



José Maxsuel Lourenço Alves
Victor Cavalcanti Mariano
Marcelo da Silva Araújo
(Organizadores)

**HISTÓRIAS DO
CAMPUS MONTEIRO DO IFPB:
ENSINO, PESQUISA,
EXTENSÃO E ORIENTAÇÃO
NO CARIRI PARAIBANO**





Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

**José Maxsuel Lourenço Alves
Víctor Cavalcanti Mariano
Marcelo da Silva Araújo
(Organizadores)**

HISTÓRIAS DO CAMPUS MONTEIRO DO IFPB: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ORIENTAÇÃO NO CARIRI PARAIBANO



Campina Grande - PB
2025



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa (*Diretor*)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Editorial

Eli Brandão da Silva

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

H673 Histórias do campus Monteiro do IFPB [recurso eletrônico] : ensino, pesquisa, extensão e orientação no cariri paraibano / organização de José Maxsuel Lourenço Alves, Victor Cavalcanti Mariano e Marcelo da Silva Araújo ; prefácio de Jorge Eduardo Mendonça Brasil ; apresentação de José Maxsuel Lourenço Alves e Victor Cavalcanti Mariano. – Campina Grande : EDUEPB, 2025.
165 p. : il. color. ; 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5221-178-1 (Impresso)
ISBN: 978-65-5221-179-8 (6.247 KB - PDF)
ISBN: 978-65-5221-177-4 (11.006 KB - Epub)

1. Educação superior no Brasil. 2. Extensão universitária no Brasil. 3. Cariri paraibano. 4. Nordeste brasileiro. 5. História-Educação. I. Alves, José Maxsuel Lourenço. II. Mariano, Victor Cavalcanti. III. Araújo, Marcelo da Silva. IV. Título.

21. ed. CDD 378.0981

Ficha catalográfica elaborada por Pfeyffemberg de Moura Guimarães – CRB-15/1020

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

AGRADECIMENTOS

ESTE LIVRO SÓ FOI POSSÍVEL GRAÇAS AO EMPENHO, DEDICAÇÃO E TALENTO de todas as pessoas envolvidas em sua concepção e realização. Nossa primeiro e mais sincero agradecimento vai aos autores que aceitaram o convite para contribuir com esta coletânea, enriquecendo-a com suas reflexões, experiências e conhecimentos. Agradecemos também a Alexandre Monteiro e Ana Luzia de Souza, que trabalharam como revisores destes artigos e a Jorge Brasil, que nos apoiou muito além da escrita do prefácio.

Reconhecemos o apoio essencial do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Monteiro, onde as experiências narradas no livro aconteceram e da editora da Universidade Estadual da Paraíba. Além disso, nossa profunda gratidão às nossas famílias e amigos que, com paciência e incentivo, tornaram mais leve o desafio de realizar este projeto. Esperamos que esta obra inspire, informe e motive debates construtivos. Por fim, agradecemos a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que ela se tornasse realidade.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS, 5

PREFÁCIO, 8

APRESENTAÇÃO, 12

**RECICLAGEM DE ÓLEO DE FRITURA DE
ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS DO MUNICÍPIO DE
MONTEIRO – PB COMO ESTRATÉGIA DE REMEDIAÇÃO
AMBIENTAL: RELATO SOBRE AÇÕES E IMPACTOS DE
EXTENSÃO NA ÁREA DE QUÍMICA, 17**

Francisco Gilmário Nunes Filho

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES ENTRE 2020 A 2021:
PERCURSOS E TRAJETÓRIAS, 23**

Karen Emanoelle Bezerra Feitosa

Marcelo da Silva Araujo

**SOCIOLOGIA URBANA EM IMAGENS: EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA EM TURMAS DE 3^a SÉRIE DOS CURSOS
INTEGRADOS DE ENSINO MÉDIO, 42**

Marcelo Araujo

**SOCIOLOGIA, INTERDISCIPLINARIDADE E “CURRÍCULO
INTEGRADO”: REFLEXÕES COMO PREÂMBULO DE UM
RELATO DE TRABALHO ENVOLVENDO FOTOGRAFIA E
ESTUDOS URBANOS, 64**

Marcelo Araujo

CLUBE DE MATEMÁTICA OBMEP: RELATO DE PROJETO DE ENSINO PARA INCENTIVO E PREPARAÇÃO DE ALUNOS DO IFPB - MONTEIRO PARA A SEGUNDA FASE DA OLIMPÍADA NACIONAL DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, 78

Wuallison Firmino dos Santos

TEM NEGROS E INDÍGENAS NA ONHB?: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL, 91

José Maxsuel Lourenço Alves

Dacyelle Silva Batista

Alisson de Moraes Silva

Aíla Karollyne Alves de Oliveira

Riquelmy Bezerra Costa

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 127

Anderson Monteiro Andrade

Victor Cavalcanti Mariano

Jucélio Torres Alves

Luis Henrique Santos Bezerra

Iasmim Danielle Bezerra da Silva

Aldomário Henrique Pereira Arcilio

SURGIMENTO DOS GRUPOS ARTÍSTICOS E EVENTOS DE FORMAÇÃO MUSICAL NO IFPB CAMPUS MONTEIRO ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO APERFEIÇOAMENTO INSTRUMENTAL NOS ANOS DE 2016 E 2017, 143

Marlon Barros de Lima

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES, 160

SOBRE AS PARECERISTAS E OS PARECERISTAS, 163

PREFÁCIO

NO CARIRI PARAIBANO, ONDE A TRADIÇÃO SE ENTRELAÇA COM A inovação, a arte com o desenvolvimento, floresceu um oásis de conhecimento: o Campus Monteiro do Instituto Federal da Paraíba. Nas páginas seguintes, o leitor encontrará histórias de uma instituição que, em um contexto marcado por desigualdades e desafios, ao longo dos anos, tem promovido uma interação rica entre o conhecimento técnico e as necessidades reais da comunidade local, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e social do Cariri paraibano.

Desde a sua implantação, em 2009, o Campus tem se consolidado como um importante agente catalizador de ideias, de experiências, de pesquisas, de inclusão, de equidade e de mudanças na região. Porém, muito do que foi vivido no Campus Monteiro, ao longo destes anos, deixou a memória, consumido pelo passar do tempo, pois muitas mudanças de estudantes e servidores docentes e técnicos ocorreram com os anos. Por isso, este livro é uma coletânea de relatos sobre algumas dessas experiências e reflexões que surgiram a partir de práticas pedagógicas, de pesquisa e de extensão desenvolvidas aqui, para que as próximas gerações possam lembrar do que foi realizado, como um alicerce para alcançar novos valores e descobertas. Nesse sentido, ao longo dos últimos anos, essas iniciativas têm evidenciado o papel transformador da educação técnica na região, especialmente em um momento marcado pelos desafios trazidos pela pandemia de COVID-19 e pelo pós-pandemia.

Através dessas experiências aqui relatadas, você irá conhecer as potencialidades do enlace entre o desejo de transformação e o conhecimento científico, artístico e pedagógico. Será possível

conhecer um pouco de como essa instituição tem contribuído para a formação de cidadãos críticos, criativos e engajados com os problemas da sua comunidade. Através de práticas inovadoras e projetos comunitários, a instituição tem sido um espaço de diálogo e troca de ideias, em que a diversidade é valorizada e o conhecimento é compartilhado através dos projetos desenvolvidos por pessoas que produzem e divulgam o conhecimento como proposta de aperfeiçoamento de toda uma comunidade.

Ao explorar este livro, o leitor encontrará relatos sobre como a educação técnica tem se alinhado às demandas da sustentabilidade. Um exemplo claro disso é o esforço para desenvolver soluções práticas e ambientais, promovendo a conscientização ecológica entre os estudantes e a comunidade, ao integrar práticas de reciclagem e reaproveitamento de recursos, contribuindo para a preservação ambiental local.

Outro tema que atravessa as experiências relatadas é a reflexão sobre questões sociais, como as barreiras que ainda existem no mercado de trabalho, especialmente para mulheres em áreas técnicas. O estudo sobre a trajetória de ex-alunas do curso de Edificações revela os desafios enfrentados na inserção profissional e as dificuldades impostas por estruturas historicamente excludentes, destacando a importância de se pensar o papel da educação na promoção da equidade.

O livro também mergulha nas estratégias adotadas para estimular o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico. Projetos voltados ao ensino de Matemática, por exemplo, têm mostrado como a criação de espaços de incentivo ao estudo pode não apenas preparar os estudantes para competições nacionais, mas também promover uma formação mais interativa e envolvente. A obra traz ainda discussões essenciais sobre o ensino de História e a necessidade de se repensar a maneira como abordamos a diversidade cultural no ambiente escolar. Ao longo dos anos, iniciativas têm buscado incluir de forma mais abrangente questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena, enriquecendo o conteúdo educacional e fomentando uma visão mais plural, crítica e inclusiva entre os alunos.

No campo da inovação pedagógica, o uso de metodologias ativas tem se mostrado fundamental para ressignificar o aprendizado, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Ao adotar abordagens mais interativas, os professores têm conseguido engajar os alunos de maneira mais efetiva, trazendo a gramática e a leitura para o cotidiano dos estudantes de forma criativa e prática. De modo semelhante, a promoção de eventos culturais e artísticos no Campus também tem contribuído significativamente para o enriquecimento da comunidade. A formação de grupos musicais e a realização de eventos voltados à música reforçam o papel da cultura no ambiente acadêmico, fortalecendo a identidade local e oferecendo novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e artístico aos estudantes.

Outra iniciativa interdisciplinar que merece destaque é a integração entre Sociologia, História e Filosofia, em projetos que utilizam a cidade de Monteiro como um espaço de reflexão para discutir questões de pertencimento, patrimônio e segregação social. Através de atividades que envolvem a fotografia e outras formas de expressão visual, os alunos têm a oportunidade de examinar criticamente a cidade e seu papel nas dinâmicas sociais da região.

Os desafios trazidos pela pandemia de COVID-19 também são abordados no livro, revelando como o ensino remoto forçou uma adaptação rápida das práticas pedagógicas e metodologias. Essas experiências mostram como, mesmo em tempos de crise, a inovação no ensino pode acontecer, criando novas formas de conexão entre professores, alunos e a comunidade.

Por fim, o compromisso com a sustentabilidade permeia diversas ações de extensão relatadas no livro. A promoção de práticas que integram o conhecimento técnico com a preservação ambiental tem demonstrado o poder que a educação tem de transformar a sociedade, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o engajamento com questões que afetam diretamente o futuro da região.

Esta coletânea é destinada a educadores, estudantes e todos aqueles interessados em entender o papel da educação técnica na promoção de mudanças sociais, culturais e ambientais. Ela também

será de grande valor para gestores educacionais e profissionais da área, que encontrarão aqui exemplos práticos de como a interdisciplinaridade e a inovação podem ser aplicadas para enfrentar problemas reais e urgentes.

Por fim, gostaríamos de expressar nosso agradecimento a todos os que contribuíram para a realização desta obra. Aos professores e alunos que se dedicaram a esses projetos, às instituições que apoiaram a pesquisa e extensão, e, sobretudo, à comunidade de Monteiro, que acolheu e apoiou, de maneira inestimável, as diversas iniciativas relatadas. Sem esse espírito colaborativo e integrador, o livro que você tem em mãos ou em telas não seria possível. Ao partilhar essas experiências, esperamos que este livro sirva como uma fonte de inspiração e um registro valioso para as futuras gerações, incentivando novas práticas e projetos no Campus Monteiro, no IFPB e, por que não, além.

Jorge Eduardo Mendonça Brasil.

APRESENTAÇÃO

ESTE LIVRO É O RESULTADO DE ENCONTROS QUE SE DERAM EM DIVER-
Sas temporalidades que tecem o Campus Monteiro sobre as raízes de sua baráuna. O primeiro deles foi o de reunir professores e alunos de diversas áreas, que vivenciaram experiências pedagógicas nos últimos oito anos, incluindo aí os anos em que o mundo passou pela pandemia de COVID-19, desafio esse que se mostrou peculiarmente na educação, uma vez que, ao mesmo tempo, se mostrou um grande dificultador do fazer pedagógico, também foi um momento de experimentação do possível. O segundo foram as próprias experiências pedagógicas junto aos estudantes, produzidas tanto em aulas, quanto em projetos de pesquisa e extensão, seja por meio da tecnologia, de forma remota, seja presencialmente. O terceiro é o da escrita e reescrita que toca a memória e provoca a interpelação de lembranças, fotografias e textos que transformam o vivido no narrado. Algo que Conceição Evaristo chamou de “escrevência”. Tendo em vista a pluralidade destes encontros, temos aqui textos diversos que ora narram experiências, ora refletem sobre o trabalho pedagógico e de pesquisa.

Nesse sentido, o leitor poderá conhecer o artigo “Reciclagem de óleo de fritura de estabelecimentos comerciais do município de Monteiro – PB como estratégia de remediação ambiental: relato sobre ações e impactos de extensão na área de Química”. Em um mundo que exige uma virada epistemológica em direção ao cuidado do meio ambiente como fundamental para a sobrevivência humana, o professor Gilmário Nunes propôs um projeto de extensão, em 2022 e 2023, que coletou óleo de cozinha residual de estabelecimentos comerciais e domicílios, em Monteiro, e utilizou-o como matéria-prima na produção de sabão. Com isso, ele evita os impactos

ambientais negativos gerados na descarga deste óleo nos sistemas de drenagem ou na sua deposição em aterro. Nesse artigo, ele narra esta experiência e partilha detalhes do processo vivido, e discute como ele pode provocar a criação de estratégias de formação e diálogo que visam a promover processos de remediação e educação ambiental e comunicação da comunidade acadêmica do IFPB Campus Monteiro com a comunidade local.

Também com o propósito de pensar a realidade local, com ênfase nas relações de gênero, Karen e Marcelo discutem os limites e os desafios das egressas do curso Técnico Integrado em Edificações, no que concerne ao ingresso no mercado de trabalho. O texto “Formação e atuação das egressas do Curso Técnico em Edificações entre 2020 a 2021: percursos e trajetórias” traz uma contribuição importante para o Campus Monteiro, uma vez que reflete sobre o fazer pedagógico, tanto na modalidade presencial quanto remota, e sobre os desafios do mercado de trabalho para os formados em cursos técnicos, principalmente mulheres. Traçando um histórico das mulheres na construção civil, o texto aponta uma dificuldade de elas se inserirem nesse nicho de mercado, ressaltando os preconceitos e empecilhos que só elas enfrentam. Para então, trazer vivências, a partir de entrevistas realizadas com estudantes egressas das turmas de 2020 e 2021 – anos fortemente impactados pela pandemia –, das ex-alunas do Campus e agora técnicas em edificações. O que o resultado dessa pesquisa traz à luz é que, mesmo com as entrevistadas se identificando com o curso em que se formaram técnicas, a grande maioria relata as dificuldades dentro do curso e fora dele como determinantes para não atuar hoje na construção civil, questões essas ligadas tanto ao preconceito de gênero, quanto às demandas do mercado de trabalho, até, inclusive, à falta de oportunidades de experiências presenciais durante o período de atividades remotas.

Em outra experiência pedagógica, o professor Marcelo da Silva Araujo discute a interdisciplinaridade em dois artigos, ambos fomentados na mesma atividade interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Empreendedorismo, Filosofia, História e Sociologia, realizada no ano de 2022, em turmas de 3^a série do Ensino Médio

Integrado dos cursos de Instrumento Musical (IM), Manutenção e Suporte em Informática (MSI) e Edificações (TED) com o tema “cidade”. A atividade consistiu em uma reflexão documental e visual do município de Monteiro, a partir da construção de narrativas e reconceituações acerca de temas como pertencimento, patrimônio, espaços de práticas econômicas e enquadramentos sociais, etc. No primeiro texto, intitulado “Sociologia, interdisciplinaridade e ‘currículo integrado’: reflexões como preâmbulo de um relato de trabalho envolvendo fotografia e estudos urbanos”, o autor traz reflexões sobre o fazer pedagógico do professor de Sociologia, sobre interdisciplinaridade em sentido geral e como a Sociologia pode compô-la, e, por fim, sobre “currículo integrado” para além da junção das chamadas formação geral e formação técnica, mas em termos específicos de uma integração de todas as disciplinas que compõem o currículo de um curso técnico integrado ao ensino médio. No segundo, o autor analisa, à luz da Sociologia da Cidade, as produções dos estudantes – ao mesmo tempo em que reflete sobre o currículo de Sociologia aplicado ao ensino médio num contexto de curso técnico integrado e faz considerações sobre ideias teóricas da própria Sociologia da Cidade.

Enquanto isso, os professores Wuallison Firmino dos Santos e Maxsuel Alves refletiram sobre o trabalho com olimpíadas do conhecimento. O primeiro partilha o artigo: “Clube de Matemática OBMEP: relato de projeto de ensino para incentivo e preparação de alunos do IFPB - Monteiro para a segunda fase da Olimpíada Nacional de Matemática nas Escolas Públicas e Privadas” no qual, discute os meandros da execução da OBMEP em 2022, as inseguranças partilhadas pelos alunos e a criação da estratégia da criação do clube da matemática para o fortalecimento dos vínculos com os alunos e destes com a aprendizagem em matemática vivenciada durante a OBMEP, bem como seu crescimento intelectual, profissional e acadêmico.

O professor Maxsuel Alves, junto às estudantes Dacyelle Silva Batista, Aíla Karoline Alves de Oliveira, Alisson de Moraes Silva e Riquelmy Bezerra Costa, partilha conosco o artigo, “Tem Negros e indígenas na ONHB?: história e cultura afro-brasileira e indígena

na Olimpíada Nacional de História do Brasil". Sua pesquisa suturou dois movimentos que marcaram o ensino de história nas duas últimas décadas. Por um lado, ela se preocupou com a efetivação de história afro-brasileira e indígena no ensino básico e, por outro valeu-se de uma das vitrines do ensino de história do Brasil: a Olimpíada Nacional de História do Brasil, para pensar o quanto a aplicação da lei está ocorrendo. Diante desta costura, ela reflete sobre como a ONHB — criada em 2009, 8 anos após a promulgação da Lei 10.639 e 1 ano após a Lei 11645 —, operou na promoção da história afro-brasileira e indígena, através de suas questões e quais modificações ocorreram ao longo das suas 14 primeiras edições.

Também na perspectiva de pensar o potencial da gamificação na educação, os professores Victor Cavalcanti Mariano e Anderson Monteiro Andrade, bem como os estudantes Aldomário Henrique Pereira Arcilio, Iasmim Danielle Bezerra da Silva, Jucélio Torres Alves e Luis Henryque Santos Bezerra refletem sobre o projeto "O uso de metodologias ativas e a ressignificação da aprendizagem: construindo recursos didático-pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa" no texto homônimo. O texto apresenta uma reflexão sobre o uso de metodologias ativas para o ensino de línguas por meio do desenvolvimento de um jogo de Role Playing Games (RPG) voltado para o ensino de Gramática. Metodologicamente, o texto traz uma revisão de literatura concernente às metodologias ativas para o ensino de Língua Portuguesa e sobre noções básicas da teoria gerativa, bem como sobre gamificação. Como resultado da pesquisa, elaborou-se o jogo O Reino dos Mistérios da Gramática – ferramenta didático-pedagógica desenvolvida tendo como base pesquisas bibliográficas na literatura da área, as quais abordam conteúdos gramaticais no âmbito da Língua Portuguesa –, o qual é brevemente apresentado no texto dos autores.

O professor Marlon Barros de Lima, em seu texto intitulado "Surgimento dos grupos artísticos e eventos de formação musical no IFPB Campus Monteiro através do Projeto de Extensão Aperfeiçoamento Instrumental nos anos de 2016 e 2017", narra a sua experiência como extensionista, por meio do projeto "Aperfeiçoamento Instrumental". No texto, o autor mostra como a extensão

foi determinante na formação dos grupos musicais presentes até hoje no Campus e como fomentou a abertura do Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical do IFPB Monteiro. Por meio da realização de eventos, como encontros de instrumentistas e masterclasses, o projeto contribuiu para a formação de diversos instrumentistas na região do Cariri paraibano e de Pernambuco. Além do professor Marlon e dos estudantes e convidados, o projeto contou com a participação significativa de parte do corpo docente do Campus, trazendo a força do trabalho em equipe no desenvolvimento dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e subsequente em instrumento musical. Apesar de relatar apenas os dois primeiros anos de projeto, o autor traz as relevantes contribuições e os alicerces sólidos que o projeto estabeleceu no fazer pedagógico em instrumento musical, no Campus e na região como um todo.

Há um abismo entre o vivido e o narrado, entre as incertezas de propor uma atividade pedagógica e as alegrias e reflexões que marcam o seu posterior registro. Entre estes dois, muito da experiência é incapturável e intransponível para o universo da escrita, muito das palavras e imagens deformam e transformam as imagens do que passou. Cremos ser preciso olhar este abismo de frente e nos olhos, com menos ilusões sobre o poder de nosso realismo, mas com o compromisso ético e estético de nos comunicarmos com franqueza e esperança de que estas palavras possam reverberar em outros lugares. Há um abismo, porém cremos que também haja pontes que permitam que o vivido, que só existe pela centelha da memória e da escrita que o reanima, interpele o leitor e o provoque a pensar na potência do trabalho educacional do IFPB Campus Monteiro.

José Maxsuel Lourenço Alves e Victor Cavalcanti Mariano.

RECICLAGEM DE ÓLEO DE FRITURA DE ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO – PB COMO ESTRATÉGIA DE REMEDIAÇÃO AMBIENTAL: RELATO SOBRE AÇÕES E IMPACTOS DE EXTENSÃO NA ÁREA DE QUÍMICA

Francisco Gilmário Nunes Filho

Introdução

A emissão de dejetos provenientes de atividades antropogênicas urge a implementação de medidas de remediação ambiental, devido à possibilidade de diversos impactos ambientais associados. Dessa forma, perspectivas de coleta e reaproveitamento de óleo de fritura domiciliar e de estabelecimentos das comunidades do município de Monteiro - PB são estratégias de atenuação dos impactos ambientais causados pelo descarte inadequado desse rejeito e de preservação dos recursos híbridos em uma localidade com cenário histórico de dificuldade de abastecimento de água, assim como uma medida de promoção de conscientização ambiental. O projeto também aproximou discentes do ambiente laboratorial e da disciplina de Química, como também o provimento de comunicação e trocas entre o IFPB - Campus Monteiro e a comunidade local, acarretando benefícios mútuos e consolidando perspectivas de extensão.

O aumento das atividades e demandas antropogênicas de cunho industrial e domiciliar tem gerado elevada diversidade de impactos ambientais, frequentemente associadas à geração de resíduos e contaminantes provenientes (Brito et al., 2018). Por exemplo, o consumo global de óleo de cozinha doméstico aumentou de forma

constante, com mais de 200 milhões de toneladas de óleo de cozinha vegetal consumidos, em 2021, (Jing et al., 2022). Considerando que um litro de óleo pode contaminar até 25 mil de água potável, pode-se dimensionar a relevância do descarte e destinação adequada desse rejeito.

No Brasil, a maior parte do óleo vegetal residual oriundo do consumo humano é descartado na rede de esgotos, sendo considerado um crime ao meio ambiente de acordo com a resolução do CONAMA, Lei Federal nº 9605/98. O descarte de óleo residual usado nos blocos de esgoto dificulta o fluxo de águas residuais para as estações, o que resulta na poluição da água. O descarte desse rejeito também causa poluição do solo se for despejado em aterros municipais de resíduos sólidos. Geralmente, em países, altamente, populosos como China, Estados Unidos da América, Índia e Japão, a geração aproximada de óleo residual doméstico foi relatada em 5,6 milhões de toneladas, 1,2 milhão de toneladas, 1,1 milhão de toneladas e 0,57 milhão de toneladas no último ano, respectivamente, sem considerar o percentual de utilização. No Brasil, cerca de 9 bilhões de litros de óleo residual doméstico eram descartados todos os anos, sendo que apenas 2,5% desses rejeitos eram reintroduzidos no ciclo de produção (Foo et al., 2022).

Além da poluição hídrica, a baixa solubilidade de óleos vegetais na água constitui um fator negativo aos processos de tratamento de água quando presentes em mananciais utilizados para abastecimento público, como mencionado (Yadav, 2022). A presença desse material diminui a superfície de contato da água com o ar atmosférico, impedindo a entrada de oxigênio no efluente, o que, somado aos processos de degradação aeróbica do rejeito, reduz o oxigênio dissolvido, elevando a Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO), causando alterações graves nos ecossistemas aquáticos (Foo et al., 2022). Além de prejudicar ecossistemas e poluir o solo, a poluição hídrica com óleos domésticos tem sido associada a problemas de saúde pública, como genotoxicidade, mutagênese e carcinogênese (Jing et al., 2022).

