referencial teórico do mesmo, tem origem em diferentes campos do saber. A motivação deste trabalho surgiu, de algumas observações e questões frequentes: Quais os fatores, causas e os efeitos? Quais as consequências?; O que é preciso fazer para minimizar o desperdício de Alimentos nos Restaurantes Universitário da UNILAB? Por tanto, o enfoque pelo mesmo, se deve ao objetivo central. Salientando, que este trabalho não visa dar soluções acabadas a estes questionamentos, mas sim, fomentar oportunidades de reflexões e novas perguntas.

Para explorar o pressuposto central mencionado acima, usando uma abordagem quali- quant., o caminho metodológico utilizado, é de uma pesquisa exploratória e bibliográficas. Para propor uma discussão didática sobre a pesquisa, e que possa contribuir para que estudantes, servidores, professores e funcionários dos restaurantes universitários, se interessem para o estudo do assunto, e que entendam a sua importância, não somente como uma atividade ligada a disciplina de Leitura e Produção Textual, mas sim, como uma forma de encontrar mecanismo que minimizem os impactos das ações dos estudantes nos restaurantes universitários.

## 2 Metodologia

O presente trabalho objetiva, analisar e descrever do desperdício de alimento. Com isto, para concretizar estes mesmo objetivos optou-se por uma abordagem quali-

---

<sup>22</sup> Estudante do Curso de Administração Pública-Instituto de Ciências Sociais aplicas-ICSA- campus das Auroras. E-mail: [roquiالا@aluno.unilab.edu.br](mailto:roquiالا@aluno.unilab.edu.br)

<sup>23</sup> Professora do Instituto de Línguas e Literaturas- Unidade Acadêmica dos Palmares E-mail: [giscarvalho20@gmail.com](mailto:giscarvalho20@gmail.com)

<sup>24</sup> Estudante do curso de Engenharia de Energias-Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável-IEDS- Campus das Auroras. E-mail: [nsimba12@gmail.com](mailto:nsimba12@gmail.com)

quanti, pautada numa avaliação e recolhe de dados numéricos ou informações através de pesquisas exploratória e bibliográficas, nos principais referenciais teóricos, baseados em TCC's e artigos científicos, podendo então, criar possibilidades para evitar o desperdício de alimentos nos RU's da Unilab. Com o fito de conferir publicações feita a respeito do desperdício de alimentos em restaurantes universitários no Brasil. Para tal, consultamos artigos e TCC's disponíveis nas principais bases de dados como, Google Acadêmico e SCIELO, deste modo, selecionamos quatro artigos e um TCC, publicados no período de 2007 a 2017.

### 3 Resultados e Discussões

O ato de se alimentar é uma das atividades mais importantes do ser humano, engloba vários aspectos que vão desde a produção dos alimentos até sua transformação em refeições". (Zimmermann e Mesquita, 2012). Tomando base definição de Zimmermann e Mesquita, 2012, o desperdício é um fator de grande relevância, tendo causas econômicas, políticas, culturais e tecnológicas. Tal como, Ricarte et al. (2008), argumentam, o desperdício envolve perdas que variam desde alimentos que não são utilizados, até preparações prontas, que não chegam a ser vendidas e/ou servidas e ainda as que sobram nos pratos dos clientes e têm como destino o lixo.

O mesmo podemos dizer que o desperdício ocorre, por inúmeras razões. Entre elas podemos apontar aqui, razões climáticas, a inadequação do modo como são armazenados os produtos nos freezers, em função disso, à não de uma temperatura adequado dos mesmos. O desperdício ocorre também quando não se tem, um planejamento adequado acerca do volume de refeições a serem preparada.