Uma das estratégias mais viáveis para amenização de tais impactos é a coleta e reaproveitamento do rejeito. O óleo de cozinha

usado pode servir como matéria-prima na fabricação de diversos produtos, tais como biodiesel, tintas, óleos para engrenagens, sabão, detergentes, ração animal, solventes verdes, produtos fermentativos, graxas e biolubrificantes usando tecnologias existentes (Yuen; Hameed, 2009; Yunus et al., 2022).

O reaproveitamento do óleo de cozinha, além de gerar impactos ambientais e socioeconômicos positivos, também diminui gastos de recursos e matéria-prima escassos. Tal reaproveitamento na produção de sabão é uma prática comum em diversos setores e comunidades, desencadeando entre outros aspectos positivos, impactos sociais importantes como fonte de renda secundária e conscientização ambiental. A produção do sabão de óleo residual pode ser realizada de modo simples, com materiais de fácil acesso e de baixo custo, o que viabiliza sua produção em casa, em outra perspectiva também pode ser uma vertente importante para comercialização de surfactantes de base biológica para substituir os recursos fósseis (Foo et al., 2022).

A síntese é obtida por reações de saponificação, em que se utiliza uma base forte e soda cáustica ou potássica, que podem ser adquiridas, comercialmente, para reagirem com os triglicerídeos, que são os óleos e, como produtos, obtém-se o glicerol (glicerina), formando sais dos ácidos graxos correspondentes.

O sabão, que já é conhecido, há milhares de anos pelas civilizações, tornou-se um produto importante para usos diversos como um agente emulsificante, diminuindo a tensão superficial entre a água e a sujeira e promovendo a limpeza.

A produção de sabão caseiro a partir de óleo doméstico é uma estratégia de baixo custo e *ecoamigável* de fazer a destinação desse resíduo. No cenário pandêmico, causado pela COVID-19, mesmo diante de seus estágios mais controlados, aumentou a necessidade de cuidados de higienização. Com a alta demanda e encarecimento dos produtos de limpeza, a produção de sabão a partir do óleo de cozinha é uma excelente alternativa para economizar com produtos de limpeza, gerando impacto econômico positivo para famílias carentes. Além disso, a utilização do sabão caseiro é uma perspectiva ecológica importante para evitar contaminação hídrica, de modo

que tais práticas são ainda mais relevantes em regiões de cenários históricos de problemas de abastecimento, como é o presente caso do Cariri paraibano.

Assim, o presente trabalho de extensão buscou coletar e reaproveitar óleo residual de frituras provenientes de setores privados, públicos e domésticos do município de Monteiro para produção de sabão e outros possíveis derivados desse rejeito, como estratégia de implementação de perspectivas socioambientais e de remediação ambiental. Além de promover estratégias de formação e diálogo entre o IFPB Campus Monteiro e a comunidade local na perspectiva de formação e conscientização ambiental.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido em etapas. A primeira compreendeu a revisão de literatura. As informações coletadas foram discutidas e expostas em comunicações de exposição dos resultados a fim de estabelecer coerência entre impactos ambientais e soluções de fácil acesso para serem desempenhadas pela população de maneira geral, em rodas de conversa, debates e aulas expositivas dialogadas entre o grupo de extensão.

A segunda consistiu na coleta e produção de sabão. Os discentes coletaram o óleo residual em um restaurante privado, preestabelecido com os parceiros sociais, semanalmente. O óleo foi armazenado no laboratório de Química e Biologia do IFPB Campus Monteiro, sendo posteriormente coado para retirada de rejeitos e reaproveitamento na produção de sabão.

Na estratégia sintética inicial para a preparação do sabão, a água filtrada é aquecida (em torno de 40°C) e transferia para um recipiente de plástico para a solubilização da soda cáustica comercial (NaOH), lentamente e em pequenas porções. A proporção utilizada foi de 250g de soda cáustica dissolvidas em cada 1L de óleo usado.

Os discentes foram instruídos sobre os cuidados com a manipulação da base forte, que tem propriedades corrosivas, e acompanhados durante o processo, para evitar acidentes. Foram utilizados recipientes plásticos de material espesso e resistente, suficientemente altos para evitar derramamento da mistura por efervescência e agitação.

Para auxiliar a dissolução, o meio foi agitado com bastão de vidro até diluir completamente o hidróxido de sódio (NaOH). Depois da retirada de impurezas e aquecimento do óleo (a uma temperatura de 40°C), adicionou-se soda cáustica bem lentamente, em pequenas porções, misturando-a continuamente, para garantir um produto de melhor qualidade. Misturou-se somente o óleo e a soda cáustica por cerca de vinte minutos, até a mistura adquirir consistência. É necessário respeitar esse tempo de mistura para que haja a reação entre os dois compostos. Então, a mistura foi despejada em formas plásticas para o sabão tomar forma e passar pelo processo de cura, de 24 a 48h. Esse processo visou a garantir a reação completa da soda cáustica, além de permitir ao sabão perder o excesso de umidade.

Na etapa final, as informações obtidas são utilizadas para montar um quadro comparativo, criando um perfil da qualidade desses sabões. Estratégias e processos de comunicação, como oficinas, produção de cartilhas e exposições serão realizadas com a comunidade acadêmica e local para apresentação dos resultados e como estratégia de formação.

Resultados Alcançados

O Levantamento bibliográfico e discussões sobre reações de saponificação, esterificação química dos sais orgânicos e dos sabões foram realizados observando domínio e compreensão dos sistemas de produção e consciência ambiental por parte dos discentes. Ademais, pôde-se trabalhar com os alunos em formação de técnicas de segurança no laboratório e instrumentação no laboratório de Química. No total, observou-se coleta e reaproveitamento de 25 L de óleo de fritura, com a produção de sabão caseiro em barras.

Disseminação de Resultados

O projeto possibilitou o reaproveitamento de grande volume de óleo de fritura produzido em estabelecimento comercial, evitando que ele fosse descartado e viesse a ter contato com o meio ambiente, trazendo impactos ambientais positivos para o município de Monteiro e comunidades locais. Ademais, ressalta-se a importância da

preservação dos recursos hídricos no contexto histórico norteado pela escassez desse recurso no âmbito do Cariri paraibano. A extensão também possibilitou o contato do discente com práticas laboratoriais, desenvolvendo habilidades que contemplam as temáticas de reações químicas e instrumentação em Química. Os estudantes tiveram a possibilidade de promover o conhecimento científico em prol da comunidade local, trabalhando perspectivas que levam à conscientização ambiental e à preservação dos recursos naturais.

REFERÊNCIAS

- RITO, D. F. et al. Organophilic bentonites obtained by microwave heating as adsorbents for anionic dyes. **Journal of Environmental Chemical Engineering**, v. 6, n. 6, p. 7080-7090, 2018.
- FOO, W. H. et al. Recent advances in the conversion of waste cooking oil into value-added products: A review. **Fuel**, v. 324, n. PA, p. 124539, 2022.
- JING, J. JUN et al. Household cooking oil type and risk of oral micronucleus frequency in Chinese non smokers. **Environmental Pollution**, v. 307, n. May, p. 119520, 2022.
- YADAV, A. Biofuel from waste cooking oil of hospitality laboratory. **Materials Today: Proceedings**, v. 57, p. 2121–2123, 2022.
- YUEN, F. K.; HAMEED, B. H. Recent developments in the preparation and regeneration of activated carbons by microwaves. **Advances in Colloid and Interface Science**, v. 149, n. 1–2, p. 19–27, 2009.
- YUNUS, M. et al. Journal of King Saud University – Science Feasibility of used cooking oil-based biodiesel (UCOB) as a dielectric for electrical discharge machining. **Journal of King Saud University - Science**, v. 34, n. 8, p. 102305, 2022.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES ENTRE 2020 A 2021: PERCURSOS E TRAJETÓRIAS

*Karen Emanoelle Bezerra Feitosa
Marcelo da Silva Araujo*

Introdução

Desde há muitos séculos, as sociedades foram estruturadas com base no modelo patriarcal. Tal modelo detinha superioridade sobre todas as coisas, principalmente no que tange ao papel da mulher, anteriormente vista como um ser que servia como uma máquina para a perpetuação das gerações. Sendo assim, apesar deste contexto ter causado um grande impacto no passado, atualmente ainda há vestígios destas ideias e concepções. Desta maneira, com o passar do tempo, as mulheres foram ganhando forças para lutarem pelos seus direitos. Assim, um dos grandes fatores que as estimularam a lutar por esta valorização social e profissional foi a necessidade de ocupações distribuídas em várias formações, em especial em Engenharia Civil, por exemplo.

Com o surgimento de variadas profissões, houve a criação do Curso Técnico em Edificações, o qual está inserido no ramo da Arquitetura e da Engenharia Civil. Assim, com o advento dessas profissões, também se intensificou o preconceito contra as mulheres, principalmente devido ao interesse delas em uma área tradicionalmente dominada por homens. Como consequência, os homens predominam neste curso, particularmente quanto à atuação na indústria (se compararmos este dado com o número de mulheres que

obtêm êxito na consecução de um emprego nesta área). A supervalorização dos grupos socioeconômicos na idealização dos homens como possuidores de melhores condições para desempenharem funções referentes à área que estão, por consequência, mais aptos para o cargo, apenas reforça a complexidade existente quanto à inserção da mulher como uma profissional respeitada e importante para as organizações.

Este capítulo apresenta os resultados de uma investigação acerca das experiências das profissionais formadas no Curso Técnico em Edificações. Propomo-nos a examinar suas experiências durante e depois da formação, visando conhecer as barreiras enfrentadas no cotidiano laboral e, principalmente, quais as causas que implicam na sua baixa inserção na indústria como Técnicas em Edificações. Assim, as nuances que a área possui, sendo reconhecida socialmente como um setor de natureza ainda masculinizada e, por consequência, tendencialmente machista (fato que impõe grandes desafios às mulheres que desejam se inserir nesse ramo), justificam a importância deste texto.

O texto está estruturado em 3 partes. Na primeira, delimita-se o tema. Na segunda, apresenta-se uma breve fundamentação teórica com vistas a apresentar os métodos adotados na pesquisa original. Na terceira, apresentamos e interpretamos as informações fornecidas pelas egressas, de modo a enquadrar os principais dilemas de sua formação e o impacto destes na pós-certificação, notadamente no mundo do trabalho. Por fim, descrevem-se as considerações finais e contribuições do estudo.

Mulheres na construção civil: história, formação e limites sociais

A partir dos anos 1970, ao mesmo tempo em que se iniciou o processo de reestruturação produtiva, atingiu-se um avanço proporcionado pelo movimento feminista, no sentido de conscientização da luta pela autonomia da mulher, sendo, entre outros pontos, questionada a sua inserção na produção capitalista. Assim, segundo Bruschini e Lombardi (1999, p. 22),

[...] ao romperem os padrões sociais que imputavam à mulher o casamento e a maternidade como alternativa primeira para a trajetória de vida, as jovens dos anos 1970 passaram a colocar entre suas prioridades o estudo e a carreira profissional.

À medida que essas atribuições deixaram de ser uma escolha privilegiada na trajetória de vida das mulheres – seja através de maior inserção produtiva para auxiliar no sustento da casa, como apontam Bruschini (1994), Matos e Borelli (2012), seja pela própria necessidade dinâmica do sistema (Agénor; Canuto, 2015), ou por meio de movimentos políticos – como o feminista – as trajetórias profissionais passaram a sofrer alterações. Deste modo, a classe trabalhadora do século XXI é a mais diversificada de todos os tempos. Entretanto, o poder do desenvolvimento não é idêntico para todos, selecionando, assim, os mais adaptados dentro da pirâmide social. Estes podem investir e controlar o desenvolvimento conforme seus interesses. Nesta situação, o papel do Estado, muitas vezes, parece ser o de fechar os olhos para o restante do povo, o que gera, de certo modo, uma metamorfose nas vagas de emprego existentes na indústria, as quais não são suficientes para milhares de indivíduos. Como consequência, isso faz com que a interação do mercado de trabalho estabeleça que o mais preparado fisicamente ocupe a vaga. Tal cenário está muito presente no ambiente da construção civil.

Neste ramo, um dos principais problemas é o preconceito entre os gêneros: o número de homens graduados, em qualquer área relacionada, é superior ao de mulheres que se distribuem em um percentual abaixo de 20% do total destes profissionais. Mesmo assim, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve um aumento de cerca de 120% no número de mulheres presentes na construção entre os anos de 2007 e 2018 (Sienge, 2022). Para o que nos interessa aqui, vale a menção de que o dado acima coincide com o ano em que teve início o curso Técnico em Edificações, 2018.

Gênero, mercado de trabalho e a formação institucional

De acordo com Meyer (2005, p. 16), a categoria gênero aponta para a noção de que “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico”. Nessa perspectiva, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), há um pressuposto de que, primeiramente, é preciso compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais. Nessa ação, eles e elas produzem conhecimento.

No universo do trabalho, Zauli *et al.* (2013) nos informam que grande contingente de mulheres está concentrado em áreas especialmente atreladas aos cuidados e são algumas delas: enfermagem, fisioterapia e assistência social. Em muitas ocasiões, tais profissões são socialmente pouco valorizadas, acarretando, por consequência, em uma subvalorização da capacidade feminina. O processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho torna-se, então, uma escalada difícil, sem perspectivas de resultados facilmente alcançáveis, que têm, muitas vezes, sido acompanhados de segregações e discriminações que as colocam em condições menos favoráveis no campo de trabalho, quando comparadas aos homens (Galeazzi *et al.*, 2011).

Apesar das barreiras existentes em relação ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, esse nicho da construção civil aposta cada vez mais na capacidade destas. Enxergar as barreiras existentes entre os gêneros nas organizações pode ser o primeiro passo para a mudança nas estruturas organizacionais. Sendo assim, com base no artigo sobre o trabalho e os desafios da mulher na construção civil (Sienge, 2022, p. 17), as fontes mostram que, apesar de as mulheres estarem presentes em todas as organizações, é notório que o público questionado ainda enfrenta grandes desafios na captação, seleção, promoção e retenção nas empresas, bem como, no interior destas organizações, na promoção da igualdade salarial. É interessante estudar a análise da literatura, em especial, quanto ao público que opta pela área técnica em Edificações: se, atualmente, é extremamente difícil para uma engenheira civil conseguir atuar

na indústria, imagine para uma técnica, que não tem alguma experiência profissional que possa estrategicamente reforçar seu nível potencial de conhecimento, bem como seu currículo.

Isso ressalta a ideia de que, entre as mulheres, as jovens e as menos experientes são as que mais atravessam obstáculos no mercado de trabalho – além das que são mães e que, por isso, sentem-se pessoalmente incapazes e enfrentam dificuldades extremamente complexas.

Nesta dinâmica, é importante ressaltar que, desde a infância, as meninas são conduzidas para habilidades e comportamentos que remetem ao cuidado do outro e da casa, ao passo que os meninos são encorajados a empreenderem em atividades que envolvem operações lógicas, competitivas, técnicas, esportistas e públicas (Bourdieu, 2005; Kishimoto, Ono, 2008; Pinto *et al.*, 2017), o que pode levar a diferentes interesses e desigual inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, como nos lembra Pinto *et al.* (2017, p. 54),

[...] a divisão sexual e de gênero se expressa dentro de cada campo do conhecimento em subdivisões que mantêm a dicotomia e segregam as mulheres em atividades mal remuneradas e desprestigiadas no mercado de trabalho.

De acordo com o texto “Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres”, as relações de gênero encontradas no espaço escolar podem limitar, ou influenciar, o gosto dos indivíduos por determinadas disciplinas escolares e, até mesmo, nas escolhas profissionais e/ou nos cursos superiores. É importante que haja um equilíbrio nas relações de gênero, a fim de que nenhum indivíduo se sinta excluído, promovendo gradativa equalização de direitos, em especial no mercado de trabalho. Porém, isso deve ter início nas instituições de ensino, viabilizando a formação de cidadãs e cidadãos que saibam que seus direitos são balizados pelos dos outros.

O campo construtivo é um segmento desafiador para as mulheres certificadas pelo Curso Técnico em Edificações. Assim, a

pergunta é: o que causa impacto na vida profissional dessas mulheres? Geralmente, tais impactos começam a ser produzidos no início do curso. Isto é, ocorrem nos próprios Institutos Federais. É neles que as potenciais discriminações se manifestam e não raro a forma como o curso é apresentado às discentes transforma-se já em fonte de problemas. Estes direcionam e modelam a atuação delas no mercado de trabalho. Na região de Monteiro e adjacências, a inclusão no mercado de trabalho se apresenta reduzida em termos de oportunidades, o que dificulta sua atuação ativa. Isso nos desafia a compreender a sua atuação, suas inserções e dificuldades no mercado de trabalho. A categoria egressa foi eleita como sendo o termo mais adequado à situação, apesar de nos voltarmos para a própria formação escolar destas mulheres.

Pesquisa inicial, mapeamento e definição do campo: as egressas em foco

A necessidade de conhecer e de representar as mulheres egressas do Curso Técnico em Edificações do IFPB, Campus Monteiro, é a inspiração deste texto. Assim, ele visa conhecer a experiência acumulada por elas durante e após a conclusão do seu curso, de modo a compreender como encaminharam sua atuação profissional, estejam elas trabalhando ou não na área em que se formaram. Além da importância em conferir visibilidade às mulheres que lutam por direitos profissionais, trata-se de uma investigação inédita, demonstrando que o tema carece de investigações mais recorrentes, posto que pontua que tem potencial de impactar na relação sobre a mudança do paradigma cultural existente, ou seja, contribuir para a instalação de uma equidade de gênero.

Segundo o diagnóstico da relação de gênero observado no Campus Monteiro atualmente, não há distinção entre homens e mulheres. Não até a formação. Assim, vale a pena destacar que no Campus, na montagem da turma de 1^a série em cada ano letivo, o maior percentual da ocupação das 40 vagas ofertadas é de mulheres, segundo os dados oficiais fornecidos pela coordenação do curso, considerando o recorte estabelecido pela pesquisa original, o período de 2020 e 2021. Isso prova que há, costumeiramente, uma

forte presença feminina no curso, obrigando a busca de maiores dados sobre a trajetória das egressas após serem certificadas.

Conhecer o público-alvo, mapear e compreender as expectativas e as inserções concretas das egressas como profissionais e o traçamento de um perfil orientado por um recorte temporal sobre os movimentos, adaptações e desdobramentos da formação, a fim de propor uma análise sobre o contexto em que este se desenvolve. Tais objetivos foram, na fase da pesquisa, possibilitados por uma coleta de dados que se fundamentou em ferramentas exploratórias (Mattar, 1996), inicialmente, e descritivas (uma vez que, conforme Vergara, 2013, parte das análises dos dados coletados no estudo, os quais, como dissemos, fundamentam-se nas percepções acerca das visões das participantes), posteriormente, a partir de um instrumento aberto e estruturado. A isso se somou uma pesquisa bibliográfica e legislativa.

Foi realizada uma pesquisa via questionário estruturado de aplicação remota, cuja ênfase era verificar as principais dificuldades presentes na vida profissional pós-certificação, somadas à descrição das expectativas, posicionamentos, escolhas e experiências em relação ao mercado de trabalho.

Nossa hipótese é que se apresenta uma relação invertida envolvendo ingresso (no curso) e absorção (no mercado de trabalho). Apesar da maior quantidade de mulheres ingressando e concluindo o curso com alto aproveitamento, o mercado de trabalho, por sua vez, absorve-as em número inferior ao de homens certificados, o que pode indicar uma desigualdade de gênero na ponta final do processo. Isso, vale dizer, é verificável pelas perceptíveis nuances das transformações, ainda que tímidas, quanto à visão sobre a mulher neste ambiente. No passado, os cargos e funções eram quase exclusivamente concebidos como masculinos e são, agora, preenchidos pelas mulheres, o que mostra que esse grupo está conquistando espaços sociais, culturais e políticos (Cavazotte; Oliveira; Miranda, 2010).

Definição de horizontes: apresentando e interpretando as informações das egressas do curso Técnico em Edificações do Campus Monteiro do IFPB

A princípio, após analisarmos as respostas resultantes da primeira pergunta, tornou-se perceptível a grande diferença entre as discentes, hoje egressas, das turmas de 2020 e 2021. O número de estudantes de 2020 é de sete pessoas, enquanto o das de 2021, cinco. Nesse sentido, é importante ressaltar que estes anos foram imensamente impactados pela pandemia. O conteúdo da maioria das respostas revela aproximações entre si. Grande parte delas relatou o quanto enriquecedoras foram a vivência e a experiência no Campus Monteiro, principalmente pela menção ao fato de este oferecer um ensino de alto nível e, por consequência, qualificá-las para a tão esperada faculdade (mesmo que muitas não tenham seguido na área do curso técnico que realizaram). Porém, ainda que muitas das entrevistadas tivessem aproveitado e gestado um sentimento positivo em relação ao curso, verifica-se que houve, quanto à perda de interesse ou alteração das expectativas prévias, divergências. Segundo a resposta de uma das entrevistadas:

O tempo que passei no IFPB foi, de longe, uma das melhores e mais desafiadoras experiências que tive em minha vida. O fato de ser um curso integrado ao Ensino Médio colaborou para isso também. O início foi algo bem empolgante, pois queria absorver tudo o que estava sendo dito pelos professores, mas, no decorrer das aulas e anos, fui percebendo que não era algo que queria seguir. Creio que, por ser um curso mais teórico, [foi produzido] esse afastamento meu para com ele. Lembro que, no fim, [eu] estava apenas cumprindo provas e atividades para poder concluir e ingressar na faculdade.

Sendo assim, surgiram esforços visando somente ao recebimento do certificado, não havendo (ou deixando de tê-lo, ao longo do percurso acadêmico) uma identificação genuína com o curso. Além

disso, situações complexas foram marcadas pela pandemia global. Uma delas foi que grande parte destas turmas não puderam vivenciar qualitativamente as experiências do curso no modo regular (ou seja, presencial). Uma ocorrência em particular trouxe à baila o fator carência acadêmica. Esta, aparentemente caracterizada pela falta de um ensino fundamental de qualidade, gerou o receio de não se conseguir acompanhar o desenvolvimento das matérias e disciplinas do curso. Uma das egressas comentou:

A cadeira de Estabilidade fez, por [eu] não ter uma base boa no Ensino Fundamental [em escola pública municipal], com que eu sentisse uma grande dificuldade. Mas, fora isso, foi maravilhosa a experiência vivida.

Nesse viés, é importante tomarmos as escolas públicas como foco, mais especificamente os métodos de ensino que são oferecidos aos jovens. Aparentemente, estes têm chegado ao Campus com dificuldades em conhecimentos básicos do Ensino Fundamental, etapa que é normalmente de responsabilidade das redes municipais de ensino. Dessa maneira, supõe-se que estas estudantes saem prejudicadas, já que os professores do Instituto Federal não conseguem dar conta de suprir tais necessidades e carências.

Voltando ao ponto da identificação com o curso, os resultados mostraram-se satisfatórios. Expressiva proporção das entrevistadas identificou-se com o mesmo. As que não se manifestaram assim informaram que descobriram, no decorrer do curso, que sua vocação era outra, não seguindo na área após certificadas. Desta maneira, é possível perceber os casos de compatibilidade com o curso no início e de sua dissolução com o passar do tempo. Em regra, a explicação informa que, pela expectativa da concretização profissionalizante de um curso que, até então, não existia na região, o interesse era mais abrangente. Desta feita, muitas acabaram, de certo modo, cursando somente pelo Ensino Médio oferecido. Descobriram, entretanto, na instituição, que a área não possuía a amplitude que realmente desejavam.

No início, havia uma boa expectativa em relação ao curso, a qualificação das disciplinas, dos laboratórios e também dos docentes (profissionais capacitados para o ensino), entretanto existiam falhas. O curso era, a princípio, muito interessante. Era algo novo. Mas, com o passar do tempo, muitas relataram que tudo isso ficou “muito monótono”, uma vez que, segundo elas, “as disciplinas tinham muita teoria e pouquíssimas aulas práticas”. Além disso, as respostas indicam que os laboratórios não possuíam todos os equipamentos necessários para as atividades. Por mais que estes tais equipamentos existissem, sua quantidade era insuficiente. Por este motivo, os estudantes reuniam-se em grupos – e não individualmente, como seria o ideal – para realizarem as atividades. Isso era, sem dúvida, algo bom para a interação e inclusão, porém com a contrapartida negativa de que muitas ficavam sem condições de acessarem e de aprenderem, adequadamente, a manejar as ferramentas.

Além disso, as questões relacionadas aos estágios e aos convênios eram bastante difíceis. O curso tinha essa carência, causando prejuízos às alunas, as quais, com isso, não podiam aproveitar ao máximo essas experiências. Assim, fica claro o registro de que as principais dificuldades enfrentadas pelas egressas no Campus eram acadêmicas. De acordo com os sentidos dados às respostas, estas foram responsáveis pela perda de interesse a que aludimos acima. Vale informar que boa parte destas dificuldades se originou das dificuldades com a disciplina de “Cálculo”. Outras, porém, podem ser igualmente citadas, como a disciplina “Estabilidade”, mencionada no extrato da entrevista. Tais conteúdos, para ficarmos apenas naqueles de grau de dificuldades reputadas pelas entrevistadas como mais representativos, demandam razoável conhecimento matemático, o qual, como dissemos acima, não estava ao alcance de algumas estudantes nem em sua classificação básica (“conhecimentos básicos”). O mesmo cenário com relação à disciplina “Física”.

Foram, todavia, analisados outros impasses. Nas disciplinas acima mencionadas, por sua ligação com a área da Engenharia, são imprescindíveis as aulas práticas. Porém, no auge do período pandêmico, não se fez possível oferecer às hoje egressas oportunidades

deste acréscimo (de aulas práticas) em relação aos conhecimentos vivenciados ocasionando uma deficiência em suas “expectativas concretas de experiências” (como as restrições acerca das visitas técnicas). Tais deficiências impossibilitaram uma mais larga e ampla compreensão dos temas abordados, já que seu formato, vale reafirmar, era, no período, em modo remoto. Portanto, as principais causas citadas pelas entrevistadas são resultado da falta de administração (ou organização inadequada) das disciplinas do curso integrado ao Ensino Médio. Isto é, as estudantes afirmam não terem se habituado à carga horária das disciplinas. Estas, por serem integradas ao Ensino Médio, produziram dificuldades para o cumprimento das demandas das chamadas disciplinas básicas (de formação geral), o que especialmente ocorria no período de avaliações. Além do que, conciliar tudo isso com afazeres domésticos, ou mesmo com o trabalho externo e remunerado, junto à falta de interesse na continuidade do curso, do medo das reprovações, dos problemas financeiros e/ou familiares, tornou-se de extrema dificuldade a ultrapassagem e transposição.

Apesar de os relatos se tornarem reais na sociedade e no mercado de trabalho, pelo menos no Instituto Federal, as mulheres eram tratadas com igualdade, segundo algumas egressas. Eram, pois, respeitadas pelos colegas de turma, professores e técnicos. Deste modo, os motivos que talvez tenham precedido a ocorrência de desigualdade entre os gêneros tenham sido caracterizados pelo fato de os professores, no período em questão e em situações como as das aulas práticas, oferecessem mais atenção aos homens. Estes eram vistos como “mais fortes fisicamente”, principalmente nas aulas práticas, em que tinham preferência quanto à escolha dos materiais que seriam utilizados. Quanto a este tratamento qualificado como diferenciado entre mulheres e homens na experiência no Campus Monteiro, uma egressa argumentou:

Algumas vezes, eu sentia que os professores eram mais “legais” e “atenciosos” com os meninos, mas eu relevava a diferença e normalizava, pois achava que era coisa da minha cabeça. Outras [vezes eu]

sentia que nas aulas práticas os meninos tinham preferência em segurar materiais.

Neste caso, reafirma-se o acima citado em desfavor das egressas porque, nos momentos de se utilizarem os equipamentos no laboratório, ou até mesmo ao ar livre, as condições eram complexas. Além disso, tal sentimento de serem preteridas ou mesmo de inferiorização era criado, de acordo com elas, pelo próprio corpo docente, ainda que de forma inconsciente, justamente por não serem percebidas as particularidades que fazem com que alguns indivíduos participem menos que outros das atividades práticas. Por causa disso, muitas sentiam-se incomodadas e desconfortáveis em relação a questões individuais. No entanto, de forma geral, as/os docentes eram descritas/os como ótimas/os profissionais. Assim, apesar da existência destas situações, as respondentes diziam-se respeitadas, bem como davam destaque ao fato de a grande maioria do quadro de docentes da área técnica ser composto por mulheres.

De todo modo, o recado mais amplo é o de que, mesmo que a/o profissional seja qualificada/o e tenha um ótimo posicionamento pedagógico junto às alunas, é importantíssimo analisar situações problemáticas como esta e tentar formular-lhe uma solução. O intuito é o de que nenhum indivíduo fique de lado e deixe, com isso, de participar em condições similares às de outros.

Pós-certificação: perspectivas e rumos

Olhando para o horizonte imaginado e concreto da atuação como técnicas em Edificações, muitas egressas se sentiam desconfortáveis com a concepção de que a área da construção civil é “difícil para a mulher”. Assim, esta é constantemente julgada por não possuir, segundo o imaginário da sociedade patriarcal, a mesma força física, ou seja, a mesma capacidade que a dos homens de exercer a profissão. A maioria das respondentes optou por não seguir na área técnica em Edificações, contudo muitas estão tentando outras formações dentro da própria área estrito senso (Engenharia Civil, vale dizer). Desta forma, constatamos que apenas uma egressa seguiu na área e realiza o curso superior na instituição. Muitas optaram

por seguir áreas como Engenharia de Produção, Psicologia, área técnica relacionada às licitações, Design de interiores, Pedagogia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Contábeis, Medicina, Administração e Química. Visto que considerável proporção das entrevistadas segue áreas distintas daquela em que se formaram, compreendemos que os motivos se ligam à viabilidade de realização pessoal, à falta de identificação com o curso, de opção no mercado para trabalharem como técnicas e de oportunidades de emprego na área, no município de Monteiro e região. Mas houve, apesar de todos os motivos qualificados como desfavoráveis ao curso técnico, casos em que duas entrevistadas conseguiram seguir na área (em Engenharia), a qual foi caracterizada como “bem mais ampla e com facilidade de empregabilidade”.

A razão para que haja poucas oportunidades de empregabilidade para técnicas em Edificações é, via de regra, o fator decisivo do mercado de trabalho. Este, contam-nos as entrevistadas, prefere a graduada em nível superior. Além disso, o município de Monteiro e circunvizinhança não são suficientemente industrializados e, por isso, insatisfatórios para oportunidades de empregabilidade e de crescimento na área técnica em Edificações.

Sendo assim, a maioria ainda está tentando obter uma formação na área desejada, a qual, como relatada acima, é, por vezes, distinta daquela em que se formaram. Quando perguntadas se se consideravam profissionais qualificadas para o mercado de trabalho, algumas disseram que sim, outras que não. O “não” deve-se à constatação pessoal das respondentes da ausência de experiências práticas na formação. Assim, muitas não pretendem procurar por um trabalho correspondente à sua formação técnica. Tal fato deixa claro o motivo de haver uma proporção igual entre quem está procurando trabalho, há menos de um mês, e quem está à procura dele há mais de um ano. A estimativa de salário, no município, é pouco acima de um salário mínimo, enquanto fora está entre dois e três ou mesmo três e quatro salários.

A maioria das egressas optou por não trabalhar, e nem trabalhou, na área de Edificações nos últimos dois anos. Não conseguir trabalho como técnica, decepção com a profissão no período do

curso ou do estágio, expectativas profissionais não concretizadas, dentre outros motivos que não foram mencionados, face à inexatidão das respostas, são os principais motivos. Portanto, quase ninguém pretende trabalhar ou continuar trabalhando como técnica em Edificações. Muitas, porém, mostraram-se indecisas (isto é, ficaram entre não trabalhar e não saber responder “sim” ou “não” de maneira concreta) as entrevistadas em relação a trabalharem na área técnica.

É importante ressaltar que esta indecisão sobre trabalhar, futuramente, como técnicas em Edificações pode indicar que há uma possibilidade de elas ainda virem a atuar na área. Em relação às que trabalham (e, obviamente, são remuneradas), o rendimento mensal está estipulado em cerca de um salário mínimo. Todavia, esta atividade não é considerada fixa, sendo classificadas desde auxiliar escolar a técnica em licitações (atividade muito parecida com uma disciplina do currículo do curso, sendo, pois, definida como atividade de planejamento e orçamento de obras) e até mesmo empreendedoras. Já outras respostas deram conta de atividades como apoio escolar, reforço escolar, trabalho autônomo em objetos artesanais, assistente e recepcionista. Em grande medida, são trabalhos em empresas privadas (aliás, somente uma das respondentes é servidora pública).

Quando se questionou qual seria o número de profissionais do sexo feminino na mesma empresa das entrevistadas, o total girou em torno de um a dez e de dez a cinquenta indivíduos. Entretanto, duas pessoas responderam que trabalham ou trabalhavam sozinhas e, possivelmente, tiveram conhecimento da vaga de emprego através de alguma indicação familiar ou de algum amigo.

Na sequência, perguntamos às egressas quais os principais motivos exigidos pela empresa para que se preenchesse a vaga de emprego. As respostas coletadas foram ter experiência profissional anterior, ser aprovada no teste ou entrevista e por indicação. Questionamos as ex-alunas sobre os principais requisitos exigidos pelas empresas para preencher uma vaga de emprego. As respostas obtidas indicaram a necessidade de experiência profissional prévia, aprovação em teste ou entrevista e indicação pessoal.

Em relação à obtenção de uma promoção profissional, muitas responderam que a competência, o bom relacionamento com as pessoas influentes e a consecução de estudos em nível superior são considerados os principais fatores para uma promoção. Feita esta análise, resulta notório que para se lograr empregabilidade e maiores possibilidades de se conseguir e de se manter no cargo, é necessário ter experiência profissional anterior.

Assim, constata-se que a qualificação e as relações pessoais se tornam coesivas, ao mesmo tempo em que se necessita de sua coexistência em distintos (e até desiguais) percentuais. Dessa forma, é importante ter reconhecimento coletivo, mas especialmente o reconhecimento pessoal. A indicação de que é sempre preciso melhorar a comunicação interpessoal, em especial com aquelas que fazem parte do ambiente de trabalho, mesmo que o fator determinante para a boa qualificação seja o conhecimento que se possui e o fato de se estar disposta a inovar profissionalmente.

Percebemos, nesta pesquisa, por intermédio da análise e do levantamento dos dados coletados, que as experiências discentes e profissionais das egressas as fizeram não hesitar em demonstrar as falhas que impactaram no seu aprendizado pessoal e no aproveitamento de tudo aquilo que estava comportado dentro do processo de formação acadêmica, formação pela qual, vale ressaltar, muitas nutriam grandes expectativas.

Considerações finais

Este texto apresenta os resultados de uma investigação das experiências das egressas do Curso Técnico em Edificações do Campus Monteiro do Instituto Federal da Paraíba. Isso foi realizado por intermédio de entrevistas semiestruturadas via Google Forms. Na referida pesquisa, o objetivo de levantar, num primeiro momento, informações sobre este grupo, recuando-se ao tempo de sua formação. Num segundo momento, captar sua atuação no mercado de trabalho, bem como construir uma percepção sobre esta atuação. Buscou-se, pois, conhecer as barreiras que esse grupo tem enfrentado no ambiente de trabalho. Os resultados mostraram que, apesar de as mulheres estarem presentes em todas as organizações que

estruturam a sociedade, tal público ainda enfrenta, no que tange ao setor construtivo, grandes desafios na captação, seleção, promoção, questão salarial e permanência (ou estabilidade) nas empresas do ramo, principalmente se forem atuar como técnicas. Constatou-se que, entre os dados analisados, as mulheres mais jovens, as menos experientes e as mães são as que mais encontram dificuldades neste mercado. Fatores como a falta de experiência e de atualização profissional que possam turbinar o currículo, a maternidade e a negação estrutural da mulher como realizadora de um trabalho tão bom quanto o do homem, foram apontados como alguns dos grandes desafios para a entrada e permanência no nicho da construção civil. Tais fatores estão totalmente interligados com algumas das explicações dadas pelas entrevistadas, as quais mostraram que as divergências ocorrem com mais frequência em âmbitos educacionais e empresariais. Além disso, a falta de identificação com o curso foi uma razão evocada por grande parte delas, o que é constantemente ativado pelo fato de que, apesar de desempenharem o mesmo cargo dentro de uma organização, homens e mulheres possuem salário distintos, sendo o das últimas consideravelmente menor.

Portanto, os homens, quando comparados às mulheres, são cotidianamente considerados melhores para os trabalhos reputados pesados. Dessa forma, entende-se o quanto difícil é para mulheres adentrarem em setores com tarefas assim classificadas. O setor da construção é, portanto, um dos que parece despertar mais preconceito e desigualdade, o qual, apesar da coexistência problemática entre os gêneros, vem lentamente se transformando. Pode-se, nessa conjuntura, chegar à conclusão de que estes são alguns dos motivos que levam as mulheres a seguirem carreiras profissionais mais associadas às funções administrativas e burocráticas. Tal fator gera a subvalorização da capacidade feminina para a execução dos mesmos trabalhos que os homens.

As indagações de muitas das egressas surgiram devido ao momento epidemiológico que se espalhou pelo mundo em 2020, o qual afetou e ergueu barreiras no sistema educacional. Desta maneira, por um lado, a vida das alunas daquela época foi diferencialmente impactada. A falta de oportunidades, de experiências qualitativas e

exploratórias no curso, a dinamicidade com o mesmo, as falhas no processo de aprendizado, mesmo após certificadas, são elementos sempre presentes nos relatos das egressas.

O presente estudo traz implicações importantes para a academia, para as organizações e para a própria sociedade. Para a ciência, apresenta a necessidade de realizar novas pesquisas, a fim de aprofundar o conhecimento em relação ao público alvo, ou seja, as egressas. Acreditamos ser possível fomentar, a partir desta pesquisa, direcionamentos investigativos que sejam amplos e diversificados, os quais devem abranger desde seu período de formação, passando pela sua inserção profissional e pela realização pessoal das trabalhadoras.

No que tange às empresas e aos Institutos Federais, objetivam-se levar gestores e profissionais à reflexão sobre a igualdade entre os gêneros. Enfatiza-se que homens e mulheres possuem a mesma capacidade para executarem, de maneira efetiva, qualquer tipo de trabalho. Para a sociedade, a pesquisa tem a pretensão de levar ao conhecimento coletivo que o papel da mulher é extremamente importante para o desenvolvimento da nação, e que a sua função atual nos diversos segmentos produtivos vai além dos cuidados familiares e domésticos. Há, por fim, a expectativa de que este trabalho tenha contribuído para o amadurecimento teórico e científico de um tema atual e importante.

REFERÊNCIAS

AGÉNOR, P. R.; CANUTO, O. Gender equality and economic growth in Brazil: a long-run analysis. **Journal of Macroeconomics**, v. 43, mar. 2015.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. A bi-polaridade do trabalho feminino no Brasil: o emprego doméstico e as “novas” ocupações. **Mulher e Ocupação**, 1999.

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Estudos Feministas**, Florianópolis, jan. 1994. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16102>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVAZOTTE, F. N.; OLIVEIRA, L. B.; MIRANDA, L. C. Desigualdade de gênero no trabalho: reflexos nas atitudes das mulheres e em sua intenção de deixar a empresa. **Revista de Administração da USP**, v. 45, n. 1, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALEAZZI, I. M. S. *et al.* Mulheres trabalhadoras: dez anos no mercado de trabalho atenuam desigualdades. **Mulher e trabalho**, v. 3, [s. n.], 2011.

KISHIMOTO, Tisuko M. ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições** [online]. 2008.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.) **Nova história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** edição compacta, São Paulo: Atlas, 1996.

Mulheres na construção civil. SIENGE, 2022. disponível em: <https://www.sienge.com.br/blog/mulheres-na-construcao-civil-dados-e-estatisticas/> Acesso em: 27 jan. 2023.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PINTO, E. J. S; CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6173>. Acesso em: 03 jun. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**, 14. ed., São Paulo: Atlas, 2013.

ZAULI, A, et al. **Reflexos sobre diversidade e gênero**, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SOCIOLOGIA URBANA EM IMAGENS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM TURMAS DE 3^a SÉRIE DOS CURSOS INTEGRADOS DE ENSINO MÉDIO

Marcelo Araujo

Introdução

Como veremos, este texto, que trata das contribuições da Sociologia escolar, inspira-se na avaliação dos resultados acadêmicos (isto é, dos trabalhos confeccionados e entregues pelas/os estudantes) que atenderam a uma “atividade interdisciplinar” envolvendo os componentes curriculares Empreendedorismo, Filosofia, História e Sociologia. Pretende-se, pois, relatar a experiência de um trabalho em turmas de 3^a série do Ensino Médio Integrado dos cursos de Instrumento Musical (IM), Manutenção e Suporte em Informática (MSI) e Edificações (TED) com o tema “cidade”. Para tanto, a reflexão documental e visual do município de Monteiro constrói narrativas e reconceituações acerca dos temas pertencimento, patrimônio, espaços de práticas econômicas e enquadramentos sociais, entre outras categorias importantes na caracterização de um lugar, no sentido sociológico.

Vale adiantar que, se especifiquei acima os cursos de origem dos estudantes que confeccionaram os trabalhos, na seção em que eu os examino, codifico e analiso tais fronteiras desaparecerem. Isto é, na interpretação das imagens produzidas e suas interseções e leituras sociológicas, a autoria coletiva é privilegiada.

Este texto é um desdobramento de um anterior. Os resultados da atividade pedagógica incorporaram, em sua pegada analítica, os

temas das ciências sociais e consagram a autoralidade dos estudantes na construção do conhecimento sobre o município que abriga o Campus.

Razões pedagógicas e conexões (inter)disciplinares no ensino médio integrado ao técnico

Como afirmei linhas acima, a proposta de atividade foi intitulada “Fotografia e Ciências Humanas e Sociais”, tendo, portanto, a previsão de ser uma tarefa integrada entre os componentes curriculares Empreendedorismo, Filosofia, História e Sociologia. Nestes encontros, traçamos objetivos claros para os estudantes, os quais podem ser resumidos no quadro abaixo:

Empreendedorismo: observar, na paisagem urbana ou rural, aspectos relacionados às atividades socioeconômicas, identificando o tipo predominante. Se possível, citar fatores favoráveis e/ou limitantes à atividade empreendedora local, como, por exemplo, situação logística, clima econômico, infraestrutura comercial e profissional etc.	Filosofia: inspirados na filosofia de Emmanuel Levinas, investigar o princípio da alteridade na trama urbana, o qual deve ser caracterizado pela relação do homem com o outro.
História: provocar a reflexão sobre as associações entre passado e presente em suas relações com as heranças escravagistas e patriarcais, constituintes do tecido socioeconômico e cultural da região de Monteiro.	Sociologia: considerar elementos que discutam temas sobre política habitacional (o problema da moradia e a segregação socioespacial), violência e segurança pública, função social e função econômica da cidade, cidade como ecossistema e como mercadoria, mobilidade urbana e gentrificação e criminalização da pobreza.

Tais objetivos seriam alcançados por intermédio de um roteiro. Neste, rezava que os estudantes deviam se organizar em grupos de quatro componentes, os quais produziriam uma fotografia sobre um tema urbano de escolha livre. Levando em consideração que poderia ocorrer repetições de temas e dos mesmos objetos fotografados, recomendava-se, para minimizar ou evitar tais repetições, que todos os estudantes mantivessem comunicação entre si. Em seguida, os alunos efetuariam uma análise que contemplasse pelo menos um tema/item de cada uma das disciplinas consorciadas. Para tanto, as imagens deveriam ser produzidas nos bairros de Monteiro e municípios do entorno, dos quais provêm estes estudantes.

A imagem captada deveria portar título, local, data e uma breve descrição de 3 linhas com o motivo da escolha. Quanto à apresentação, a imagem teria que ser colorida, em tamanho 10x15, e impressa, bem como estar colada no centro de uma folha A4. Com relação às orientações, o título teria que estar centralizado no topo da folha, escrito em tipo Times New Roman 16, na cor preta e negritado. Abaixo dele, os autores, a turma, o local e a data deveriam ser apresentados alinhados à esquerda, igualmente em tipo Times e na cor preta, mas no tamanho 14. A descrição do texto deveria constar no tipo Times, tamanho 14 e cor preta, com modo justificado. Por fim, a análise deveria ter, no máximo, de 20 linhas.

Sociologia Urbana em imagens: fotografias, conexões de sentido e educação crítica

No texto desta coletânea que é complemento deste – Sociologia, interdisciplinaridade e “currículo integrado”: reflexões como preâmbulo de um relato de trabalho envolvendo fotografia e estudos urbanos –, tecí considerações acerca da cidade como lócus da produção e da reflexão da atividade e da fotografia, suporte para estes resultados. Assim, por medida de economia e de concentração dos debates sobre os elementos que caracterizam os resultados ora relatados, não os reproduzirei aqui, reforçando, assim, a sugestão de visita ao texto em questão.

Estabeleci um recorte no conjunto das imagens apreciadas. Desta maneira, elaborei “eixos temáticos”, a partir dos quais foram

definidas caracterizações e quantidades: Catolicismo, Feiras e mercados, Invisibilidade social e Praça pública como centralidade. Para cada um desses eixos, elegi uma imagem representativa do seu conjunto. Esta contém simbolicamente, quero crer, os elementos mais fundamentais dos registros do eixo temático. Estou ciente de que esta definição é arbitrária, contudo julgo-a conformadora de um instrumental adequado para o fim visado.

Antes de iniciar, gostaria de abordar uma questão. Trata-se do esclarecimento de que denominarei as representações como *imagens*. Não me agradam os termos *figura* (pois é potencialmente reducionista da complexidade da representação) e *fotografia* (pois não se trata mais de uma fotografia, e sim é uma representação gerada eletronicamente, por intermédio do captador do aparelho celular, a partir – aí sim – da fotografia).

Catolicismo

A religião, em sua dimensão contemporânea de diversidade e multiplicação de doutrinas e denominações, é um assunto “bom pra pensar” e para refinar a competência analítica e interpretativa dos estudantes. O fato mesmo de muitos destes jovens terem religiosidade (e, por vezes, uma religião), praticando-a com alguma regularidade, torna a pesquisa e o debate sobre seus resultados um terreno fértil para a melhor compreensão da realidade e, o que é mais importante, para o exercício das leituras acerca dessa pluralidade e de suas regras de funcionamento interno.



Figura 1 - A igreja e sua influência para a sociedade

Fonte: Autores: Ana Vitória de Paiva Sousa, Elisa da Fátima Ranikelly Sousa Araújo, Maria Rita Feitosa Ferreira, Wiliane Iorrana de Souza Moura Honório.
Turma: 3^a série de Manutenção e Suporte em Informática
Data: 28 de abril de 2022.

Produzida por estudantes do curso de Manutenção e Suporte em Informática, a escolha é motivada por ser a igreja matriz (Nossa Senhora das Dores), nas palavras destes, “um patrimônio cultural de extrema importância para a sociedade”. Interpretativamente, uma suposição possível é a de que o processo de produção de sentido que a imagem empresta à realidade concreta se faz a partir de uma dada espacialidade. Esta, com seus sugeridos diferentes espaços da representação (exterior/interior, aberto/fechado, vazio/

preenchido), informam-nos sobre os códigos de comportamentos associados a um determinado grupo.

Como a vida de boa parte daquela comunidade era integrada à Igreja, nas palavras destes estudantes, e relacionada a uma forma de mobilidade urbana, pode-se perceber

[...] a forte influência da igreja através das procissões, onde pessoas da zona rural, urbana e até mesmo de municípios vizinhos, se reúnem durante a festa da padroeira, caminhando por grande parte da cidade, até chegar no local determinado. Além da presença e junção de diferentes classes sociais nas missas religiosas, não ocorrendo a centralização de uma única classe. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Estas “pessoas da zona rural, urbana e até mesmo de municípios vizinhos” que “se reúnem durante a festa da padroeira” teriam, de acordo com os estudantes, uma conexão com a Escola Sociológica de Chicago, uma vez que se pode notar que “a igreja estabelece um ecossistema (urbano) na sociedade”, sendo considerada “um conjunto de comunidades, onde os sujeitos desses diferentes habitats frequentam aquele local e interagem entre si”.

Esta referência à Escola de Chicago traz em si a noção de que a cidade pode ser transformada em um laboratório social e de que ela se organiza e se apresenta por intermédio de uma ecologia, a ecologia urbana, como na acepção de Robert Ezra Park (1979 [1916]).

A conclusão a que o grupo chegou é que existe uma função social nas religiões e que há uma hierarquização no seio de um segmento da sociedade que lida discursivamente com o espírito. Identificaram, pois, um possível sintoma de uma necessidade de retomada do religioso em um mundo cada vez mais individualista e acelerado.

Feiras e mercados

As feiras são uma tradição na maioria das cidades. Esta venda de frutas, carnes e legumes nunca sai de moda. Muitos de nós temos memórias associadas às feiras de rua. O cheiro de frutas, doces, o burburinho das bancas do mercado. Com o passar dos anos, as feiras se seguiram. “Acabarão”, dizem os mais pessimistas, provando que não haverá, na vida digital e moderna, espaço para tradições antigas. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Esta passagem produzida por estudantes do curso de Edificações é, em si mesma, epigráfica. Com os termos “tradição” e “memórias”, expressa a importância econômica – obviamente –, mas também de fundo afetivo das cidades em geral, em especial as pequenas e médias.