Esta pesquisa, foi desenvolvida na Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN) do Restaurante Universitário (UNILAB), situado no campus universitário do Liberdade, na cidade de Redenção-Ceará. O Restaurante fornece duas refeições diárias (almoço e jantar) de segunda à sexta, sendo somente o almoço no sábado. Isto é, 11 refeições na semana, totalizando 44 refeições durante o mês, por usuário. A partir destes dados procuramos apresentar, orientar e conscientizar os estudantes e criar motivações e indicar possíveis medidas para a sua redução, e entender a relação do grau de aceitação do prato (cardápio) e o motivo do desperdício por parte dos usuários do restaurante universitário da Unilab.

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), desde 2010, dispõem de recursos federais que preveem verbas para subsidiar estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, de forma a garantir sua permanência e diplomação. "No Decreto nº 7.234, identifica-se a área "alimentação" como parte das ações da assistência estudantil". (SANTOS, 2016).

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) - Food wastage footprint: Impacts on natural resources (A pegada do desperdício de alimentos: impactos sobre recursos naturais), o mundo anualmente desperdiça cerca de 1,3 bilhão de toneladas de alimentos e que os efeitos desse desperdício, causa prejuízos relevantes à sociedade, constatados em perdas

econômicas, em contexto de redução da oferta e conseqüentemente aumento dos preços do produto.

Acredita-se que as conseqüências econômicas diretas do desperdício de alimentos alcancem, aproximadamente, 750 bilhões de dólares anualmente (FAO, 2013). “Sendo que, o Brasil está entre os dez países que mais desperdiçam comida no mundo. Sendo que, aproximadamente 35% de toda a produção agrícola vai para o lixo” (IPEA, 2009).

O Brasil é um dos grandes produtores mundiais de alimentos e um dos países que mais desperdiça, e esse desperdício acontece em todas as etapas, desde o início na plantação, no transporte e industrialização, até o manuseio e preparo do consumidor. A conseqüência é a redução de receitas para o país e o aumento dos preços, apud (INSTITUTO AKATU, 2004). Segundo Almeida et al. (2008), apud Heisler (2008). “No Brasil, o desperdício de alimentos atinge patamares próximos a 12 bilhões de reais por ano, segundo dados do Serviço Social do Comércio (SESC) “. Diariamente, são 39 milhões de toneladas de alimentos, quantidade suficiente para alimentar - com café-da-manhã, almoço e jantar - 39 milhões de pessoas, quase os 50 milhões que ainda passam fome no país, segundo o IBGE.

Em especial, nos RU’S da Unilab, temos visto constantemente enormes quantidades de alimentos a serem desperdiçados, seja pelos estudantes, servidores e usuários que em algumas vezes, são convidados para atividades, mas que não são estudantes ou servidores públicos da Instituição. A grande preocupação em relação a este desperdício, são os impactos que ela pode trazer ou causar. Por tanto como causa podemos destacar: o modo de preparo, os cardápios, alunos que servem exageradamente e não terminam a comida, a falta de uma quantidade exata de alimentos a serem servidos no prato, a condição do clima dos próprios alimentos etc. acreditamos que, os restaurantes universitários da Unilab, em média por dia, desperdiçam 45 a 50 kg ou mais de alimentos, segundo a nossa observação diária na decorrência da nossa pesquisa.

Os problemas que conseqüentemente surgem a partir deste desperdício, são de natureza econômica: gastos de recursos de forma desnecessária, armazenamento, transporte, etc. Os problemas sociais: a fome agudizada, é um dos problemas sociais que podemos apontar, e a questão do lixo que de certa forma acaba virando um problema social. Por fim os problemas ambientais: falamos, de questões relacionadas a poluição do meio ambiente, contaminação dos canais de água. Pois, analisando as quantidades desperdiçadas, podemos dizer que são alimentos, que poderiam servir para outras populações.

#### 4 Conclusões

Acreditamos que este trabalho tenha cumprido o seu objetivo: apresentar reflexões e considerações sobre possíveis soluções, que minimizem esta questão, de certa forma, combater muitas das conseqüências provenientes do desperdício de alimentos. Reconhecendo as inúmeras diferenças dimensionais das universidades federais, mesmo especificamente a Unilab, delimitar características dos seus

restaurantes universitários, é um grande desafio, pois que estamos a falar de um órgão que é composto, por um número elevado de frequentadores.