As imagens que seguem, particularmente a primeira, atestam que o desenvolvimento do município de Monteiro está inteiramente ligado ao seu mercado público. Por causa, e em razão disso, a pesquisa econômica da/sobre a feira atravessa diferentes áreas das Ciências Sociais. Como diz um dos trabalhos avaliados, “a feira, antes vista como livre comércio, vai um passo além e integra a economia e interação social, contribuindo ao negócio local, dando-lhe diferentes significados”.



Figura 2 – Mercado público

Fonte: Autores: Anita da Silva Melo, Jeferson Rodrigues Fernandes José Juan

Pablo de Almeida Feitosa e Turma: 3^a série de Edificações. Data: 27 de abril de

2022

Os grupos que escolheram este tema importaram-se particularmente pelo seu passado. Na visão deles, “historicamente, sabemos que o mercado público e as casas em seu derredor foram construídos com a mão de obra negra”. Isso, continuam, “evidencia uma certeira herança daquelas pessoas que, em outros tempos, não tinham sequer a liberdade de escolher”. A atualidade parece, então, não ter alterado (ou atualizado) esta relação, de vez que “por trás de cada produto vendido, há um trabalho braçal envolvido na fabricação dos mesmos”. Por consequência, “para que esses produtos cheguem nas mãos dos comerciantes acontecem vários processos. Um deles é o trabalho braçal para o cultivo e a exportação das mercadorias”.

[...] algumas atividades dentro da feira podem ser associadas a uma relação de escravidão, ultrapassando os limites dentro do que “é normal” para a idade de uma criança que trabalha no local (...) De tanta alegria, este momento de simpatia deixa o trabalho infantil praticamente ignorado. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Estas seriam, assim, uma “herança da nossa cultura até os dias atuais, com agricultura familiar que vem preservando essa nossa identidade dos escravos no nosso cotidiano”. Na mesma lógica de crítica, os autores argumentam que a feira é um grande centro para a economia da cidade, uma vez que “a população rural, urbana e até de outras cidades vizinhas costumam ir a este local”. A presença da feira, com este lugar de preservação de traços negativos acumulados, ocuparia “uma grande área habitacional em comparação às pequenas casas que poderiam ser construídas e distribuídas para pessoas que possuem vulnerabilidade social diminuindo assim indivíduos em condições de rua”.

Neste trecho, vemos combinarem-se analiticamente as ideias do filósofo francês Henri Lefèvre (2001), para quem, em sua teorização, apresenta-se uma ênfase no urbano como um espaço socialmente produzido, baseado na inexistência de um corte profundo entre rural e urbano (estes, segundo ele, não se encontram em contraposição aberta, mas sim em constante interpenetração) a uma interpretação à brasileira ao Paradigma da Marginalidade e às noções de espoliação urbana e de periferização, pelo sociólogo Lucio Kowarick (1979), conectando-se, deste modo, com análises que se convertem em peças fundamentais para se compreender oascimento e o desenvolvimento da sociologia urbana fora dos centros europeus e estadunidenses.

Os estudantes, como mencionados mais acima, também observam que “o mercado se encaixa no ecossistema (no qual a feira livre pode ser frequentada por todos tanto de classe alta ou baixa) urbano por meio da necessidade ou ‘comunidade biológica’”. Assim:

[...] o ecossistema social, pode-se dizer, sempre e cada vez mais está em constante desequilíbrio, pois as pessoas que não são “privilegiadas” com um tipo de riqueza e passa[m] a viver em um ecossistema diferente daqueles que são ricos, porque como diz a frase “o indivíduo vale o ponto geográfico que ele ocupa” [referindo-se a uma célebre frase cunhada pelo geógrafo Milton Santos], relacionando essa frase do espaço geográfico com o ecossistema social tende à ideia de desigualdade.

Ou seja, o ecossistema de classe baixa seria a periferia dos bairros mais pobres, já o ecossistema de classe alta são os bairros melhores com mais oportunidades, os bairros ricos. Nesse contexto, vem a ideia de um abismo de desigualdade entre esses ecossistemas. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Segundo eles, neste ecossistema, diferentes indivíduos “necessitam interagir uns com os outros, deixando um pouco de lado o seu nicho ecológico e se misturando, não por vontade própria, mas sim por pura interdependência”.

Apesar de este não se comunicar historicamente com a Escola de Chicago, o conceito a alteridade, o “outro”, propõe uma subjetividade que pode “se aplicar ao vendedor e ao cliente: o vendedor comercializando sua mercadoria com o cliente, [o qual] com algum aspecto ou instinto, tem por si um jeito de caráter diferente”. Há uma “filosofia da alteridade” no comércio, posto que o vendedor “contrata funcionários de modo diferente de empresas padronizadas; na maioria dos casos, os donos dessas lojas contratam funcionários com os quais já têm algum tipo de relação ou conhecimento”.

Finalizam, associando cirurgicamente o contexto destes espaços de trocas econômicas àquele dos insumos fornecidos a eles, o papel relegado à mulher. Para eles, na atualidade, “o patriarcado ainda rege a vida de algumas pessoas, principalmente no âmbito da agricultura”. Porém, indicam uma (radical) mudança de cenário: o

empoderamento e o protagonismo comercial das mulheres figuram como elementos transformadores de uma sociologia propriamente urbana. Se não, vejamos:

[...] algumas mulheres ocupam uma situação subordinada na agricultura, [nela] seus trabalhos nas plantações são conceituados como uma forma de ajuda ao agricultor (marido). (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Concluem afirmando que

[...] quando analisamos minuciosamente a porcentagem de mulheres que ocupam as compartições (sic) do mercado público, é notório como estas damas se desprenderam das ideias patriarcais impostas no decorrer dos séculos impondo, assim, um equilíbrio de gênero. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Invisibilidade social



Figura 3 – Cegueira da Sociedade

Fonte: Autoras: Ana Clara Vasconcelos dos Santos; Anna Lívia Caldeira Martins, Celine Campos da Silva e Steffany Gonçalves Xavier. Turma: 3^a série de Manutenção e Suporte em Informática. Data: 24 de abril de 2022.

O município de Monteiro não escapa às mazelas das médias e grandes cidades brasileiras: há uma população de rua nas

proximidades de seus principais equipamentos econômicos (feiras e comércio em geral). Assim, os cliques nestes indivíduos feitos à distância (a dúvida é se são, de fato, aquilo que denominamos comumente de “população em situação de rua”) corroboram com o fato de que mesmo nos municípios menores a situação socioeconómica obriga cidadãos e cidadãs a vagarem em busca de sustento, mesmo (e especialmente) que ele se apresente como descarte ou acondicionado em potencial degradação.

Os estudantes que optaram por este tema, utilizaram-se de uma referência já mencionada acima: o sociólogo alemão Georg Simmel. De acordo com eles, interpretando os argumentos do pensador, a cidade contemporânea – assim como a do século XIX, que inspirou Simmel – com o “ritmo acelerado... cria tantos estímulos ao indivíduo, que chega um momento que ele para de reagir”. Deste modo, os estudantes indicam que o conceito do acima referido pensador, a “atitude blasé”, associa-se ao “anestesiamento do sujeito”, uma vez que “o que cerca deixa de ser significativo, interessante ou relevante”.

Assim, o tema da segregação socioespacial surge na fala dos autores da fotografia. Embora o tema em questão seja o da invisibilidade social há, por incrível que pareça, algo pior, uma vez que mobiliza este anestesiamento: a população em geral “ao encontrar tanto sofrimento no mundo, evita se preocupar com a situação” e transforma tais pessoas em “só mais um elemento da paisagem urbana”. Esta realidade, segundo eles, é “comumente assistida, mas dificilmente vista”. Isto é, “por mais que seja visível fisicamente, a mesma seria invisível – pelos fatores citados – para o Estado e até mesmo para a sociedade”.

Desta maneira, pensando na cidade a partir das obras do sociólogo Georg Simmel e do assistente social e sociólogo Louis Wirth (este integrante da Escola Sociológica de Chicago), “a atitude blasé e a reserva dotariam o homem metropolitano de uma liberdade que destoa [do todo], se comparada à pequenez e aos preconceitos presentes nas pequenas cidades”. Nesse sentido, ainda de acordo com estes autores, o “aumento da população é diretamente proporcional ao aumento da indiferença do cidadão”. Essa característica

estaria, portanto, ligada ao dilema “ser mais um no meio de uma multidão”, ao sentimento de solidão dos cidadãos. Contudo, como vimos linhas acima, o tamanho da cidade parece não ter, no tempo atual, tanta ingerência sobre os mecanismos de segregação populacional urbana...

A percebida segregação socioespacial parece ter conjunções com formas outras de segregação. Daí que alguns estudantes compreenderam a elasticidade desta segregação ao ponto de associá-la a outro problema histórico-estrutural de nosso país: o racismo. Segundo eles:

Ao entrarmos nos comércios localizados no centro, a grande maioria dos donos desses lugares são brancos, e as pessoas que trabalham nesses ambientes [em sua] maior parte são pardos e brancos. Há pouquíssimas pessoas pretas! Isso se dá por causa da grande desigualdade racial existente, e é uma consequência do racismo. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

No Brasil, a desigualdade é diretamente ligada à colonização e à escravidão. Por conta dessa herança histórica, vinda de centenas de anos de escravidão, nasce o que chamamos de racismo estrutural. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Esta percepção torna-se ponte para uma outra. Aliás, outra percepção em outra disciplina, a Filosofia. Os estudantes conseguem criar um *link* com a Filosofia da Alteridade, em particular aquela trabalhada pelo filósofo Emmanuel Lévinas. A invisibilidade social, associada à noção de alteridade, seria o oposto – ou o antídoto – da noção de que “nós, como civilização, temos uma sociedade baseada no individualismo e no egocentrismo”. Nesta, “o outro só existe porque nós existimos para validar a sua existência”. Desse modo, “se eu não acreditar ou simplesmente ignorar o outro, isso

não interfere na minha existência como indivíduo”, informam nos textos que escreveram para justificar suas escolhas temáticas.

Os estudantes refletem no fato de que há uma “certa dificuldade em perceber o Outro, reduzindo-o à totalidade”. Assim, evocando Lévinas, identificam que o “sofrimento do Outro não me afeta”. Desta feita,

[...] podemos tentar [nos] colocar no lugar dessas pessoas, tentar compreendê-las sem julgamentos. Só assim a alteridade - que é sobre como as pessoas se colocam no lugar do outro - deixará de ser um conceito e se tornará uma prática cotidiana. (Trecho da análise dos estudantes sobre a imagem produzida).

Por fim, a invisibilidade social teria, repetindo o que disse acima, como antídoto a alteridade, uma vez que “temos consciência de nós porque estamos em nós” e “para ter uma consciência do outro equivalente à minha [carece] estar nele”.

Praça pública como centralidade



Figura 4 - Uma visão através do óbvio

Fonte: Autoras: Jennifer Lorrany de Freitas Silva; Lívia Gonçalves de Lima; Maria Eduarda Marques Leal e Rivânia da Silva Rodrigues. Turma: 3^a série de Manutenção e Suporte em Informática. Data: 27/04/2022.

A Praça Presidente João Pessoa é a praça central do município de Monteiro. Segundo afirmam os estudantes que escolheram este tema, a imagem se relaciona com a urbanização da cidade, com a interatividade entre as pessoas e a expansão das cidades que aumentam cada dia mais.

Partindo dessa constatação, podemos nos questionar: quais seriam as características básicas que podemos captar na imagem fotográfica de uma praça? Sim, qualquer praça. Certamente, poderíamos mencionar suas dezenas de características mais gerais, tais como o coreto, os brinquedos infantis, o cenário dos encontros de namorados, entre outros... Mas, sem dúvida, nada é, em seu espaço, tão marcante quanto o binômio, caro ao campo da Sociologia, mudança/permanência.

Este, acredito, é o ponto de maior importância quanto ao enfoque dos monumentos urbanos (especialmente as praças) como espaços de celebração, passíveis de mudanças e de permanências e como singulares espaços de sociabilidade e convivência comunitária.

Na atual função capitalista, como *locus* da urbe, os caminhos seguem uma lógica baseada no trânsito funcional das mercadorias e das pessoas, otimizando as possibilidades que o planejamento urbano oferece. Qualquer cidade tem a velocidade como característica mais emergente. Suas qualidades ou defeitos, muitas vezes, são medidos pela rapidez com que pode assimilar/rechaçar o que se encaixa instrumentalmente em sua construção, em seu desempenho urbano.

Neste caso, a variável *tempo* congrega-se à variável *espaço*: são mais do que medidas abstratas, são parâmetros de possibilidades com as quais se trabalha, isto é, a máxima “tempo é dinheiro” significa mais do que um simples jargão: ela é, outrossim, palavra de ordem do sistema financeiro. E este, por sua vez, condiciona, entre outras coisas, a maneira como se vai lidar com seus monumentos urbanos na relação conservação-preservação-destruição físicas.

Mas, voltando às percepções dos estudantes. Argumentando que o centro é o “bairro nobre de Monteiro”, a referida praça, em seu “espaço completo”, encaixa-se “em um dos fatores da segregação socioespacial”, o qual seriam as “políticas de construção de

atividades urbanas isoladas em zonas específicas da cidade". Isso porque "a segregação socioespacial é, na imagem, representada com os brinquedos de acessos livres e gratuitos", evidenciando uma grande confusão no uso do conceito.

Já outros estudantes entendem a importância da praça pelo viés oposto. Para eles, "neste ambiente transitam muitos indivíduos que possuem características únicas e diversas, como gênero sexual, etnias, faixas etárias, gostos musicais, culturas, religiões". Tal olhar se dá pelo fato de que a "praça é um lugar importante para a população local: além de ser considerada ponto turístico e cartão postal do município, a mesma é o local de trabalho de muitas pessoas que ali empreendem de forma autônoma".

Aqui nos aproximamos da opinião de Michel Maffesoli (1994) para quem sem dúvida as praças de bairro fazem parte da memória e da história dos moradores da localidade em que se encontram. São espaços de sociabilidade e de celebração de determinadas festividades cujo significado e função são aproximar e promover a comunhão das pessoas em torno de traços e características comuns à sua vivência. As praças seriam, pois, pequenas ilhas de descontração coletiva encravadas no ritmo frenético da cidade, surgindo como locais privilegiados do encontro social.

Nesta linha de entendimento da praça como espaço de celebração, a sua imagem tende a se confundir com o equipamento urbano praça, mesmo que ela não mais esteja lá dessa maneira, viçosa e elegante, acolhendo os passantes, seus usuários, para um *relax* no fim de cada tarde. Trata-se, pois, de um olhar sobre um espaço que, como veremos, congrega, em sua existência, não somente um aparelho urbano de caráter e de usos sociais, mas também uma dimensão lúdica e de conferência de identidade aos mesmos.

Considerações finais

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi significativa e transformou a vida de inúmeros jovens, principalmente da classe trabalhadora, que conseguiu ingressar na educação profissional. Assim, sua função social torna os centros de estudos mais democráticos. Isso proporciona um alcance social

muito grande, de pessoas que jamais teriam a oportunidade de cursar uma educação profissional, e muito menos educação superior.

A ideia era que pessoas que não poderiam se mudar de sua região para estudarem nas cidades grandes fossem contempladas com instituições mais próximas ou até mesmo em seu município. A interiorização dos institutos federais representou, na prática, a inclusão de milhares de pessoas que antes estavam apenas à margem. Ela também gerou a criação de vários campos do conhecimento.

Entendo que formar técnicos é mais do que dotar os agentes sociais de um saber específico sobre uma área do conhecimento: é necessário que eles saibam como esse conhecimento é produzido socialmente, em que contexto e com quais finalidades. Assim, a Educação Profissional encontra-se ligada diretamente ao processo de desenvolvimento da sociedade industrial, assim como as ciências humanas e sociais, as quais contribuem para a crítica das formas existentes de sociedade (Oliveira, 2013).

No “currículo integrado” (Ramos, 2009), conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no “currículo integrado” nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico. A problematização e distinção entre senso comum e saber científico, o que em nossa concepção é um elemento fundamental para a formação tecnológica”. (Oliveira, 2013, p. 172). Deste modo, a relevância que possui para o aluno que ingressa em um curso de formação profissional de compreender o seu lugar no mundo, o lugar do conhecimento que ele está operacionalizando, e para tal feito certamente a Sociologia possui uma contribuição inestimável.

É fato que os educadores têm responsabilidade em promover um ensino organicamente integrado para que os estudantes adquiram as habilidades de investigar, compreender, comunicar e, principalmente, relacionar o que aprendem a partir do seu contexto social e cultural. Porém, sabe-se também, como propugnam, desde 2002,

os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que a integração de conhecimentos disciplinares e o desenvolvimento de competências neste nível do processo educativo não exigem necessariamente a realização de projetos interdisciplinares nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins.

Afinal, estabelecer elos entre as disciplinas exige ter conhecimento sobre fenômenos e/ou fatos que dizem respeito a outras disciplinas. E, para superar a lacuna de uma formação inicial em uma área específica, aprendemos uns com os outros e estudamos objetos de conhecimento de outras disciplinas, deixando de lado a atitude de “quem sabe muito a respeito de um ramo do saber” e admitindo que esse saber, sozinho, “não responde às necessidades educacionais atuais”, como nos ensinam Hartmann e Zimmermann (2007, p.10).

Entretanto, a certeza de que cada educador pode compreender melhor o ponto de vista do outro através do diálogo e da busca por conexões entre os objetos de conhecimento das disciplinas me animou para a realização deste relato de experiência, bem como, antes, da proposição e implementação do trabalho entre estudantes.

O docente de Sociologia tem por hábito de ofício (e de formação) via de regra relacionar a presença dos clássicos da disciplina em quase todos os temas. Isso tem por objetivo demonstrar, para os alunos, a importância destes na edificação do capital temático da área. Contudo, apesar do caráter indiscutivelmente essencial de alguns temas, os mesmos não entram nominalmente no currículo praticado. Digo que “não entram nominalmente” pois estão presentes nas discussões e debates das aulas como uma referência ainda profundamente presente na organização da visão de si e do mundo dos mais distintos indivíduos.

Apoiei-me, para justificar este esforço integrativo, em Oliveira (2013, p. 169), para o qual é contribuição das Ciências Humanas e Sociais propiciar aos jovens “o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa”. É, então, sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum.

Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. Afinal, tais ciências examinam as sociedades modernas, nas quais elas, as ciências, constituem, em seu processo reflexivo, elemento central.

Nestas sociedades, há, como afirma Giddens (1991), a formulação de um sistema perito, sintetizado na figura do especialista, no caso aqui pensado isto é especialmente emblemático, já que a educação profissional integrada ao Ensino Médio, para além de formar o sujeito de modo abstrato e genérico ou amplo, visa também tornar esse sujeito em especialista em um dado saber. Para este especialista, o conhecimento sociológico mostra-se fundamental, tendo em vista o próprio mundo no qual o seu conhecimento especializado está inserido.

Mas, e sobre as alunas e os alunos na tarefa desenvolvida?

As conclusões a que chegaram elas e eles, autores da pesquisa, apresentam os espaços urbanos como espaços potencialmente pedagógicos e informativos quando explorados.

Objetivando impulsionar minimamente e de forma semiautônoma, uma vez que os temas foram pré-determinados pelo professor, as experiências práticas de pesquisa, a conferência de sentido ao que se aprende nas aulas de Sociologia fica fortalecida. Experienciar os temas como complemento ao seu manuseio conceitual dá carne e sangue à disciplina.

Desta forma, a atividade de pesquisa aguçou o interesse dos alunos. E isso ocorreu independentemente das opções de carreira universitária de cada um, se se considerar o momento da trajetória escolar em que se encontram. O manuseio com a fotografia, expressão típica e corriqueira da juventude do nosso tempo, viabilizou a fixação de um aspecto do real que não é mais que o resultado de uma seleção arbitrária, e, portanto, de uma transcrição. Sua imagem “impessoal” e “objetiva” localiza a ideia de foto-prova, não só do que o indivíduo vê, não só um registro, mas uma avaliação do mundo.

Deste modo, entre todas as qualidades do objeto, são retidas apenas as qualidades visuais que se dão no instante, e a partir de

um ponto de vista único. O que se observou foi que, além de conhecerem melhor o perfil de uma pesquisa em Sociologia, muitos demonstraram inclinação para o investimento educacional nas humanidades, notadamente a História, a Geografia e a Sociologia/Anthropologia/Ciências Sociais.

Referências

ARAUJO, Marcelo e LÔBO, Igor. “Ciências e revoluções. Um relato de experiência de um trabalho integrado entre Física e Sociologia com estudantes de Ensino Médio”. In: **Cadernos da Educação Básica**, vol. 1, n. 1, maio 2016.

_____. “Olhando a cidade, discutindo a sociedade: experiência, pesquisa e a cidade como ambiente pedagógico”. **Revista Perspectiva Sociológica**, Número Especial, 2º sem. 2012/1º sem. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HARTMANN, Angela Maria e ZIMMERMANN, Erika. “O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das ‘Duas Culturas’”. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 7, nº 2, 2007.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LÉFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAFFESOLI, Michel. “O poder dos espaços de celebração”. **Revista Tempo Brasileiro**, nº 116, RJ: Tempo Brasileiro, jan./mar. 1994.

OLIVEIRA, Amurabi. “Em que a Sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica?”. **HOLOS**, vol. 5, ano 29, 2013.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano [1916]. In: VELHO, Otávio Guilherme(org.). **O fenômeno urbano**. 4^a ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. “Currículo integrado”. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, RJ: Editora da FIOCRUZ, 2009.

SOCIOLOGIA, INTERDISCIPLINARIDADE E “CURRÍCULO INTEGRADO”: REFLEXÕES COMO PREÂMBULO DE UM RELATO DE TRABALHO ENVOLVENDO FOTOGRAFIA E ESTUDOS URBANOS

Marcelo Araujo

Introdução

Em que a Sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? Este questionamento, título de um texto de Oliveira (2013) de que me utilizarei bastante, e de aparência tão somente retórica, guarda uma profunda dúvida. Tal dúvida muito provavelmente não se sustentaria em uma modalidade regular de ensino – a chamada *formação geral*. Nesta, desde a Lei nº 11.684/08, a Sociologia aparecia como obrigatória no Ensino Médio. Já na educação técnica, a disciplina é inserida de forma concomitante à transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da maior parte dos Centros de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais. Estas instituições passam, assim, a oferecer cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, onde, em tese, as aulas de Sociologia deveriam estar presentes em todas as séries do Ensino Médio. Digo “em tese”, pois é possível identificar, em variadíssimos Institutos Federais pelo Brasil afora, que esta não é uma regra obrigatoriamente praticada. Sem desejar aqui, por falta de espaço e de escopo, citá-los e aos seus Campi, deixamos à/ao leitora/leitor a sugestão de confirmar, via pesquisa, esta informação.

No que diz especificamente respeito à Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT), a Sociologia possui uma história

singular, a qual é marcada por encontros e desencontros. Na primeira metade do século XX, enquanto esta disciplina compunha o currículo dos cursos complementares (voltados para a formação das elites que ingressaram nos cursos universitários), o ensino profissionalizante surge, nesse mesmo período, com outra finalidade, a qual era justamente voltada para as classes menos privilegiadas. Projeta-se, de um salto, a segunda metade do mesmo século, o desenvolvimento entre a Sociologia e a Educação Profissional que se deu, por oposição, no decorrer dos anos de 1970, período em que é proposta, pelo Ministério da Educação, a profissionalização compulsória do Ensino Médio no Brasil. Tal profissionalização se alinhava às políticas educacionais que alimentavam os interesses internacionais e os das elites nacionais, associadas ao capital internacional. De acordo com Silva (2007, p. 14), tal cenário influenciou muito do que foi o perfil da disciplina nas décadas seguintes.

Assim, como se tem feito abertamente entre os “praticantes” da Sociologia no Ensino Básico, justificar a disciplina em virtude da formação para a crítica e para a cidadania pressupõe preparar os jovens para “um depois”. Eles precisam, pois, aprender certos conteúdos para, “um dia”, exercerem essas condições. Mas... A escola não faz parte da trama social atual?!? Argumentar sobre a importância do conhecimento sociológico, segundo aquele horizonte, pode negar aos jovens estudantes a participação política, bem como pode-se, com isso, protelar essa possibilidade, em vista dos “desinteresses, descompromissos, apatias” (Oliveira, 2013, p. 169) destes, como frequentemente são caracterizados por professores.

Não acreditando – nem de longe! – nestes “ditames” quanto – mais uma vez entre aspas! – aos “desinteresses, descompromissos, apatias” dos estudantes do Ensino Médio, gostaria de lembrar que as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, de 2006, indicam a “produção do estranhamento” e da “desnaturalização da realidade social” como guias, os quais precisam ser realizados articulando-se os conceitos, temas e teorias. Nesse sentido, pode-se observar que a Sociologia escolar tem ajudado os sujeitos, de acordo com Giddens (2005, p. 286), por meio de três aspectos, principalmente: a) a consciência das diferenças culturais, tendo em vista que ela nos possibilita

ver o mundo a partir de outros pontos de vista que não exclusivamente o nosso; b) a avaliação dos efeitos das políticas, já que a pesquisa sociológica nos fornece elementos para a avaliação de iniciativas políticas; c) o autoesclarecimento, uma vez que, quanto mais sabemos o porquê de agirmos como agimos e como se dá o completo funcionamento de nossa sociedade, provavelmente seremos mais capazes de influenciar nossos próprios futuros.

Parafraseando Schütz (*apud* Oliveira, 2013, p. 172), “somos todos sociólogos espontâneos e, em parte, é essa ‘sociologia espontânea’ que é trazida à consciência quando o contexto é enfatizado”. Assim, o lugar que a Sociologia ocupa na rede de EPT varia não apenas de acordo com a concepção que é formulada em torno das Ciências Humanas, mas sim com a própria concepção do que é a tecnologia e o saber tecnológico.

Como veremos a partir da próxima seção, este texto, que trata das contribuições da Sociologia escolar, inspira-se na avaliação dos resultados acadêmicos (isto é, dos trabalhos confeccionados e entregues pelas/os estudantes) que atenderam a uma “atividade interdisciplinar” envolvendo os componentes curriculares Empreendedorismo, Filosofia, História e Sociologia. Pretende-se, pois, relatar a experiência de um trabalho em turmas de 3^a série do Ensino Médio Integrado dos cursos de Instrumento Musical (IM), Manutenção e Suporte em Informática (MSI) e Edificações (TED) com o tema “cidade”. Para tanto, a reflexão documental e visual do município de Monteiro constrói narrativas e reconceituações acerca dos temas pertencimento, patrimônio, espaços de práticas econômicas e enquadramentos sociais, entre outras categorias importantes na caracterização de um lugar, no sentido sociológico.

Vale adiantar que, se especifiquei acima os cursos de origem dos estudantes que confeccionaram os trabalhos, na seção em que eu os examino, codifico e analiso – no texto complementar a este, como informo abaixo –, tais fronteiras desaparecerem. Isto é, na interpretação das imagens produzidas e suas interseções e leituras sociológicas, a autoria coletiva é privilegiada.

Vale também, por fim, informar que este capítulo se desdobra, tendo por finalidade a didatização daquilo que comunica, em duas

partes (a seção de análise a que me referi acima consta, inclusive, da parte complementar). Se nesta os dados preambulares da disciplina sociológica e de elementos de interdisciplinaridade em um “currículo integrado” são o ponto focal, na seguinte o alvo é o tratamento de passagens concretas da referida proposta de atividade pedagógica, a qual incorpora os temas das ciências sociais, bem como consagra a autoralidade dos estudantes na construção do conhecimento sobre o município que abriga o Campus.

Reflexões sobre interdisciplinaridade

No processo de seleção das referências para a construção do contexto teórico-reflexivo deste capítulo, algumas concepções acerca do conceito de interdisciplinaridade foram encontradas. Com elas, vieram o reconhecimento de sua importância na discussão do pensamento sobre uma prática integrada na geração e na gestão do conhecimento escolar.

Uma forma, em particular, de ver tal conceito exigiu um posicionamento crítico a seu respeito. Parece haver uma leitura que, se não é majoritária, difundiu-se bastante sobre a concepção do que é e de como é praticar a interdisciplinaridade. Para esta leitura, como encontramos em Hartmann e Zimmermann (2007, p. 47), fazer interdisciplinaridade na escola

[...] é mais do que simplesmente promover condições para que o estudante estabeleça relações entre informações para *construir um saber integrado*. Ela reúne uma segunda condição, que consiste em estabelecer e manter o diálogo entre professores de diferentes disciplinas com o objetivo de estabelecer um trabalho compartilhado entre eles (grifo meu).

Acredito que as ações – a construção de um saber integrado e o estímulo ao diálogo permanente entre colegas docentes de áreas distintas – andam juntas e independem, pois, da utilização conceitual da noção de interdisciplinaridade. Trata-se, na verdade, de

uma postura epistêmica que é acionada sem que se pense no que está sendo feito. Essa é a chamada interdisciplinaridade.

Portanto não é, nesse sentido, necessário teorizar se esta prática é ou não uma forma de produzir interdisciplinaridade. Isso porque, pela disposição natural de docentes da escola básica em realizá-la (ainda que de forma descontinuada), em razão das condições reais do trabalho escolar, integrar seus ofícios e conteúdos programáticos se apresenta mais como uma premente necessidade do que como uma escolha.

Contudo, faço aqui uma concessão: se a interdisciplinaridade é, como define Lück (1994), o processo que envolve a “integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto (de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade)”, então esta perspectiva é satisfatória. Isso porque este modo de conceituar a interdisciplinaridade se transmuta em um princípio pedagógico importante para a formação dos estudantes, capacitando-os para construírem um conhecimento integrado que supere a fragmentação do ensino.

Pode ser destacado, contudo, como bem adianta Hartmann e Zimmermann (2007, p. 5), o não se “fundirem disciplinas”, mas a promoção do auxílio aos estudantes no que tange ao estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre elas. Assim, a caracterização do trabalho como integrado parece servir para além de um rótulo interdisciplinar, posto que, conectando os aspectos científicos e socioculturais, é possível promover condições para uma formação integral do estudante.

Como bem adianta a educadora Ivani Fazenda (*apud* Hartmann e Zimmermann, 2007, p. 5), coroando o que pensa o autor deste texto, a integração não é uma síntese disciplinar, mas apenas um momento do processo. Momento que possibilita chegar a “novos questionamentos, [a] novas buscas, para uma mudança na atitude de compreender e entender” (Hartmann e Zimmermann, 2007, p. 5).

“Currículo integrado” e a atividade integrada

Mas, e o que dizer do termo “integrado”, não como uma atividade realizada em cursos integrados, mas sim como um produto que tangencia um “currículo integrado”?

Aqui, inspiro-me na professora Marize Ramos (2009). Para ela, o “currículo integrado” (2009, p. 1) pode ser caracterizado como uma forma de compreensão global do conhecimento, cuja realização se dá, em sua construção, através da promoção de maiores parcelas de interdisciplinaridade. A integração ressaltaria, pois, a unidade, a qual deve existir “entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (Ramos, 2009, p. 2). Esse viés de entendimento é de que tal integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional. Esta promove, inescapavelmente, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, o que acarretaria uma modelagem de socialização suficientemente apropriada do conhecimento, sendo, portanto, capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho, por exemplo.

Assim, a necessidade de relacionar o âmbito escolar à prática social concreta e à tático compreensão da realidade para além de sua aparência produzirá, também, uma integração da formação geral, técnica e política, na qual o processo formativo proporcionará a compreensão da historicidade da produção científica. Não seria, deste modo, exagero especular que a superação do enciclopedismo (aqui compreendido no sentido, ora consciente ora não, de quando conceitos históricos são transformados em dogmas) e do espon-taneísmo (forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum) são solapadas no processo de aprendizagem inerente ao trabalho integrado.

Vale lembrar, assim, que um conceito específico – no caso, o de cidade – não é abordado de forma técnica e instrumental só e unicamente, mas o é visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural, senso constituído pelo processo de desenvolvimento das ciências que o abordam. Nesse sentido, nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. Ou seja, como o

afirma Ramos (2009, p. 3), o currículo formal exige a “seleção e a organização desses conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos”. Porém, a integração pressupõe o reestabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados. Então, como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade. E esta “aproximação do real” é didaticamente mediada pelas disciplinas que se ocupam, dentro das ciências humanas e sociais, do tema “cidade”, o qual, inscrito nas limitações de se trabalhá-lo em classes de Ensino Médio, é abordado via de regra por meio da experiência (individual e coletiva) das e dos estudantes.

Deste modo, buscando religar este tema com o início de minha apresentação, tem-se que a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade. Isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas, o que encaminha, como objetivo, a possibilidade da compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real epropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Na prática que fundamenta este relato, não parto dos conteúdos originais para conseguir estabelecer a aproximação entre as áreas que correspondem às disciplinas originalmente envolvidas, mas busco identificar uma situação temática que pode ser abordada a partir delas. Tenho, deste modo, consciência de que muitos autores primam, para estabelecer a aproximação aludida, pela “procura [por] identificar [n]uma situação real o que pode ser abordado a partir delas” (Hartmann e Zimmermann, 2007, p. 11). Entretanto, pela proposta original de trabalho comportar as disciplinas Empreendedorismo, Filosofia, História e Sociologia, esta “situação real” se fez não pela aproximação experimental, empírica, mas sim pelo contraste com o mundo contemporâneo e suas estruturas tecnológicas – inclusive as que, de certo modo, nos aprisionam enquanto indivíduos.

Mas... E sobre a cidade – ou, mais especificamente, a Sociologia Urbana –, tema motivador deste texto?

Dizer que a cidade é o lugar da diversidade é uma afirmação que reforça uma desnecessária obviedade. Para todas as ciências que dela se ocupam, e sem medo de cometer uma redução ocidentalista e para lá de parcial, a cidade é o motor de nossa civilização. Sem dúvida, ela se configura como o *locus* da vida econômica, religiosa, política, afetiva, entre outras manifestações profundamente humanas da hoje imensa maioria dos indivíduos que agem sobre o planeta.

No conjunto, as cidades dialogam com seus habitantes e com todos aqueles que, de alguma forma, desejam dela tirar proveito, quer seja pela manutenção da sobrevivência, quer pela necessidade social de compartilhar, de estar junto. Não falamos apenas daquelas que, territorial ou sociologicamente, são denominadas grandes cidades ou das que sofrem sua influência direta. Mesmo aquelas cidades que não estão em torno de uma capital ou de um centro comercial importante contribuem com sua pluralidade para formar o ser urbano que as constitui e é constituído cotidianamente por elas.

As diversas disciplinas que compõem as ciências humanas, mas não só elas, se preocupam e aprendem muito com a cidade, ou melhor, com a experiência urbana. Deste modo, a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, matrizes tradicionais dos cursos universitários brasileiros de ciências sociais que disponibilizam seus conteúdos, metodologias e orientações no processo de transposição para o Ensino Básico das instituições formais de educação, têm como obrigação e como responsabilidade pedagógica e formativa fazer da discussão das características e possibilidades fornecidas pela cidade uma fonte de permanente aprendizado.

Assim, articuladas em torno do conteúdo e trabalhando em conjunto na forma, a atividade não somente especulativa, mas também interpretativa sobre os espaços urbanos próximos pode conferir um qualitativo laboratório de exploração e, consequentemente, um canal para refinadas aquisições no campo do saber.

Então, compreendendo a cidade como construção social, os estudantes captaram imagens acerca de temas tradicionalmente urbanos, buscando compreender como as teorias sobre a cidade

podem ser aplicadas empiricamente. Como resultado, foi-lhes possibilitada uma aproximação reflexiva, teórica e conceitual, sobre uma realidade vivenciada em seu próprio cotidiano. Nessa altura da vida escolar, última série do Ensino Básico, eles e elas já acumularam uma rica discussão acerca do tema, especialmente quando associadas às contribuições das disciplinas das humanidades. Conceitos como metrópole, exclusão e segregação, em si mesmos complexamente polissêmicos, já foram satisfatoriamente absorvidos e servem como ponto de partida analítico do tema.

Aqui, vale o registro. Muitos estudantes utilizaram-se do referencial da chamada Escola Sociológica de Chicago. Importante e pioneiro centro de pesquisa sobre o ambiente urbano, a perspectiva desta Escola sobre a cidade era de que se tratava de um laboratório para “estudar a sociedade”. Estes estudantes mencionaram inúmeras vezes o sociólogo Robert Ezra Park (1864-1944), o qual, assim como a proposta do trabalho realizado, não à toa, estava o tempo todo preocupado em mandar seus discípulos e alunos não somente para as cidades grandes, mas também para médias, pequenas e até para o interior.

Estes estudantes parecem ter compreendido que, no pensamento de Park, de acordo com Joseph (2005, p. 111), uma cidade é “algo esponjoso que atrai e repele ao mesmo tempo”. Está longe, contudo, de ser *a priori* a única forma de reunião, tampouco a melhor delas. Ela não é apenas um meio que tolera as diferenças; ela as premia, assim como acentua as “excentricidades”, sejam elas profissionais ou culturais. E esta “atração” e “repelência” pode, entre outras vias, ser atestada por intermédio da fotografia.

Fotografia como veículo para uma Sociologia visual

A década de 1980 é tida como o marco inicial, no Brasil, do reconhecimento do estatuto acadêmico da fotografia como documento na pesquisa em ciências humanas. A fotografia é indubitavelmente portadora de um grande potencial para, já que pode, entre outros aspectos, comunicar uma atmosfera e exprimir sentimentos.

Já é extensa, conhecida e de qualidade a bibliografia que trata do aparecimento da fotografia e de suas utilizações para as mais

diversas finalidades. Dentre alguns autores que pensam sobre ela, podemos citar, no cenário internacional, nomes como o de Roland Barthes (1984 e 2000), Philippe Dubois (1992) e Walter Benjamin (1994 e 2000), e, no plano nacional, autores como Ana Maria Mauad (1996 e 2000), Antônio Oliveira Júnior (2000) e Boris Kossoy (1989 e 1993), entre muitos outros.

Neste capítulo, a reflexão sobre algumas questões teórico-metodológicas que envolvem a fotografia é um elemento norteador. Contudo, em razão do espaço de que dispõe seu autor, esta tarefa será tão somente pinçada, na condição de fundo interpretativo em que se alicerça. Importa, porém, informar, desde logo, que a seleção dos exemplares materiais de que me utilizarei é produto de escolhas e opções deliberadas, que serão, em tempo oportuno, explicitadas.

Não é meu objetivo me deter em questões ligadas ao aparecimento da fotografia como elemento proposito de uma nova realidade. Aqui me interessa cotejar as informações mais elementares no tocante à pesquisa histórica. Entretanto, é necessário lembrar que, em relação aos seus primórdios, o alto custo que envolvia todo o aparato de sua produção e difusão limitava a sua acessibilidade – isto é, encomenda e posse – apenas àqueles que dispusessem de capital financeiro. Em outras palavras, por específicos grupos da sociedade.

A fotografia destes tempos trazia consigo a possibilidade de um novo processo de conhecimento do mundo, que agora se apresentava de forma detalhada. Neste sentido, poder-se-ia dizer haver um paradoxo: perdia-se em termos contextuais o que se ganhava em detalhes. Nesta construção, a fotografia passava a efetivar-se como indício de verdade, do que realmente aconteceu. O momento específico acabava por tornar-se representativo do todo e do geral.

Como já entrevisto, tal pensamento tem sido desconstruído, nas últimas décadas, pelos pesquisadores que fazem deste recurso documental o seu interesse de pesquisa. Sabemos hoje que elas, as fotografias, nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram esteticamente congelados num dado momento de sua existência/ocorrência. No momento em que eu escrevo é forte o movimento que defende que

uma fotografia nunca pode conter a verdade plena de um acontecimento social, mesmo sendo produzida com o objetivo de mostrar uma verdade visual. Ainda que abordando fatos concretos e reais, ela nunca abandonará a sua condição de representação.

Assim como as demais fontes de informação acadêmica, a fotografia não pode ser aceita imediatamente como espelho fiel dos fatos. É, pois, um “artefato social”, o qual deve ser interpretado no processo de interação entre o produtor da imagem, seu objeto e nós, seus espectadores.

Como imagem que é, ao lado de outros tipos de documentos visuais (filmes, *outdoors* publicitários etc.), a fotografia objeto de pesquisa quanto ao ensino escolar deve ter o seu conteúdo sempre visto como de abrangência multidisciplinar. Ao analisá-la, devemos ter em mente o cuidado metodológico de não esquecer que o interesse por certas questões é determinado pela época e pelo grupo ao qual pertencemos. Deste modo, a interpretação requer o conhecimento da cultura ou aspecto estudado, pois só assim será possível do fenômeno individual observável se chegar à compreensão do todo. Desta forma, como afirma Barthes (1984, p. 21), “a leitura da fotografia depende sempre do ‘**saber**’ do leitor...” (grifo meu).

Enfatizo mais pontualmente, neste momento, a questão da fotografia como documento. Assim, para esclarecer meu conceito de *documento*, me utilizarei da abordagem concebida por Marrou (1978, p. 62), onde se

[...] constitui um documento toda a fonte de informação de que o espírito do pesquisador sabe extrair alguma coisa para o conhecimento humano, considerado sob o ângulo da questão que lhe foi proposta. É perfeitamente óbvio ser impossível dizer onde começa e onde termina o documento; pouco a pouco, a noção se alarga e acaba abrangendo textos, monumentos, observações de todo gênero.

A fotografia é, pois, um documento visual que serve à leitura e à interpretação. Assim, acredito que a pesquisa baseada em registros

fotográficos, considerando as especificidades das configurações sociotemporais, é um campo bastante fértil. Ela desenvolve novas percepções e habilidades, permitindo uma escrita que se utiliza de novos parâmetros. As fotografias são exemplos de uma linguagem não-verbal (figurativa, gestual etc.).

Na expectativa de que a/o leitor/a se interesse pela “parte complementar” deste texto – onde recuperei informação citada páginas acima quanto à sua particularidade, qual seja, a de focar o tratamento de passagens concretas do trabalho dos estudantes, o qual indica a incorporação dos temas das ciências sociais, bem como consagra a autoralidade dos mesmos na construção do conhecimento sobre o município que abriga o Campus –, digo que não haverá considerações finais ou conclusão nesta parte inicial. Estas seções, que fazem a vez de uma espécie de coroação de ambos os capítulos, farão parte da complementação.

Posso, contudo, indicar que ideias, conceitos e impressões sobre o trabalho da Sociologia junto às imagens do ambiente urbano e ao processo educativo mais amplo serão parte constante do capítulo. Assim, contando com (e torcendo!) a atenção das/dos leitoras/es, deixo meu convite à apreciação do relato da aplicação de conceitos e teorias sociológicas no estudo da cidade por estudantes de Ensino Médio. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**, 3^a ed., RJ: Nova Fronteira, 1984.

_____. “A mensagem fotográfica”. LIMA, Luis Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**, 5^a ed., SP: Paz e Terra, 2000.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”. LIMA, Luis Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**, 5^a ed., SP: Paz e Terra, 2000.

_____. “Pequena história da fotografia”. **Magia e técnica, arte e**

política, SP: Brasiliense, 1994.

DUBOIS, Philippe. **O acto fotográfico**, Lisboa: Vega, 1992.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HARTMANN, Angela Maria e ZIMMERMANN, Erika. “O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das ‘Duas Culturas’”. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 7, nº 2, 2007.

JOSEPH, Isaac. “A respeito do bom uso da Escola de Chicago”. In: VALLADARES, Lícia do Prado (org.). **A Escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**, RJ: Ática, 1989.

_____. “Estética, memória e ideologia fotográficas”. **Acervo**, vol. 6, nº 12, RJ: Arquivo Nacional, jan./dez. 1993.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAUAD, Ana Maria. “Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces”. **Tempo**, nº 2, vol. 1, RJ: Relume Dumará, 1996.

_____. “Na mira do fotógrafo: o Rio de Janeiro e seus espaços através das lentes de Gutierrez”. **Anais do Museu Histórico Nacional**, vol. 32, RJ: O Museu, 2000.

MARROU, Henri-Iréneé. “A história faz-se com documentos”. **Sobre o conhecimento histórico**, RJ: Zahar Editor, 1978.

OLIVEIRA, Amurabi. “Em que a Sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica?”. **HOLOS**, vol. 5, ano 29, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio. “A luz do social nas imagens - fragmentos teóricos na fotografia de documentação social”. **Anais do Museu Histórico Nacional**, vol. 32, RJ: O Museu, 2000.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano [1916]. In: VELHO, Otávio Guilherme(org.). **O fenômeno urbano**. 4^a ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. “Currículo integrado”. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, RJ: Editora da FIOCRUZ, 2009.

SILVA, Ileizi L. F. “A Sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina”. **Cronos**, v. 8, p. 403-427, 2007.

CLUBE DE MATEMÁTICA OBMEP: RELATO DE PROJETO DE ENSINO PARA INCENTIVO E PREPARAÇÃO DE ALUNOS DO IFPB - MONTEIRO PARA A SEGUNDA FASE DA OLIMPÍADA NACIONAL DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Wuallison Firmino dos Santos

Introdução

A Olimpíada Brasileira de Matemática de Escolas Públicas e Privadas (OBMEP) é uma iniciativa do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e promovida com recursos do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Na região dois da Paraíba, é coordenada pelo professor Doutor José de Arimatéia Fernandes, da Universidade Federal de Campina Grande.

Em linhas gerais, a olimpíada ocorre em duas fases, sendo a primeira composta pela aplicação de uma prova de múltipla escolha com vinte questões e a segunda composta pela aplicação de uma prova discursiva com seis questões. Possui três níveis: nível 1 para alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; nível 2 para alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e o nível 3 para alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Os alunos com as melhores pontuações na primeira fase são selecionados para a segunda fase, que pode trazer para os alunos premiações diversas, como medalhas, menções honrosas e participação de programas de iniciação científica júnior.

Diante das dificuldades dos alunos em lidar com questões olímpicas de Matemática, o projeto de ensino Clube de Matemática

OBMEP buscou promover o desenvolvimento intelectual e prático dos alunos com competições em formatos de olimpíadas, como a OBMEP, e até outras como a OCM (Olimpíada Campinense de Matemática), OBM (Olimpíada Brasileira de Matemática), entre outras.

Nesse sentido, a criação do clube de matemática se constitui como uma prática de intervenção pedagógica através de discussões de questões dessas olimpíadas, como também de conceitos matemáticos envolvidos, empenhando-se em fazer com que os alunos consigam obter êxito nos resultados de olimpíadas de Matemática e, consequentemente, promovendo um espaço de disseminação do estudo da Matemática.

O envolvimento com a OBMEP está além das conquistas de medalhas e reconhecimentos institucionais, configura-se para os alunos como uma oportunidade de crescimento intelectual e o desesperar para a resolução de problemas a partir de raciocínio lógico e a criatividade, principalmente porque em questões olímpicas se tem a liberdade de explorar caminhos diferentes nas resoluções, o que, muitas vezes, não são explorados em atividades em sala de aula.

No ano de 2021, duas alunas do Ensino Médio do Campus de Monteiro do IFPB alcançaram duas menções honrosas, no entanto, identificou-se uma ausência de quase 70% dos alunos selecionados para a segunda fase no dia da aplicação da prova. Vale ressaltar que, devido à pandemia de coronavírus (Covid-19), alguns alunos tiveram dificuldades em manter a rotina de estudos e até mesmo de acesso às atividades escolares. Em conversas informais, para além das dificuldades apresentadas no período pandêmico, muitos alunos relataram o desestímulo em participar de uma olimpíada sem o devido preparo, principalmente da segunda fase da OBMEP, que requer respostas mais estruturadas e com justificativas nas resoluções.

Ainda, em relação à preparação adequada para participação de uma olimpíada, pode-se entender o contexto diante da própria preparação da vida acadêmica desses estudantes e dos planejamentos traçados por eles para alcançarem os resultados desejados.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem matemática, é uma preocupação de muitas pesquisas entender a relação das

dificuldades dos alunos nessa disciplina com o trabalho de professores, como aponta Araújo:

Um dos fatores desmotivadores na prática docente é perceber que o aluno é temeroso em aprender a matemática devido a estereótipos estabelecidos na passagem em cada nível de educação, através de influências internas e externas ao ambiente escolar, presenciando tais atitudes dos docentes quando relatam que aprender matemática é complicado e que jamais irão aprender e/ou memorizar tais fórmulas, apenas levando em consideração que muitos dos professores lançam os conteúdos propostos em seus currículos sem mostrar ou demonstrar suas utilidades, aplicações e contextualizações (Araújo, 2017, p. 31).

Com uma atividade extraclasse é possível desmistificar a Matemática nos termos da aprendizagem, mostrando que é possível aprender Matemática a partir de outras formas, olhares e práticas, atendendo o caráter inclusivo dos objetivos da OBMEP, que é proporcionar a todos os alunos brasileiros oportunidades de aprendizagem em Matemática.