O uso de cardápio diversificado, de forma que todos se sintam integrado com a alimentação, no caso, fazer-se cardápios alternados nos diferentes dias de países que compõe a unilab, servir a quantidade exata de alimento a ser consumido, de forma que cada estudante consiga comer todo alimento que serviu, o uso de pratos adequados para as refeições, sem alternância no tamanho dos pratos.

## Agradecimentos

Agradecemos a Deus, pela folego da vida, pois, sem isso, não seria possível a realização deste trabalho; a professora pela orientação e pela paciência em sanar as dúvidas recorrentes ao longo da execução do presente trabalho e por fim, agradecer aos nossos colegas, por todas contribuições, conversas e amizade.

## Referências

ALMEIDA, Tomás Dias et al. Relação entre o cardápio do restaurante universitário e desperdício. **Revista Ciências do Ambiente On-line**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.1-6, jul. 2008.

RICARTE, Michelle Pinheiro rabelo et al. Avaliação do desperdício de alimentos em uma unidade de alimentação e nutrição institucional em Fortaleza-Ce. **São Lucas**, Porto Velho- Ro, v. 1, n. 1, p.1-18, jun. 2008.

SANTOS, Jucimara Martins dos et al. A responsabilidade social no controle do desperdício de alimentos em um hospital. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p.1-12, abr. 2007.

VENTURA, Rafaely De Sousa. **Desperdício De Alimento Nas Escolas**: 2017. 33 Folhas. Trabalho De Conclusão De Curso De Graduação Em Nutrição - Faculdade Anhanguera, Guarulhos - 2017.

ZIMMERMANN, Alice Mesquita; MESQUITA<sup>3</sup>, Marizete Oliveira de. Campanha resto zero em restaurante universitário. **Ciências da Saúde**, Santa Maria (RS), p.1-11, 14 maio 2012.