Com isso, o projeto Clube de Matemática OBMEP buscou desenvolver habilidades e competências relacionadas à área de Matemática a partir do estudo de problemas imersos em um ambiente integrativo formado por alunos selecionados na segunda fase da OBMEP no ano de 2022 e professores do IFPB - Monteiro.

Para alcançar bons resultados na 17^a edição da olimpíada, desenvolveram-se ações que estimulam práticas de ampliação do universo de vivências dos estudantes para além daquelas já previstas no Plano Pedagógico de Curso (Edificações, Instrumento Musical e Manutenção e Suporte de Informática), além da ampliação das discussões iniciadas em sala de aula, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica, para a consolidação dos conteúdos programáticos do componente curricular de Matemática e para

a permanência e o êxito dos estudantes por meio de novas abordagens no ensino de Matemática, possibilitando a identificação de jovens talentos e a difusão das competições acadêmicas como estratégia de engajamento e aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento.

Metodologia

O projeto partiu do princípio da ação de intervenção como um processo, o qual buscou sistematizar uma série de atividades que atendam aos objetivos traçados. Inicialmente, pensando na OBMEP como uma ferramenta pedagógica, a divulgação foi realizada por meio de apresentações do regulamento da 17^a edição para a comunidade escolar, engajando o maior número possível de estudantes no projeto e visando a uma melhor integração entre as atividades curriculares e extracurriculares.

As atividades relacionadas às questões olímpicas de Matemática foram desenvolvidas por meio da discussão e resolução de problemas e desafios para o aprimoramento da redação matemática. De forma complementar, foram desenvolvidas aulas expositivas e diálogicas em sala de aula e ambiente virtual.

Ao longo do período de explorações dos problemas, o professor orientou os alunos na escrita matemática e auxiliou na resolução das questões, possibilitando o aperfeiçoamento de técnicas de resolução de problemas matemáticos de forma criativa.

Nesse sentido, todos os alunos pré-selecionados para a segunda fase da OBMEP, que conta com 19 alunos variados das três séries do Ensino Médio e dos três cursos técnicos integrados, participaram do Clube de Matemática.

Na semana que antecedeu a aplicação da prova da segunda fase, foi realizada uma reunião com atividades motivacionais, reforçando com os alunos a importância de fazer parte de um evento olímpico tanto na vida pessoal como na acadêmica.

Resultados e Discussões

Considerando os objetivos do projeto de Clube de Matemática, apresentam-se os resultados da OBMEP, edição 17 no ano de 2022,

na qual se observou a evolução no número de alunos premiados na referida competição em relação aos anos anteriores, partindo da ação de intervenção com preparação específica para a segunda fase.

Compreende-se que o IFPB Campus Monteiro tenha sempre apresentado resultados significativos nas edições anteriores da OBMEP, mas se destaca a importância de uma intervenção para uma preparação para a segunda fase da olimpíada, que requer dos alunos uma sistematização dos conhecimentos matemáticos adquiridos nas soluções dos problemas propostos, indicando como a orientação docente contribuiu para tais resultados.

Nos últimos cinco anos, até o ano de 2021, nas participações da instituição na olimpíada, obtiveram-se 3 menções honrosas, sendo uma no ano de 2019 e duas na edição bienal (2020-2021). No ano de 2022, no qual se implementou o projeto de ensino Clube de Matemática, foram obtidas sete menções honrosas. Embora ainda sem conquistas de medalhas, do ponto de vista das premiações olímpicas, reitera-se um avanço significativo, pois se trata de uma premiação em nível nacional de uma competição de alto nível e que vem se consolidando, há quase duas décadas, com envolvimento de milhões de estudantes de escolas públicas brasileiras. Para além das premiações, realçam-se os resultados significativos na aprendizagem dos alunos envolvidos e das práticas docentes.

Para elucidar boas práticas educativas como o Clube de Matemática, parte-se de Santos e Abreu (2011), que apontam quatro categorias distintas e complementares na integração de ações didáticas e de organização administrativa que corroboraram para o êxito dos alunos na OBMEP.

Envolvimento das famílias dos alunos nas ações da OBMEP

Trata-se de uma prática que envolve os familiares dos alunos nas atividades escolares, seja por meio de reuniões ou encontros com fins sociais. No que concerne ao projeto, esse envolvimento se restringiu à divulgação dos resultados da olimpíada, da classificação para a segunda fase e dos premiados. Considera-se que, tornando esses resultados públicos, há uma mobilização positiva por parte dos pais ou responsáveis dos alunos, principalmente na

classificação da segunda fase, na qual se trabalhou para minimizar o quadro de ausência no dia de realização da prova.

Asseguramento da infraestrutura humana, logística e financeira de suporte

Configurou-se como uma prática exitosa ao passo que foram desenvolvidas algumas estratégias de envolvimento dos professores na aplicação das provas na primeira fase, refletindo o compromisso da comunidade escolar com o processo organizado e sério da olimpíada, além da preparação dos alunos para a 1^a fase de forma ainda tímida, mas sempre buscando-se motivá-los a participar e tratar a prova de 1^a fase como mais um momento de aprendizagem em Matemática.

Na segunda fase, houve uma mobilização ainda maior para a preparação dos alunos, principalmente no que se refere ao engajamento deles na escrita matemática, o que resultou em momentos ímpares de aprendizagem, salutar à habilidade de argumentação matemática.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) coloca a argumentação como uma habilidade essencial para o desenvolvimento do letramento matemático e do pensamento computacional. Portanto, foram desenvolvidas ações efetivas na preparação da segunda fase no que tange às habilidades necessárias aos alunos.

Ainda, reitera-se a participação da gestão da instituição na organização e oferecimento dos espaços e materiais para o desenvolvimento das ações do clube, inclusive na oferta de kits contendo bolsa, canetas, garrafa e chocolate como incentivo à participação da segunda fase, como se observa na fotografia (Figura 1) a seguir, em que se registrou a entrega desses kits.



Figura 1 - Entrega de Kits aos alunos selecionados para a segunda fase da OBMEP

Fonte: O autor (2023).

Oferecimento de atividades extracurriculares preparatórias para a OBMEP

Essa prática é a mais efetiva diante do objetivo do projeto Clube de Matemática. Comumente, os alunos apontam que se sentem desmotivados a participar da segunda fase da OBMEP, pois consideram que não estão aptos a desenvolver as questões da prova. De fato, as seis questões discursivas da segunda fase, diferente da primeira, são elaboradas para elucidar o nível de raciocínio lógico-matemático, com itens que podem ir de “A” a “D” e que aumentam a complexidade progressivamente. Esse formato não é bem empregado nas atividades curriculares de Matemática nas escolas, que por vezes seguem os parâmetros de questões objetivas ou, quando abertas, são consideradas apenas a apresentação de uma resposta a partir de cálculos ou esquemas.

Nesse sentido, nos encontros que foram realizados, o professor fez algumas recomendações e deu algumas orientações para a

escrita matemática adequada na resolução de problemas, além de enfatizar a organização do tempo e espaço de estudos dos alunos, buscando ler e compreender questões do banco de questões da OB-MEP e das provas de segunda fase das edições anteriores, a fim de uma familiarização com o formato das questões e da escrita matemática apresentada nas soluções delas. Recomendaram-se também alguns vídeos com aulas temáticas no portal da OBMEP. A seguir se observam registros (Figuras 2 e 3) dos momentos presenciais e virtuais (remotos).



Figura 2 - Registro em mosaico de encontros presenciais com alunos

Fonte: O autor (2023).

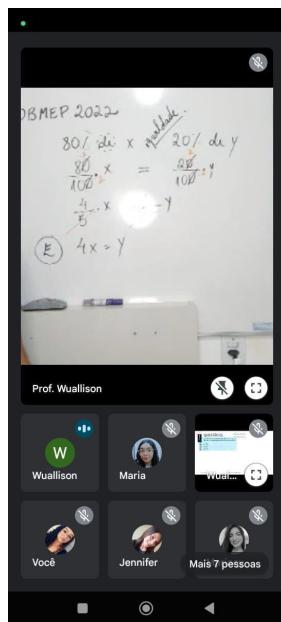


Figura 3 - Print de celular de momentos síncronos (encontros virtuais) com alunos

Fonte: O autor (2023).

Além dos encontros, foram disponibilizadas questões de Matemática a partir da metodologia de resolução de problemas via grupo de WhatsApp, em que os alunos discutiram estratégias com o professor e demais colegas acerca de como chegar a uma solução e apresentar uma escrita para a resolução do problema, como se observa a seguir (Figura 4).

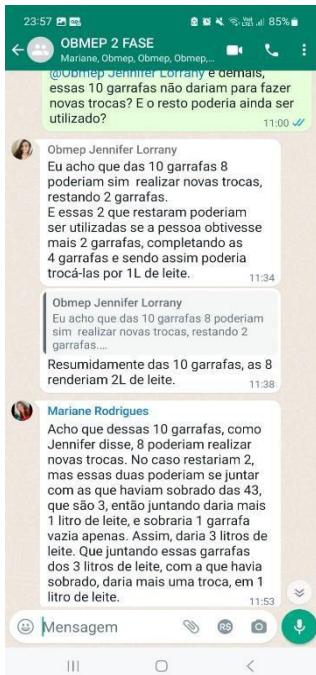


Figura 4 - Print de celular do grupo de WhatsApp em que alunos discutam a solução de uma questão da OBMEP

Fonte: O autor (2023).

Nessa ação, percebeu-se como os alunos tiveram que desenvolver habilidades típicas para a resolução de problemas e que são propostas pela BNCC (2017), como o desenvolvimento do raciocínio computacional. As questões selecionadas foram retiradas de provas de edições anteriores, dos livros do Programa de Iniciação Científica (PIC) – próprios dos cursos ofertados aos alunos medalhistas –, assim como dos desafios postados pela OBMEP em suas redes sociais.

A utilização da mídia do WhatsApp também fomentou uma discussão entre eles num ambiente que lhes é familiar, assim como

nos encontros presenciais em que a interatividade se deu pela divisão em grupos para socialização das respostas encontradas por cada um, propiciando um debate sobre as estratégias para resolver o problema proposto.

Elucida-se ainda que tais discussões possibilitaram uma revisitação de tópicos importantes do componente curricular de Matemática, como operações com frações, operações inversas e funções, contribuindo para a melhoria do rendimento escolar dos alunos. A estratégia de propor questões da segunda fase de edições anteriores apontou também uma desmistificação sobre as dificuldades dessa prova, que era motivo de desmotivação para alguns.

Integração da OBMEP ao projeto curricular-pedagógico da escola

Considera-se que se constitui uma boa prática a ser implementada, uma vez que na realidade da instituição ainda há lacunas nesse quesito. De forma embrionária, os professores de Matemática e gestão buscam estabelecer um núcleo de aprendizagem sistematizado e constituído por professores e outros profissionais para a organização das olimpíadas de conhecimento, mas ainda não há ações efetivas para tal feito.

Embora haja uma articulação entre os professores de Matemática, gestão e outros docentes na organização das atividades referentes à OBMEP, não se traçou sistematicamente um projeto que atrelado à OBMEP durante o ano de forma integrada aos componentes curriculares, ficando as ações restritas aos professores de Matemática.

No entanto, esse projeto aponta para tal possibilidade, na perspectiva da valorização do pensamento matemático com foco na OBMEP, visando à criação de ambientes formativos em Matemática e Educação Matemática.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto Clube de Matemática OBMEP não obteve êxito apenas na configuração e conquista de sete menções honrosas (maior premiação nas últimas cinco edições), mas

também no provimento de ações organizadas entre professores de Matemática, alunos e gestão.

A OBMEP não seleciona apenas os talentos, mas evidencia aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem e têm nela uma oportunidade de mostrar que é possível ter êxito na aprendizagem matemática, com dedicação e estudos apropriados. Nesse cenário, reitera-se o impacto positivo que a olimpíada proporcionou na vida dos sujeitos envolvidos a partir do crescimento intelectual, profissional e acadêmico.

Para o professor coordenador do projeto, é salutar a cooperação no processo de aprendizagem. Por isso, a opção pelo emprego de metodologias que reverberam o coletivo. A socialização deve ser objeto de estudo e prática constante nas atividades curriculares e extracurriculares.

É indiscutível a organização da OBMEP como olimpíada nacional, mas se salienta ainda algumas dificuldades quanto à logística do dia de aplicação da segunda fase, que acontece no sábado, e na dinâmica de deslocamentos de alunos até o centro de aplicação. Muitos não fazem a segunda fase devido a questões de inacessibilidade ao local de aplicação, uma vez que a aplicação da prova acontece no período da tarde, o que dificulta ainda mais o deslocamento, principalmente de alunos de zona rural e cidades circunvizinhas. Por isso, acredita-se que cabem estudos que considerem tais realidades para que haja maior participação dos alunos numa etapa tão importante da olimpíada.

Referências

ARAÚJO, Joselito Elias de. **Um Estudo dos Registros de Representação Semiótica Aplicado a Problemas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas** (OBMEP). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2017. 121f.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Componente curricular de Matemática. Disponível em: <<http://basenacionalcomum>>.

mec.gov.br/images/historico/BNCC_EsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

SANTOS, G. L., ABREU, P. H. “Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): explicitação de condições de sucesso em escolas bem-sucedidas”. In: BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas escolas públicas – OBMEP 2010**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2015-2019**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>. Acesso em: 19 dez. 2020.

TEM NEGROS E INDÍGENAS NA ONHB?: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL

José Maxsuel Lourenço Alves

Dacyelle Silva Batista

Alisson de Moraes Silva

Aíla Karollyne Alves de Oliveira

Riquelmy Bezerra Costa

Introdução

Há 20 anos, uma demanda histórica dos movimentos sociais brasileiros tornou-se a Lei 10.639, que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação nacional. Associada a ela, a Lei 11.645, de 2008, reforçou esta conquista com a adição da temática indígena. Ambas as leis têm o objetivo de empregar os dispositivos legislativos para dar visibilidade à importância da história da cultura afro-brasileira e indígena para o mundo contemporâneo. Desde então, o campo educacional vive os desafios de executar estas leis e os limites da formação docente eurocêntrica, que condiciona os professores de maneira geral e os de História de maneira aguda a buscar formações complementares, para suplementar suas aulas sobre estas temáticas.

No que concerne ao ensino de História, muita coisa mudou desde então. As disciplinas de História da África e a valorização dos saberes ameríndios se tornaram matérias do ensino superior e temáticas recorrentes das aulas de história do Ensino Médio. Apesar das limitações, dos entraves e lacunas, é fundamental perceber o

já feito, para, a partir disso, prosseguir (Araújo, 2021). Por outro lado, o ensino de História permanece vivendo seus dilemas, com os limites de um modelo de ensino calcado na memorização de datas e nomes, dificultando, assim, o aprendizado significativo à vida dos estudantes. Nesta perspectiva, como seria possível pensar um ensino de História e cultura brasileira que conseguisse incluir estas temáticas no currículo, e, simultaneamente, tornar o estudante o centro da relação de ensino e aprendizagem, bem como de relacioná-la ao seu mundo?

Tal proposta de vinculação entre a aprendizagem em história e o protagonismo estudantil é o eixo central da Olimpíada Nacional de História do Brasil - ONHB. Ela é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvido pelo seu Departamento de História por meio da participação de docentes e alunos de graduação e pós-graduação, coordenado pelas Professoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro. Seu objetivo é estimular o estudo da História do Brasil por meio de uma abordagem centrada na pesquisa como princípio pedagógico.

Dessa forma, temas fundamentais da História brasileira são apresentados e discutidos pelos estudantes, por meio da análise dos mais diversos documentos históricos (textos, imagens, mapas, etc.), como também a partir da leitura de trabalhos acadêmicos de referência e pesquisas atualizadas da área de História. Nesse sentido, a metodologia proposta pelos organizadores da ONHB permite ampliar os horizontes do ensino/aprendizagem na Educação Básica, estimulando estudantes e professores a romperem as fronteiras da sala de aula e dos livros didáticos.

A ONHB teve sua primeira edição em 2009, no ano seguinte à Lei 11.645. Sua proposta, portanto, deveria tratar das temáticas afro-brasileiras e indígenas desde sua gênese. Por outro lado, entre a elaboração do dispositivo legislativo e a sua incorporação no cotidiano escolar, há uma distância epistemológica e temporal a ser considerada. É na cartografia desta distância que esta pesquisa se propõe a problematizar como as temáticas afro-brasileiras e indígenas foram utilizadas nesta competição ao longo de suas 14 primeiras edições.

Laços e interseções da autoria

A ONHB é uma Olimpíada diferente das demais competições sobre conhecimento direcionadas ao Ensino Médio com as quais me (eu, professor José Maxsuel) relaciono desde 2018. Seja por sua abrangência nacional, pelo número de participantes e/ou pelas 14 edições que realizou até 2022, ela se tornou uma vitrine das atualidades sobre o ensino de História no Brasil. Como boa parte dos professores que dela participam, me atualizo e me sinto provocado anualmente por suas questões e tarefas. Além disso, sua metodologia singular me provoca a pensar suas potencialidades no ensino de História, pois ela se anuncia como uma olimpíada de pesquisa, que ocorre majoritariamente *online*. Isto, por si só, provoca outras percepções sobre o processo de aprendizagem que permitem problematizar o que ela ensina ao decorrer de sua execução e, consequentemente, pensarmos sobre o próprio ensino da história.

Por ser uma competição feita quase toda *online*, desde sua primeira edição, ela assume a posição de tomar a tecnologia como uma aliada. Esta trabalha ao seu favor, como mediadora das pesquisas e como meio da própria execução das provas, mostrando aos participantes que a história não é composta apenas por datas e nomes, mas que exige pesquisa e análise crítica dos discursos que fazem a própria historiografia. Ela proporciona um momento social e de parceria com a formação de equipes, composta por quatro pessoas, sendo três alunos e um professor/orientador. Com isto, temos, como efeito, uma ruptura com a rigidez da figura do professor como senhor do conhecimento, fazendo dele mais um participante da equipe, permitindo a reflexão sobre novos arranjos das relações sociais que realizam a aprendizagem.

A equipe participante, ao longo das fases, lida com questões e tarefas que possuem temas indispensáveis à aprendizagem sobre a História do Brasil, apresentados por documentos históricos e trechos de obras da historiografia. Após uma semana de discussão e das orientações do professor, as respostas são enviadas pelo site para serem avaliadas e, caso aprovadas, as equipes avançam ao longo de 6 fases. Trata-se, portanto, de uma competição longa, que dura um mês e meio com atividades consecutivas, *online*, e, aos

finalistas, a fase presencial que ocorre na Unicamp, a cerca de 2 meses do encerramento da 6° fase.

Enquanto isso, em 2021, como consequência da criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) que o IFPB instituiu, foram reforçados os estudos sobre a implementação das Leis 10.639 e 11.645, que versam sobre o ensino de história e cultura brasileira e indígena respectivamente. Nesse sentido, conhecimentos e conversas sobre as obras de Grada Kilomba: *Memórias da Plantação*, Ailton Krenak: *Ideias para adiar o fim do mundo* e de Davi Kopenawa: *A queda do céu*, foram algumas das obras com as quais eu (prof. José Maxsuel) mesmo passei a me aproximar, inclusive trabalhando-as em sala de aula. De todo modo, tais obras terem ganhado uma maior visibilidade, em 2021, são um dos indícios da relevância social que a temática vem ganhando cumulativamente. Com isso, o propósito por uma reflexão sobre os efeitos das Leis 10.639 e 11.645 nas áreas da educação é fundamental para entendermos a historicidade destes temas.

Algo que também ocorreu, em 2021, foi que no nosso projeto anterior: *Cartografias da aprendizagem na ONHB: a subjetivação de metodologias de pesquisa e de estudo a partir da participação de estudantes do IFPB na ONHB*, estudamos a 13° edição da ONHB e percebemos que ela possuía algumas questões voltadas à história e cultura afro-brasileira e indígena. Diante disso, surgiu o questionamento de como essas temáticas apareceram em edições anteriores e como elas foram ou não utilizadas. Pensando nisso, o projeto correu, tendo sido renovado, com ênfase no estudo da aplicação das Leis 11.645 e 10.639. Por isso, essa pesquisa se propôs a cartografar a trajetória dos usos e os silêncios desses temas na Olimpíada ao longo das 14 primeiras edições.

Sobre a análise à luz dos procedimentos teóricos e metodológicos

Esta pesquisa se propõe a fazer cartografias. Compreendemos este conceito na perspectiva de Felix Guattari e Suely Rolnik. Esta metodologia evita lidar com modelos estruturais preestabelecidos, ao trabalhar exatamente com o acompanhamento de percursos

ao longo do tempo, que, por serem condicionados pela vida, não podem ser estritamente preestabelecidos. Ela pressupõe o acompanhamento de um caminhar, uma atenção ao próprio desenho da trajetória em seu dever, por isso, diferente do mapa preestabelecido, ela está atenta às mutações que marcam o vivido (Moraes Júnior, 2011; Guattari & Rolnik, 1992). O método cartográfico, portanto, coaduna-se com nosso desejo de acompanhar a trajetória dos possíveis usos e silêncios que a ONHB produziu na sua relação com a cultura e história afro-brasileira e indígena. Este método permite dar visibilidade às possíveis transformações e mudanças de direção que a ONHB pode ter tido ao longo do tempo.

Tal perspectiva permite refletir sobre a ONHB como um dispositivo que produz subjetividades. Um dispositivo é uma tecnologia social que aspira exercer um poder positivo sobre os grupos, provocando-os a agirem em determinados sentidos e estabelecerem em função de seu efeito um conjunto de relações (Foucault, 2010; Agamben, 2009). Tomar a ONHB como dispositivo é imaginá-la como uma ferramenta social que agencia, em todo o Brasil, professores e estudantes do Ensino Médio em torno do estudo da História. Com isto, tais sujeitos são transformados, produzem novas subjetividades, por consequência das vivências variadas e imprevisíveis, que acontecem como consequência da participação da ONHB.

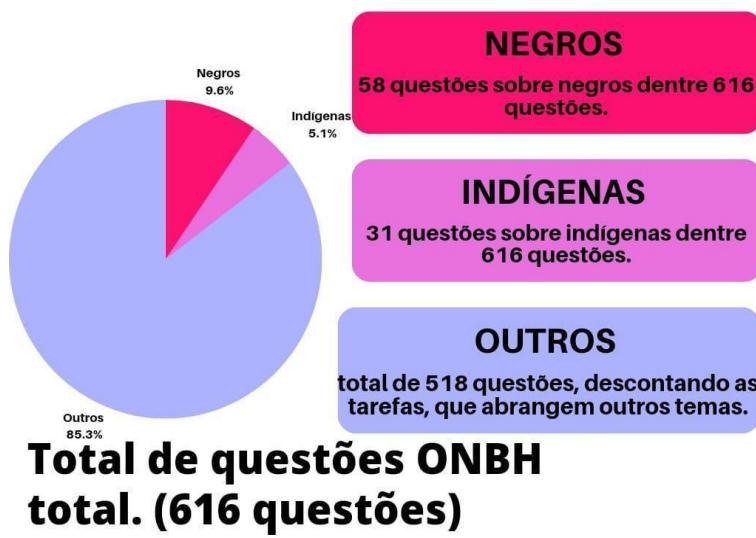
Pensar a presença e/ou a ausência da história e cultura afro-brasileira e indígena na ONHB, bem como suas formas, seus usos, suas estratégias e silêncios; permite a problematização de como um dispositivo, com o alcance que esta competição adquiriu ao longo dos anos, pode direcionar perspectivas pedagógicas do ensino de História. Além disso, tal problematização permite pensar a intensidade com a qual estas temáticas estão afetando o campo do ensino de História ao longo dos últimos 14 anos. Nesta perspectiva, pelo menos de modo metafórico, a ONHB pode ser pensada como um termômetro do ensino de História, portanto cartografar as variações de um tema possibilita a reflexão sobre a pregnância deste tema no campo em cada ano.

A ONHB se compõe por questões objetivas e tarefas que fazem uso de fontes históricas. Há mapas, imagens, vídeos, músicas e

escritos. Seu acervo é um caleidoscópio semiótico sobre o presente e o passado. Para sistematizar esse movimento, foi necessária a classificação temática das questões e a tabulação destes dados para a demonstração das variações das temáticas ao longo do tempo.