## A INICIAÇÃO DOS ÌYÀWÓS E A EDUCAÇÃO NO ILÊ AXÉ IDAN

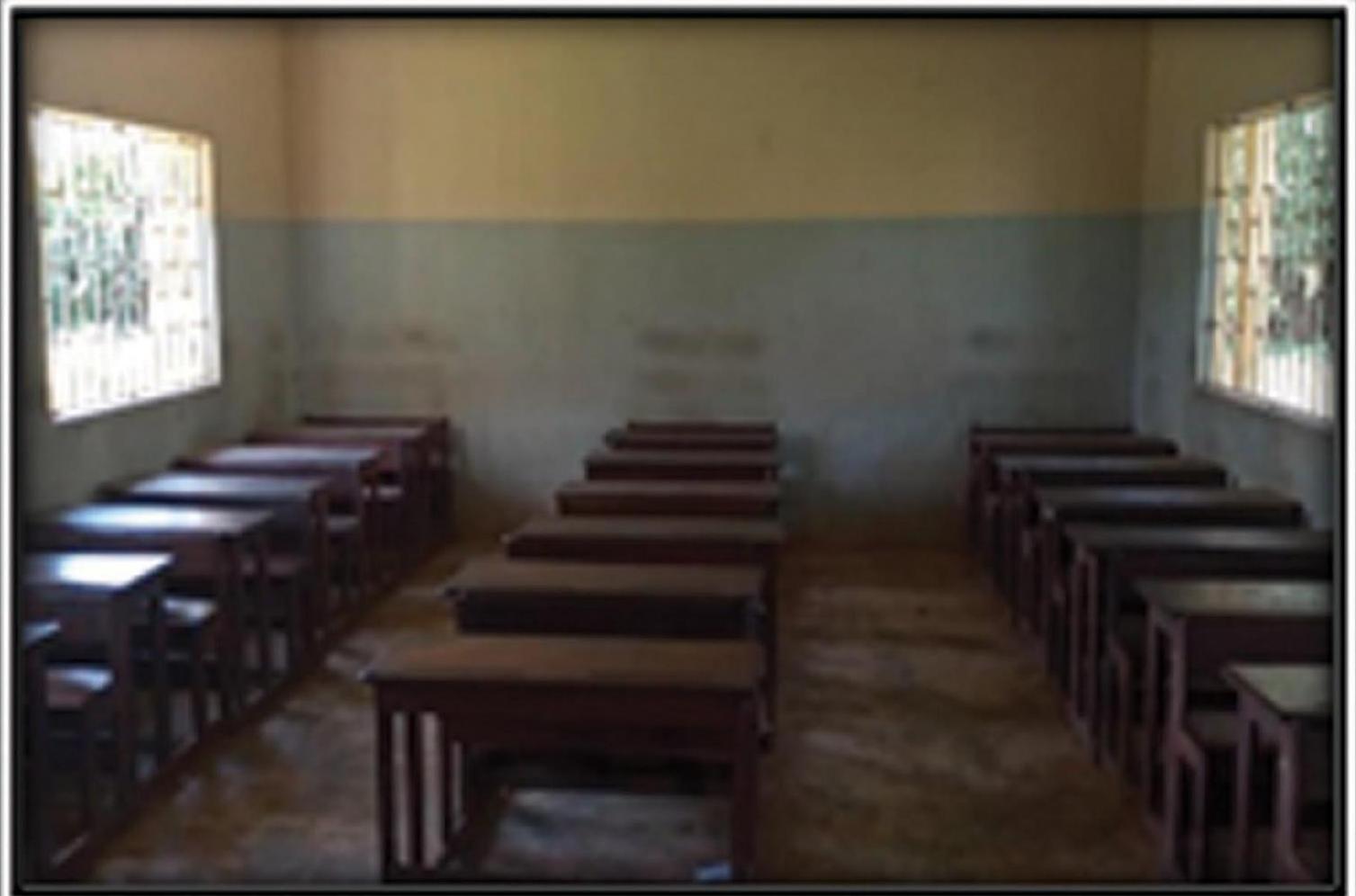
Elder Pereira Ribeiro<sup>25</sup>

**RESUMO:** Essa pesquisa tem como objetivo investigar como se dá a educação de Ìyàwós (novos iniciados) no Ilê Axé Idan a partir da iniciação religiosa no Candomblé. O campo de estudo está localizado na cidade de Santo Amaro, Recôncavo da Bahia. Procuo com esse trabalho dar expansão à discussão e à compreensão sobre educação em espaços não formais, um campo ainda pouco estudado nas pedagogias acadêmicas. Nesse sentido, foi imprescindível compreender em quais perspectivas epistemológicas essa educação que norteia a aprendizagem nos terreiros está pautada na oralidade. Além disso, proponho averiguar e descrever as fases dos rituais de iniciação dos Ìyàwós no espaço sagrado do Terreiro. Partindo do olhar metodológico, a pesquisa está intrinsecamente ligada à abordagem qualitativa e à pesquisa etnográfica. Conceitualmente, esse texto parte de três relevantes campos teóricos: a educação, a religião e a antropologia. Há uma grande preocupação no campo científico no que concerne o reconhecimento de práticas educativas para além da escola formal. O mesmo acontece na educação que perpassa os terreiros de Candomblé e nas práticas de educação que nele ocorre, uma vez que elas instigam o ensino-aprendizagem de bens culturais, deveres, compromissos e comportamentos.

**Palavras-chave:** Iniciação. Ìyàwós. Educação. Terreiro. Candomblé.

---

<sup>25</sup> Crítico Cultural e Bacharel em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT/UFRB). Pesquisador das áreas de Educação e Religião. Ex-monitor do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e pesquisador do Laboratório de Etnomusicologia, Antropologia e Audiovisual (LEAA/Recôncavo). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109544421163427>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9208-8086>. E-mail: [elderribeiro97@gmail.com](mailto:elderribeiro97@gmail.com)



ISBN 978-655606108-5



9

786556

061085