Nesse sentido, os resultados desta presente pesquisa se fizeram após análise contínua das questões realizadas na ONHB durante os anos de 2009 a 2022. Assim, a partir delas, foi percebido que questões que falam sobre negros e indígenas ocupam um espaço considerável na prova como um todo, tendo em média de uma a duas em cada fase, denotando assim de um total de quatro a sete questões nas quatro fases de cada edição. Como foi possível perceber, as temáticas negra e indígena estiveram presentes em toda a ONHB, ocupando 9,6 e 5,1 por cento, respectivamente, como é possível constatar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Gráfico da percentagem de questões por tema



Fonte: Dos autores.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar que cada um destes tópicos foi tematizado em um volume inferior a 10% da prova. Em um país cuja maioria da população é preta, parda ou indígena, as narrativas que elaboram sua história permanecem majoritariamente sendo centradas na branquitude; mesmo quando tratamos da mais inovadora olimpíada do conhecimento brasileira. No entanto, é pouco produtivo do ponto de vista epistemológico permanecer, agora, nesta pauta sobre a pouca presença de conteúdo sobre negros e indígenas na ONHB. Ela é reflexo e parte das demais relações sociais do país, nas quais o mesmo ocorre, e vem sendo largamente discutido tanto na historiografia quanto nos movimentos sociais.

Neste sentido, para os limites desta pesquisa, o melhor é prosseguir com a análise. É possível perceber que, mesmo entre os altos e baixos que as edições tiveram durante os anos, questões cujo tema eram negros, mantiveram-se, em termos de quantidade, acima daquelas que se propuseram em falar de indígenas em seu conteúdo. De tal forma, mesmo com a gradual queda de questões totais ao longo do tempo, de 56 para 40, negros e indígenas ainda mantêm a proporção de questões. Abaixo encontram-se os resultados obtidos ano a ano, onde percebe-se com mais detalhes uma melhor visualização das variações ao longo dos anos.

Gráfico 2 - Gráfico do quantitativo de questões por tema, por ano de aplicação



Fonte: Dos atores.

Nos dois primeiros anos da ONHB, observa-se maior número de questões totais e também questões a respeito de negros e indígenas. De certo modo, isto revela um traço característico da Olimpíada que é a conexão com as questões do presente. Enquanto as universidades e escolas demoram algum tempo para reagir à interpelação das leis em estudo, a ONHB, por sua identidade de dispositivo de promoção da inovação no ensino de História, rapidamente tomou para si a demanda, trazendo 6 questões sobre negros e 4 questões sobre indígenas em 2009 e 8 questões sobre negros e 3 sobre indígenas em 2010.

No entanto, com o passar do tempo, é possível supor que a demanda pela história e cultura afro-brasileira e indígena tenha sido entendida como uma demanda do presente já atendida e outras questões passaram a ser os alvos da ONHB ano a ano. Questões sobre negros e indígenas se mantiveram em todas as edições, mesmo que em menor número e com a manutenção de uma proporção

abaixo dos 10 % para cada temática, com maior presença sobre negros que indígenas. O exemplo mais perceptível disto foi, em 2020, quando, por conta da pandemia de Covid-19, a ONHB teve o número de questões reduzido para 29 e as questões sobre negros (3) e indígenas (2) acompanharam este movimento.

Temas recorrentes, sinopses e perspectivas

Diante das análises quantitativas e qualitativas percebidas nos gráficos, foi possível constatar a presença constante das temáticas em estudo em todas as edições da ONHB, a partir da tabulação dos dados de todas as edições. Isto feito, cabe-nos promover o encontro destes dois eixos, a análise das questões do ponto de vista qualitativo à luz do atual debate sobre descolonização, negritude e defesa de perspectivas não eurocêntricas.

Quando se observa do que tratam as questões da ONHB que têm a temática negra e indígena, é possível perceber que as questões tratam majoritariamente da escravidão e do preconceito sofrido por negros e indígenas. Por outro lado, foi possível perceber que, as questões mais recentes tenderam a incluir artistas negros e indígenas na análise das questões, de modo a compreender a história a partir de suas narrativas. Para apresentar essa discussão, optou-se pela produção de breves sinopses de algumas questões ano a ano, e fase a fase, para compreendermos o que foi discutido ao longo desta trajetória das temáticas negra e indígena na ONHB entre 2009 e 2022.

2009 – 1^a Fase

Questão 2: Trata da primeira carta a relatar algo sobre o Brasil, A carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal em 1º de maio de 1500. Ela descreve a terra encontrada — América do Sul. Ademais, disserta sobre os indígenas, sendo representados como indivíduos gentis, bondosos e merecedores de destaque pela sua forma de vida diferente e específica. Além disso, a carta também ensina formas de elevar o alcance do Cristianismo através da aplicação de tal religião aos indígenas. E por fim, mostra também métodos de se obterem riquezas daquelas terras. Um reflexo disso é a linhagem dos ciclos econômicos que, desde 1500, se estabeleceram no Brasil.

Questão 8: A imagem retrata uma certidão de venda de um escravo. Ela apresenta escravos e seus senhores com o objetivo de educar as pessoas analfabetas sobre a natureza comercial dessa prática, vigente no mercado de escravos. Em outras palavras, a imagem serve como um documento visual de compra e venda de escravos, evidenciando que a posse e o domínio de escravos eram regidos por leis.

2ª Fase

Questão 12: O texto descreve as condições de vida dos negros nos mercados de escravos, ilustrando a situação terrível em que se encontravam, conforme relatadas por viajantes da época. Além disso, destaca as disparidades econômicas, sociais e culturais entre as aldeias rurais do interior e os padrões burgueses europeizados dos grupos sociais abastados da corte. O texto também narra uma viagem do século XIX, entrelaçando informações históricas ao longo da narrativa.

Questão 16: Esta questão disserta sobre o romance Bom Crioulo, de Adolfo Caminha, publicado em 1895. A obra retrata o cotidiano dos marinheiros do século XIX, marcado pelas punições físicas que sofriam nas embarcações brasileiras. Esses castigos e a desigualdade social seriam a causa, do que, mais tarde, daria início à Revolta da Chibata de 1910, um motim liderado por João Cândido e outros marinheiros negros que se rebelaram contra os diversos atos de violência extrema praticados pela Marinha do Brasil. Além disso, o Bom Crioulo, protagonista do romance, é retratado como um homem manso e submisso aos seus superiores. Condição de muitos negros até meados do século XX, os quais sofriam diversos atos de violência física e psicológica, que muitas vezes levavam à morte.

3ª Fase

Questão 21: Trata do relato do viajante Jean de Léry (1534-1611), que foi um pastor calvinista e escritor francês que participou da expedição de Villegagnon ao Brasil, em 1556, com o objetivo de fundar uma colônia francesa na Baía de Guanabara, atual estado do Rio de Janeiro. Durante sua estadia no Brasil, entre 1557 e 1558, ele conviveu com os tupinambás, que eram aliados dos franceses contra os

portugueses. Ele observou e registrou a natureza exuberante e os costumes indígenas com grande curiosidade e admiração. Em 1578, ele publicou sua obra “Viagem à Terra do Brasil”.

Nessa obra, ele narra uma conversa que teve com um velho tupinambá, que lhe perguntou por que os franceses queriam tanto o pau-brasil. Essa conversa revela o contraste entre a visão capitalista dos europeus, baseada na acumulação excessiva de riquezas e na exploração dos recursos naturais, e a visão dos indígenas, baseada na economia de subsistência e na harmonia com o meio ambiente. Para os tupinambás, a acumulação de bens era completamente desnecessária e absurda, pois viviam do que a terra lhes oferecia. Além disso, a conversa mostra a diversidade cultural e a riqueza de conhecimentos dos povos indígenas do Brasil colonial que, muitas vezes, foram ignorados ou desprezados pelos colonizadores.

Questão 27: O texto analisa uma charge de Ângelo Agostini, publicada na imprensa em novembro de 1880, que ilustra a postura dos senhores de escravos frente ao movimento abolicionista. A imagem apresenta um senhor de escravos tentando se proteger com um guarda-chuva, enquanto impede que seus escravos percebam as nuvens de chuva que se formam, mantendo-os focados apenas no trabalho. A legenda abaixo do desenho, “uma nuvem que cresce cada vez mais”, é uma alusão à resistência e às estratégias dos senhores de escravos diante do crescimento do movimento abolicionista.

Questão 29: O texto aborda um trecho do livro “Brás, Bexiga e Barra Funda”, do escritor modernista Alcântara Machado. Ele retrata a reação dos brasileiros, indígenas e negros, à chegada dos italianos e à busca destes por casamento com as brasileiras. O texto faz uma ironia à noção de que o encontro interétnico é uma constante na história do Brasil, resultando em indivíduos miscigenados que mantêm laços com suas origens europeias.

Questão 34: O texto propõe uma reflexão sobre um artigo da revista Ciências Hoje, que faz uma resenha do livro “O Trato dos Viventes”, de Luis Felipe de Alencastro. A obra explora o tráfico atlântico de escravizados provenientes de Angola e as relações que moldaram o Brasil a partir desta dinâmica de pilhagem da América

Portuguesa sobre esta região africana. Os lusitanos incentivaram Angola a permanecer em um estado de guerra constante para produzir escravizados, praticamente sem interrupções, durante os séculos XVI e XVII.

Questão 38: O texto aborda os relatos do padre jesuíta Antônio Vieira e do bandeirante Domingos Jorge Velho, ambos expressando suas percepções sobre suas relações com os indígenas no século XVII. Ao analisar esses textos, percebe-se que, enquanto o jesuíta condena a escravidão dos indígenas como algo abominável e injusto, o bandeirante justifica essa mesma escravidão, argumentando que ela garantiria aos indígenas alimentos para sua subsistência. Ao contrastar essas visões, a ONHB estimula a reflexão sobre as tensões entre os grupos envolvidos na colonização da América Portuguesa.

2010 – 2ª Fase

Questão 11: Esta questão aborda as obras “O Inferno” e “A Adoração dos Magos”. A primeira destaca a necessidade de um grupo criativo de pessoas esclarecidas para promover Portugal e sua cultura. Este projeto, dedicado à reinvenção e reinterpretação da representação tradicional dos elementos da cultura portuguesa, desenvolveu um conceito gráfico em torno de grandes escritores, festas e símbolos populares. O produto final se divide em três áreas principais: papeliaria, cerâmica e têxtil. A segunda obra, “A Adoração dos Magos”, retrata um episódio evangélico da Natividade. Três Magos, guiados pela estrela de Belém, encontram Jesus após seu nascimento e lhe oferecem ouro, incenso e mirra como presentes, reconhecendo-o como o “Rei dos Hebreus”. A partir do século XII, e com mais frequência a partir do século XV, os Três Reis Magos são representados como figuras das três partes conhecidas do mundo. Baltasar é geralmente retratado como um jovem africano ou mouro, Gaspar como um velho com traços ou roupas orientais, e Belchior como um jovem de meia-idade representando os europeus.

Questão 14: Em resumo, a questão destaca a singularidade da culinária da Amazônia, uma cultura gastronômica única e apreciada em todo o mundo, que preserva suas origens indígenas. Embora

haja pouca influência africana e portuguesa, não se pode ignorar a contribuição desses povos para a culinária da região amazônica. Além disso, é importante ressaltar que a gastronomia amazonense reflete um processo histórico: a colonização. Esse processo inclui o ciclo da borracha com especiarias, evidenciando o interesse da Coroa Portuguesa pela Amazônia devido ao forte potencial comercial na exploração de cacau, castanha, guaraná e outras frutas conhecidas como Drogas do Sertão.

Questão 15: De acordo com a questão, a obra “Abolicionismo” é considerada um marco crucial para a abolição da escravatura no Brasil. A obra propõe como missão imediata, daquela época, a emancipação dos escravos e de seus descendentes, além de buscar anular os efeitos de um regime que, durante três séculos, criou e nutriu situações que minaram o espírito de justiça e humanidade.

3ª Fase

Questão 30: Em resumo, as questões destacam dois proeminentes líderes quilombolas, Ganga Zumba e Zumbi, sendo este último eleito chefe do quilombo. A história de Palmares é marcada pela resistência e luta contra os colonizadores. Durante a invasão holandesa no Nordeste do país (1630-1654), o quilombo experimentou um crescimento significativo, o que dificultou a busca por escravos fugitivos e diminuiu a vigilância, facilitando as fugas. No entanto, ao longo do século XVII, os habitantes de Palmares tiveram que lutar constantemente pela sobrevivência. Inúmeras expedições de colonos foram realizadas para destruir o quilombo, com a primeira registrada em 1602. Os holandeses também organizaram expedições para acabar com Palmares, mas sem sucesso.

Questão 31: A questão aborda a ideia de que indígenas e brancos foram retratados como iguais. Embora os indígenas pudessem ter adotado as tecnologias dos brancos, eles optaram por seguir um caminho diferente, preferindo manter o uso do arco e flecha em vez da espingarda. No segundo texto, os deuses indígenas são apresentados como equivalentes aos brancos, usando roupas e outros itens associados aos brancos, o que era visto como uma aspiração. Portanto, a questão sugere que nos mitos citados, indígenas e brancos

são retratados como iguais, a única distinção é que os brancos vivem em cidades e os indígenas em florestas.

Questão 37: A questão aborda a época das fazendas e da escravidão, onde era comum entre os escravos negros a realização de rezas. O padre, por exemplo, participava dessas celebrações, não em sua função sacerdotal, mas como um cidadão comum. A questão também menciona o velho preto, um ancião escravo que conduzia a missa à maneira de um padre, prática que era comum entre os negros. Isso pode ter sido uma convenção religiosa imposta. Como é sabido, indígenas e negros eram obrigados a aderir ao catolicismo. No entanto, com o passar do tempo, essa prática começou a se tornar comum.

4^a Fase

Questão 41: A carta de alforria mencionada na questão era um documento concedido a um escravo pelo seu proprietário. Era uma espécie de “certificado” de liberdade no qual o dono renunciava aos direitos de propriedade sobre o escravo. No entanto, quando os escravos finalmente obtiveram a liberdade total de seus vínculos com seus senhores, muitas vezes eles se encontravam sem um lugar para ir e sem oportunidades de trabalho. Isso ocorria porque o preconceito dos brancos ainda era fortemente praticado na sociedade.

Questão 45: A questão apresenta a imagem de um indígena deslocado de seu ambiente natural. A imagem retrata um homem branco relaxado, exibindo a ferrovia em construção, enquanto o indígena parece estar em estado de alerta, não por um perigo imediato, mas por uma ameaça latente. A imagem tenta transmitir uma situação de igualdade entre os dois, mas falha ao mostrar um homem branco relaxado em um território que não é o seu, enquanto o indígena parece desconfortável e deslocado diante da situação que está vivenciando.

Questão 54: O sermão proferido pelo padre tinha como objetivo encorajar os escravos a continuarem trabalhando e a não reclamarem das condições de trabalho. Nota-se uma comparação dos escravos com Jesus, o mais santo, já que os negros já celebravam missas. Essa era uma estratégia que o padre havia criado. Ele proferia várias

frases, como “Cristo passou fome durante o dia e vós estais famintos aqui”, “Cristo não dormiu durante a noite e andou durante o dia”, “vocês trabalham durante a noite e durante o dia também”. Portanto, conclui-se que a tática do padre funcionou. Os negros se sentiam inspirados, o que evitava revoltas e os mantinha em seus trabalhos.

Questão 55: A questão destaca as relações sociais que moldaram e fortaleceram as posições de diferentes grupos, incluindo fazendeiros, comerciantes e escravos, que estabeleceram relações na produção de açúcar e a posição deste produto no mercado. Embora tenham existido outros grupos e atividades no Brasil português desde o início, o açúcar e a escravidão desempenharam um papel crucial na formação e consolidação da sociedade brasileira. Isso se deu não apenas porque o açúcar se manteve como uma atividade econômica importante, mas também porque os princípios que fundamentaram a sociedade açucareira foram amplamente compartilhados, adaptados a novas situações e sancionados pela Igreja e pelo Estado.

Questão 59: A questão aborda a carta que Edmund Sturge, um defensor de causas liberais, enviou ao Sr. Nabuco como agradecimento pela carta que este último havia enviado. A correspondência destaca o notável interesse da Princesa Imperial. Além disso, Sturge expressa sua gratidão pela extinção da escravidão em todo o mundo ocidental.

2011- 1^a Fase

Questão 8: O texto apresenta a ideia de que o plano de integração nacional se baseia na expansão da malha rodoviária, exemplificado pela rodovia Acre-Brasília. É evidente que a fotografia expõe políticas econômicas voltadas para a integração nacional durante os anos 50 e 70, relacionando os conceitos de progresso e interiorização com as realidades do interior do Brasil. Uma dessas realidades é a devastação do vasto território indígena devido à construção da rodovia Acre-Brasília, já que o Acre abriga uma grande diversidade de povos indígenas. Além disso, há a questão de mitigar a exclusão dos indígenas ao interiorizar as rodovias até o Acre, um território

considerado remoto. Portanto, essas ideias são aplicáveis aos conceitos de avanço e interiorização das rodovias.

Questão 9: Em suma, é perceptível que atualmente conseguimos ter inúmeras interpretações, compreensões, pensamentos e visões. Como, por exemplo, no caso da colonização, hoje em dia podemos ver que não foi um simples processo de desenvolvimento nacional do Brasil, mas sim de um mega evento que possui como uma de suas marcas a violência e a escravidão que se manteve vigente durante todo o tempo colonial. Dessa forma, podemos interpretar os escravos como sujeitos de uma fração da história, uma vez que eles possuem como emblema a violência, submissão e as revoltas, porém há outro ponto importante, a exploração desses povos usados para desenvolver o Brasil. Outro ponto é que agora temos a visão de que fomos parte de Portugal, porém hoje em dia já não somos mais, o Brasil é um país autônomo, logo degradamos a dualidade Portugal-Brasil.

3ª Fase

Questão 27: A questão trata sobre um documento que está instruindo os senhores de engenhos a como gerir suas fazendas. Não é só porque um feitor tem uma autoridade maior pode abusar dele em relação à autoridade de poder, tipo, os escravos mesmo sendo escravos deveriam ter o direito de reclamar com o senhor de engenho se os feitores estivessem abusando dele.

A questão aborda um documento que orienta os senhores de engenho sobre como administrar suas fazendas. O documento enfatiza que, mesmo que um feitor tenha uma autoridade maior, isso não lhe dá o direito de abusar de seu poder. Por exemplo, os escravos, apesar de sua condição, deveriam ter o direito de reclamar ao senhor do engenho se os feitores estivessem abusando deles.

Questão 31: Fernão Cardim nos fala que a cultura de chorar com os indígenas é muito abundante e rica, tipo, você não chora por tristeza, mas chorar é como se fosse uma necessidade. É a forma mais pura que encontraram para expressar o que sentem. O autor Fernão Cardim também queria nos mostrar que os indígenas eram sensíveis e é algo que não é necessariamente bom. É tanto que tem

um ditado que fala que: “uma pessoa sensível demais, acaba se machucando mais”, ou seja, na maioria das vezes, as pessoas sensíveis, muitas vezes, são vistas como fracas.

Questão 32: A questão aborda a Carta da Terra, que serve como inspiração para a busca de uma sociedade onde todos sejam responsáveis pela paz, respeito e igualdade. Ela valoriza o bem-estar global ao lidar com questões éticas de suma importância para todos os cidadãos. Nesse contexto, os indígenas buscam os direitos de suas culturas e da natureza, que é a base de sua economia e garante a preservação da vida.

4ª Fase

Questão 44: A questão aborda a relutância dos brancos em permitir que seus filhos se socializem com os filhos de negros, o que levou à convocação dos pais de crianças negras e pardas para estabelecer uma pequena casa para a construção de escolas destinadas a esses grupos. Devido à resistência dos brancos em permitir a amizade entre seus filhos e os filhos de negros, os professores tendem a tratar mal os alunos negros, que frequentemente se sentem mal acolhidos nas aulas. No entanto, ao longo do século XIX, a educação passou a ser regulada pelo próprio Estado.

2012 – 1ª Fase

Questão 9: A tira retrata indígenas observando a chegada de barcos portugueses. Os nativos expressam uma sensação de invasão de seu lar e preveem a perda de sua paz a partir daquele momento.

2ª Fase

Questão 17: A imagem retrata escravos em processo de extração de diamantes, sendo vigiados atentamente para prevenir qualquer tentativa de roubo.

3ª Fase

Questão 24: O texto refere-se a um anúncio de um escravo fugitivo, no qual são fornecidas várias informações sobre o indivíduo, incluindo o nome, habilidades, vestimentas e características físicas.

Questão 25: O texto refere-se a um artigo de revista que destaca preconceitos raciais e religiosos, uma vez que muitas pessoas negras eram acusadas de feitiçaria e magia, quando na verdade estavam apenas praticando crenças religiosas que não eram bem vistas pelos brancos.

Questão 29: O texto refere-se a uma música que aborda a libertação dos escravos. Agora livres, eles relatam um pouco do que tiveram que suportar durante a escravidão.

Questão 32: O texto refere-se a um trecho de um trabalho acadêmico que descreve como os escravos libertos seriam tratados, bem como o processo de julgamento de um navio negreiro ilegal e das pessoas que não eram escravas.

4^a Fase

Questão 36: Este texto refere-se a um evento comemorativo que marcou os 500 anos de história do país, onde um manto da tribo Tupinambá foi exibido como destaque. A exposição deste manto tornou-se um dos principais tópicos de discussão do evento.

Questão 43: O painel é composto por azulejos que retratam um indígena em posição central, exposto e vulnerável a ataques, numa alusão à crucificação de Jesus. A imagem sugere uma comparação entre a vulnerabilidade do indígena e a de Jesus na cruz.

Questão 48: Aborda a representação dos indígenas nos livros didáticos, retratando-os como frágeis, valentes, preguiçosos, entre outros atributos.

2013 – 1^a Fase

Questão 4: O texto discute o período a partir de 1871, quando os filhos de escravos nascidos eram considerados livres, mas com a condição de serem criados pelos “senhores” de suas mães até a idade máxima de 8 anos. Este período é visto como um dos primeiros passos para o fim da escravidão. A ideia era que o “jovem escravo” seria libertado ao atingir 21 anos. No entanto, na realidade, mesmo após a libertação, ele ainda seria visto como um escravo que simplesmente recebeu o direito de viver em sociedade.

2ª Fase

Questão 18: Fala sobre a força negra e sua elegância, com a tropa dos Henriques, qual era formada totalmente por homens negros. Por serem fisicamente superiores ao homem branco, destacavam-se durante as batalhas que lutavam, desta forma se tornando a milícia onde mais havia homens com títulos nobilitantes. Isso demonstra a clara superioridade que o homem negro já vinha demonstrando desde os tempos da colonização, onde mesmo realizando o mesmo tipo de serviços, prova-se melhor e mais capaz em realizar seus trabalhos, pois outros também tentavam alcançar os postos que desempenhavam, mas era em vão.

O texto aborda a força e elegância da população negra, exemplificada pela tropa dos Henriques, uma milícia inteiramente composta por homens negros. Devido à sua superioridade física em relação aos homens brancos, eles se destacavam nas batalhas em que lutavam, tornando-se a milícia com o maior número de homens com títulos nobres. Isso evidencia a clara superioridade que o homem negro demonstrava desde os tempos da colonização. Mesmo realizando os mesmos tipos de serviços, o homem negro provou ser melhor e mais capaz em suas tarefas. Outros tentaram alcançar os postos que desempenhavam, mas sem sucesso.

3ª Fase

Questão 26: O texto discute os engenhos e os enormes desafios enfrentados pelos senhores de escravos para construírem e manterem essas estruturas de grande complexidade. A questão procura oferecer uma perspectiva diferente da que estamos acostumados a ver, onde o engenho é retratado como um lugar maravilhoso e de grande prosperidade para o senhor de escravos e sua comunidade. No entanto, essa prosperidade era mantida exclusivamente pelos escravos, que eram forçados a trabalhar diariamente em condições desumanas.

Questão 27: O documento apresenta uma perspectiva do homem branco que interpretou a rebelião de Queimado como um violento ataque criminoso, com o objetivo de espalhar o caos e a loucura em todo o Estado, orquestrado por seus cruéis rebeldes. Dessa

maneira, o governo e os canais de notícias da época buscavam obter e manter o apoio público contra a luta dos negros rebeldes que ansiavam pela sua liberdade. Assim, ao realizarem o pequeno massacre que ocorreu no mesmo dia da rebelião, eles teriam ao seu lado a opinião pública que os apoiaria nesse ato, pois “quem se importaria com um grupo de negros fugitivos, loucos com armas e ideias absurdas de liberdade?”.

4ª Fase

Questão 39: Em uma aldeia indígena do Mato Grosso, um grupo de freiras e sua igreja iniciaram uma espécie de “colonização forçada”, disseminando o Cristianismo entre pessoas que, muito provavelmente, nunca solicitaram tal intervenção e viviam suas vidas pacificamente até então. Ao impor a essas pessoas — especialmente às crianças — o uso de roupas consideradas adequadas e ao proibir a continuidade de sua cultura ancestral, esse grupo estava desconectando essas pessoas de suas origens, tudo em nome de integrá-las à chamada sociedade de Deus.

2014 – 2ª Fase

Questão 17: O texto aborda uma prática de trabalho que empregava tanto a mão de obra escrava quanto a assalariada, realizadas por brancos e negros escravos. Além dos maus-tratos inerentes à escravidão, esses trabalhadores tinham que lidar com doenças crônicas e lesões incapacitantes. A atividade em questão era a pesca de baleias para a extração de seus produtos naturais, como gordura, carne, óleo, entre outros.

As alternativas propostas buscam discutir a situação econômica brasileira da época e como, do ponto de vista contemporâneo, é esquecido que, no Brasil colônia, havia não apenas trabalho escravo, mas também trabalho pago ou assalariado. Além disso, o texto aborda a fuga dos ciclos econômicos tradicionais, como o da cana-de-açúcar e do café. Mesmo não sendo a principal fonte de renda da época, era uma alternativa viável para os comerciantes.

A questão também retrata uma das teses da psicanalista Grada Kilomba, destacada em análises desencadeantes, segundo a qual o

negro é tratado como um encosto social, relegado à margem da sociedade e subordinado a todos os outros fora da negritude, ou seja, os brancos colonizadores.

Essa questão indica uma profunda problematização do drama do homem negro na sociedade, resgatando explicações históricas e permitindo que o candidato reflita sobre o processo de colonização e suas implicações na construção do preconceito não só racial, mas também social.

3ª Fase

Questão 30: A frase refere-se a uma carta que narra uma rebelião realizada por escravos e o desfecho da mesma.

4ª Fase

Questão 37: O texto refere-se a uma carta que defende a ideia de que os indígenas não são bárbaros e ignorantes. Ao contrário, são retratados como seres inteligentes e cristãos, que não apenas compreendem a palavra de Deus, mas também a propagam. A carta também destaca o talento inerente desses indivíduos.

Questão 40: Refere-se a um documento que expressa preocupação em descobrir para onde os escravos estão fugindo e como estão se tornando rebeldes contra seus senhores.

Questão 45: O texto em questão é um estudo acadêmico que narra a história das tribos indígenas, explorando suas origens, locais de habitação e estabelecimento. Ele oferece uma visão detalhada da trajetória dessas comunidades ao longo do tempo.

2015 – 1ª Fase

Questão 1: O texto discute a música “Negro Drama” do rapper Mano Brown, que retrata a difícil realidade de ascensão social para um homem negro na cidade de São Paulo, o centro econômico do Brasil. A música destaca a luta constante da camada mais pobre da sociedade, composta majoritariamente por pessoas negras que vivem nas favelas e que, muitas vezes, precisam recorrer a um estilo de vida que oscila entre a legalidade e a ilegalidade para sobreviver. A questão aborda o preconceito e a associação com o estilo de vida

criminoso de uma boa parte da população, que busca alcançar estabilidade financeira por diversos meios. Diferente de outras questões da ONHB, essa se destaca por ser uma das poucas que tratam da contemporaneidade, ou seja, a sociedade atual. Baseando-se nos argumentos de Grada Kilomba, o racismo é apresentado não como um problema superficial, mas como uma questão estrutural enraizada na sociedade. Isso resulta em uma sociedade cujo centro econômico é dominado pela branquitude, deixando apenas as margens para a população negra. Grada questiona quem tem condições de produzir conhecimento. Segundo ela, o colonialismo empurra o negro para as margens da sociedade, criando uma hierarquia social onde o branco é visto como superior e o negro como subordinado. “Onde há opressão, há resistência”, e essa opressão cria as condições para a resistência. A desvalorização da pessoa negra é motivada pelo medo de compartilhar espaço, um espaço que também é uma forma de repressão. Esse mesmo raciocínio se aplica ao machismo, onde os homens desacreditam os discursos feministas, afirmindo que são exageros femininos e que todos os direitos já são justos, simplesmente por medo de perder sua dominância.

2ª Fase

Questão 13: A imagem em questão retrata a primeira missa realizada no Brasil, um evento que despertou surpresa e curiosidade entre os indígenas, que nunca haviam presenciado algo semelhante. A missa foi conduzida com grandiosidade, com o objetivo de catequizar os nativos.

Questão 16: O texto aborda o cenário da escravidão, no Brasil, durante o segundo reinado, especificamente na região Sul, no estado do Rio Grande do Sul. O comércio de charque, uma carne bovina de alto valor, era predominante na região e, consequentemente, a mão de obra escrava era explorada intensamente, como retratado na música de Neto Fagundes. É importante lembrar que a população negra sofreu maus-tratos por parte do sistema escravista brasileiro por cerca de três séculos. Os proprietários de terras exploravam essa mão de obra barata, fornecendo-lhes pouca alimentação, impondo jornadas de trabalho infundáveis e punições severas

àqueles que não cumprissem os requisitos. A autora Grada Kilomba aborda principalmente as consequências atuais da escravidão, mais do que a escravidão em si. Uma de suas teses é que o racismo opera por meio de omissões. No caso da questão em discussão, não se atribui um causador concreto dessas desumanidades, mesmo sabendo que se tratava dos fazendeiros da época colonial. Isso ocorre principalmente por causa do poder político europeu ou euro colonizador, que hoje tornou a Europa uma “fortaleza”. Por esse motivo, a branquitude tende a localizar o racismo no passado e a negar sua presença no problema central da política europeia. A comunidade negra só se torna visível quando se torna um incômodo para a branquitude, seja no âmbito acadêmico ou social. Como Paul Mecheril aponta: “somos vistos como problema imigrante”, reforçando a ideia de que o racismo é alimentado pelo poder político cultural.

Questão 17: A imagem em questão retrata uma tribo indígena realizando um ritual de canibalismo, também conhecido como antropofagia. Este ritual envolve o consumo da carne de guerreiros, fundamentado na crença indígena de que a força, inteligência e astúcia do guerreiro seriam absorvidas ao consumi-lo.

3^a Fase

Questão 25: As imagens retratam escravos realizando uma tarefa humilhante: carregar os dejetos de seus senhores em baldes sobre suas cabeças. O líquido repugnante escorria pelo corpo dos escravos, deixando marcas que lembravam as listras de um tigre.

2016

Questão 3: O texto introduz a música “A Menina dos Olhos de Oyá” e, em sua composição, incorpora várias palavras de origem indígena para tornar a letra o mais autêntica possível ao seu tema principal. O objetivo da música é apresentar um conjunto de mitos indígenas e africanos que se entrelaçam, formando uma narrativa paralela dentro da própria história.

Questão 9: A questão destaca a invisibilidade dos indígenas na sociedade, ilustrada pelo fato de que mesmo um assassinato brutal de um jovem indígena inocente não conseguiu chamar a atenção

das mídias sociais, dos governantes ou do público em geral. Como a própria questão indica, o “mas” é a chave do assunto. Apesar de Vitor ser apenas uma criança, uma vítima e o assassinado, ele ainda era um indígena. Mesmo com todas essas circunstâncias, os indígenas são frequentemente apagados do nosso meio social, muitas vezes esquecidos por completo e quase permanentemente.

Questão 10: Prosseguindo com o mesmo tema da questão 9, esta questão serve para enfatizar o assunto em discussão. Mantém Vitor como o tema central e introduz novos questionamentos sobre a situação vivida por ele.

Questão 14: Ao analisarmos a pintura e o contexto histórico a que ela se refere, podemos questionar se as expedições dos bandeirantes em busca de negros fugitivos e indígenas realmente representam atos heroicos que contribuíram para o desenvolvimento econômico e social do país naquela época. Afinal, como a imagem sugere, pessoas que poderiam não ser nem uma coisa nem outra eram sequestradas indiscriminadamente e forçadas a trabalhar na extração de ouro, nas regiões que hoje correspondem a Minas Gerais. Essas empreitadas começaram no mesmo período.

Questão 15: O documento narra a abolição da escravidão em Mossoró de uma perspectiva heroica. Com repetidas referências à palavra ‘herói’, o documento busca enfatizar a importância desse dia marcante na história do município. No entanto, também parece tentar apagar da memória coletiva os anos de escravidão e o sofrimento que os acompanhou. Como se, pelo fato de a escravidão ter sido abolida na cidade, toda a história que ela representou em seu desenvolvimento se tornasse irrelevante.

Questão 18: Negrinha é retratada como um “remédio para os frenesíss” de Dona Inácia, uma mulher que não aceitou o fim da escravidão. Esta convivência entre uma mulher presa ao passado e uma jovem menina que nunca vivenciou a escravidão ilustra que, embora a escravidão tenha sido abolida na prática, ela persistiu por muito tempo – e às vezes ainda persiste – cravada na carne e na memória daqueles que não aceitaram, e ainda não aceitam, o seu fim. Essas pessoas desfrutavam de uma vida luxuosa e extravagante às custas do povo negro.

Questão 27: A Companhia Negra de Revista emergiu como um importante movimento artístico brasileiro da época, seja por suas peças meticulosamente elaboradas ou pelas críticas e questionamentos que apresentavam ao seu público. No entanto, isso não impediu que recebessem a desaprovação de uma parte significativa de sua audiência, que duvidava da autenticidade do que era apresentado. Afinal, mesmo que “o preto estivesse na moda”, uma trupe teatral inteiramente composta por pessoas negras, abordando temas negros, colocando o negro em destaque e exaltando o negro em toda a sua essência – especialmente em sua peça principal, “Tudo Preto” – ainda não era algo totalmente aceito por certas classes que rejeitavam a nova tendência na qual estavam inseridos.

Questão 38: Na canção “Canto das Três Raças”, Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro buscam nos lembrar que o Brasil que conhecemos hoje foi moldado pelo sangue derramado de negros, indígenas e até mesmo brancos. Como expresso na estrofe: “E de guerra em paz / de paz em guerra / todo o povo dessa terra / quando pode cantar / canta de dor”, a música ressalta a dor e o sofrimento que permeiam a história do país.

2017 – 1ª Fase

Questão 2: A análise do texto “Entre Zumbi e Pai João” levanta uma questão final intrigante: a história teria sido diferente se os escravos tivessem lutadoativamente contra a escravidão, em vez de se envolverem em confrontos isolados? A contraposição entre Zumbi dos Palmares, o rebelde, e Pai João, o submisso conformado, ajuda-nos a entender que sempre existiram dois extremos na história: aqueles que desejavam acima de tudo a sua liberdade e a de seus irmãos; e aqueles que já haviam aceitado sua realidade e desejavam apenas continuar suas vidas miseráveis de uma maneira menos sofrida.

Questão 6: Embora muitos acreditem que o estudo de documentos históricos da época da escravidão seja a única maneira de entender como os eventos ocorreram, essa visão não está totalmente correta, embora também não esteja totalmente errada. Documentos históricos são, sem dúvida, uma fonte valiosa de informação, mas

não são a única. As escavações arqueológicas em busca de objetos, vestimentas e até mesmo restos mortais de escravos oferecem maneiras únicas e valiosas de descobrir como eles viviam, se vestiam e se locomoviam em um Brasil em constante mudança, conforme discutido na “Arqueologia da Escravidão numa Vila Litorânea”.

Questão 7: É sugerido que os índios Tapajós possuíam um certo desconforto, que frequentemente evoluía para temor, em relação aos padres missionários que visitavam sua aldeia. Era de conhecimento geral que esses padres frequentemente abusavam de sua autoridade para se apropriar de bens à sua escolha e, em algumas ocasiões, até ultrapassavam esse limite. Além disso, eles costumavam dar ordens arbitrárias, conforme lhes convinha.

2^a Fase

Questão 13: Este texto discute o povo Timbira, antigos moradores do Maranhão e do norte do Pará, e suas cerimônias de casamento, conhecidas como corrida de toras. Devido à natureza repentina dessas cerimônias, que muitas vezes ocorriam no mesmo instante em que eram anunciadas, e à sua duração extremamente breve, as informações sobre elas se tornaram raras.

Questão 17: O texto retrata dois indivíduos negros, um que obteve a alforria e outro que não. Isso ilustra uma visão de mundo onde, mesmo tendo experimentado as dores e humilhações da escravidão, o primeiro não hesita em brandir seu chicote contra o segundo, que ainda sofre essas mesmas dores e humilhações. Essa foi uma realidade bastante comum logo após a criação da carta de alforria. Muitas vezes, quando um negro conseguia sua liberdade e aspirava a se integrar à sociedade branca como um igual, ainda era julgado por sua ascendência. Isso frequentemente o levava a comprar escravos como uma forma de se sentir superior ou por uma variedade de outros motivos.

3^a Fase

Questão 28: Este texto explora o pensamento de Ailton Krenak, que propõe a ideia de que a história indígena brasileira pode ser totalmente descoberta um dia, mas nunca será completamente

compreendida. Afinal, a riqueza cultural e material desses povos é tão vasta que nunca poderá ser totalmente apreendida por alguém que não a vivenciou diretamente, nem mesmo por outros povos indígenas. Krenak também retrata o índio como um personagem comum, sem importância na história. Ele se concentra na história indígena em geral, não especificamente na história indígena brasileira: ele se refere a uma época anterior à existência do Brasil como conhecemos hoje, antes da chegada dos portugueses. Nesse contexto, o índio não desempenha um papel de destaque na história.

2018 - 1ª Fase

Questão 6: As duas imagens ilustram festividades típicas das comunidades quilombolas, especialmente aquelas de origem africana, destacando-se as danças rituais e as expressões musicais culturais.

Questão 9: O texto discute as condições desumanas enfrentadas pelos índios sob a tutela do SPI, que na época estava envolvido em uma série de escândalos de corrupção. Os índios eram submetidos a trabalho escravo, sofrendo agressões severas, independentemente de serem adultos ou crianças. Sua humanidade foi ignorada e passaram a ser tratados como meros objetos aos olhos dos membros do Serviço de Proteção ao Índio. Além do trabalho escravo, eles também eram explorados através do roubo de seus produtos de trabalho. Tudo isso ocorria porque eram rotulados como ‘irracionais’ pelos supostos ‘racionais’. No entanto, o texto sugere que os verdadeiros ‘irracionais’ eram aqueles que cometiam tais atos desumanos e repugnantes.

2ª Fase

Questão 12: Ao repetir o refrão ‘a carne mais barata do mercado é a carne negra’, a música simula a ideia de que os negros podem sobreviver com muito pouco, sem grandes dificuldades. Isso reflete uma realidade que a canção tenta retratar sempre que menciona a habilidade da comunidade negra de se adaptar bem em situações de necessidade. Essa ideia é reforçada a cada novo verso da música.

Questão 19: O texto descreve o processo de formação de comunidades indígenas, destacando sua preferência por se estabelecerem

em áreas próximas a rios, como o Rio Madeira, também conhecido como Cayari. Essa proximidade com os rios facilitava o sistema de coleta, permitindo a realização de plantações perto das águas e a pesca nas imediações da aldeia. Além disso, o rio servia como um potencial ponto de fuga em caso de ataques de inimigos poderosos.

3^a Fase

Questão 32: O texto aborda uma homenagem realizada no Dia da Consciência Negra na cidade de Joinville, onde 15 indivíduos negros foram sepultados e honrados. Este evento representou um marco significativo na história da cidade, sendo a primeira vez que tal iniciativa foi realizada.

2019 - 1^a Fase

Questão 10: O texto aborda a falta de preparo de alguns professores universitários para lidar com estudantes indígenas. Devido a essa falta de preparo, esses educadores acabavam por expressar preconceitos, subestimando a capacidade desses alunos.

2^a Fase

Questão 13: O texto é uma crônica de Machado de Assis que apresenta um diálogo entre dois escravos. No entanto, na narrativa, esses personagens são representados por burros.

Questão 18: Este texto analisa uma página de um jornal do início do século XX, destacando a presença do teatro negro em uma sociedade carioca marcada por preconceitos arraigados decorrentes do processo de escravidão. O texto propõe discutir, por meio de várias perspectivas, tanto o público-alvo, os participantes do teatro, quanto o próprio jornal. Ele menciona figuras importantes para a gestão do espaço teatral e o futuro caminho tomado pela instituição, demonstrando um claro foco na cultura negra. Isso exige do leitor um conhecimento social e histórico amplo desse aspecto. As opções apresentadas refletem essa intenção, pois para escolher a alternativa correta, é necessário compreender o papel do teatro e de alguns de seus atores mais importantes no cenário nacional. Isso está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, que estabelece que o ensino da cultura afro-brasileira deve ser um componente obrigatório das disciplinas de História, Literatura, Sociologia, entre outras.

3^a Fase

Questão 27: A questão apresenta a história de um local de acolhimento para mulheres negras, que também serve como um espaço de preservação da história negra do Brasil. Trata-se da casa de negros mais antiga do país, onde os povos de Benin (antigo Daomé) se reuniam para cultuar as divindades da família real. Este local é protegido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). A maioria das alternativas discute a ornamentação retratada na imagem, deixando o texto introdutório da questão em segundo plano. O foco principal é a relevância cultural dos objetos e adereços na imagem, que contam a história da residência. Entre esses objetos de origem africana estão bonecas vodus, tambores, bens móveis valiosos e vestimentas da cultura africana. A questão oferece uma rica visão da cultura negra, com pouco enfoque no debate sobre o racismo. Não há vestígios de preconceito racial; ao contrário, a questão aborda como proteger essa cultura, que sobreviveu por quase dois séculos no território brasileiro.

Questão 28: Este é um romance gráfico que retrata a jornada de dois escravos, marcados fisicamente pelos traumas da escravidão, em fuga com o objetivo de alcançar Palmares.

Questão 32: O texto refere-se a uma palestra ministrada por um membro da tribo Munduruku, na qual ele distingue entre os termos ‘índio’, ‘índigena’ e ‘Munduruku’. Ele critica o sistema educacional e explica a visão de mundo de seu grupo.

2020 – 1^a Fase

Questão 5: O texto descreve uma bandeira que foi inicialmente criada com o objetivo de buscar novas minas de ouro. No entanto, seu objetivo principal logo se tornou a captura de escravos fugitivos do Quilombo de Piolho. Ao final da missão, acredita-se que todos os escravos restantes foram capturados, totalizando 54 pessoas, incluindo indígenas, negros e caborés; homens e mulheres.

Questão 6: Frei Vicente busca elucidar a origem dos povos indígenas que habitavam as Américas. Segundo sua teoria, esses povos teriam migrado de terras distantes, já assoladas pela guerra, e assim colonizado o continente americano. No entanto, devido à ausência de documentos ou qualquer outro tipo de registro histórico desse período, sua teoria permanece como tal, uma vez que não há meios de confirmar suas afirmações.

3ª Fase

Questão 19: O texto discute a tribo Munduruku e sua profunda conexão com a natureza, vivendo em harmonia com ela e orientando suas vidas de acordo com seus ritmos. Ele destaca o problema da construção da barragem de Tapajós e as consequências que isso teria para a vida dos nativos da região. No entanto, os Munduruku lutaram pelos seus direitos e se recusaram a permitir que suas terras fossem tomadas – terras essas que foram transmitidas por seus antepassados, juntamente com os ensinamentos sobre a terra e seu povo”.

4ª Fase

Questão 35: Explica o funcionamento das terras indígenas através da constituição de 1988, onde seus direitos estão bem definidos e enclausurados. Também apresenta um mapa onde se encontram as terras indígenas em toda a sua extensão.

Questão 36: A questão aborda o ‘Pequeno Manual Antirracista’ de Grada, no qual ela apresenta sua visão de que o racismo é um problema criado pelos brancos. Portanto, segundo ela, é responsabilidade dos indivíduos brancos reconhecer e resolver esse problema.

2021 – 1ª Fase

Questão 5: Este é um relato de uma conquista significativa para a comunidade negra, pois o teatro onde Emicida realizou um show era conhecido por ser um espaço frequentado predominantemente por brancos. Além de ser uma conquista pessoal para o artista, o evento contou com a presença de membros do MNU (Movimento Negro Unificado), reforçando seu impacto e relevância.

2ª Fase

Questão 16: A música “Retorno” destaca a resistência dos indígenas que, apesar da longa história de catequização e luta, permanecem firmes e presentes. Ela enfatiza que o uso de tecnologias modernas, como um celular, não invalida a história, cultura e sabedoria desses povos. Além disso, a canção ressalta como a história dos povos da floresta está se tornando objeto de estudo e como suas terras continuam sendo alvo de injustiças.

Questão 18: A questão aborda um incidente de racismo ocorrido em São Paulo envolvendo a artista Catarina Dunham no ano de 1950. A repercussão desse caso foi tão significativa que culminou na promulgação de uma lei antirracista em 1951.

Questão 21: O texto aborda os desafios enfrentados na comercialização de escravos, que incluíam lidar com piratas, corsários e naufrágios, além da morte de escravos devido a doenças. Esses fatores resultavam em prejuízos para o tráfico negreiro, que constituía a base de todas as relações entre Portugal, África e Brasil.

3ª Fase

Questão 28: A questão destaca o trabalho do artista Gê Viana, cuja obra consiste em unir o passado e o presente dos indígenas através de fotomontagens. Ele demonstra que, apesar de todos os esforços para apagar ou minimizar a história e a cultura indígena, elas persistem e continuam sendo transmitidas de geração em geração.

Questão 32: O primeiro documento revela a perspectiva dos portugueses sobre os indígenas, vistos como demônios por levarem um estilo de vida distinto e como crianças por possuírem conhecimentos considerados insignificantes. Segundo essa visão, assim como uma criança, os indígenas precisariam ser ensinados – neste caso, através da catequização realizada pelos homens brancos. Já o segundo documento indica que as nações indígenas do Amazonas estão se tornando mestiças e, com a chegada de outras raças, a tendência é que os povos da floresta se tornem brancos ou desapareçam, assim como ocorreu com os povos indígenas da América do Norte.

Questão 33: O material apresenta, por meio de quadrinhos, a história e a cultura afro, narrando a criação de cada elemento e seus

respectivos criadores. Deuses originários da mitologia Iorubá, que são parte integrante da religião afro, são retratados como os responsáveis por essa criação.

4^a Fase

Questão 43: O texto aborda uma iniciativa de empresas que estão realizando campanhas para contratar profissionais negros. Essa ação tem um impacto significativo no combate ao racismo estrutural, considerando que apenas 4,7% dos cargos nas empresas são ocupados pela população negra. Portanto, essa é uma medida que contribui para o aumento dessa porcentagem.

2022 – 1^a Fase

Questão 2: O texto aborda o ritual indígena conhecido como antropofagia, no qual os membros de uma determinada aldeia consumiam a carne de guerreiros inimigos, frequentemente derrotados em batalhas e considerados fortes e corajosos. Acredita-se que, ao fazer isso, eles absorviam as características desses guerreiros. No contexto da questão, o indígena é apresentado como um estudioso e detentor de sabedoria, tornando-se um verdadeiro deleite para aqueles que o consumiriam, juntamente com outras especiarias nativas do país. Isso simboliza uma mudança de valores, onde a coragem e a fortaleza não são mais as qualidades mais valorizadas, mas sim a sabedoria, que se tornou a mais cobiçada de todas.

Questão 4: O texto aborda um protesto realizado por um indígena através da música. Na canção, ele compartilha aspectos de sua história e critica a visão equivocada de que é inapropriado para os povos indígenas terem acesso à tecnologia e usarem roupas modernas. O cantor Kunumi também destaca como a sabedoria e a história dos povos da floresta são frequentemente ignoradas, o que contribui para problemas como o aquecimento global. Além disso, ele denuncia as atitudes preconceituosas de indivíduos que vivem em “bolhas”, o que resulta na distorção ou no apagamento da história indígena.

2^a Fase

Questão 13: “Anchieta” é um poema que entrelaça diversas

perspectivas sobre a terra invadida. Em algumas passagens, o poema retrata um lado mais belo da terra, enquanto em outras, revela um aspecto mais aterrorizante. A obra não deixa de apresentar os portugueses como heróis cristãos empenhados na catequização dos indígenas.

3^a Fase

Questão 24: A obra de Di Cavalcanti é uma vívida representação da diversidade cultural e da sensualidade feminina. As mulheres pardas, em sua beleza e ousadia, revelam partes do corpo, enquanto os homens negros expressam a rica cultura afro através da música. No canto da tela, um homem branco parece desinteressado no espetáculo cultural que se desenrola ao seu redor, destacando o contraste entre as culturas afro e europeia. Por outro lado, a obra de Heitor dos Prazeres apresenta a cultura afro em sua forma mais autêntica, retratando uma cena do início da história e como ela se desenvolveu. A principal diferença entre as duas obras reside em seus focos temáticos: Di Cavalcanti explora a sensualidade intrínseca ao samba, enquanto Heitor dos Prazeres busca retratar a história e a cultura em sua essência.

Questão 32: O texto sugere que o negro caboclo, ao longo dos anos de transformações no Brasil, manteve-se em uma posição de aparente passividade. Ao traçar um paralelo entre Jeca Tatu e os negros, Monteiro Lobato enfatiza sua percepção de que, embora as mudanças fossem de seu interesse, eles não se empenhavam em defender seus próprios ideais durante esses períodos de mudança.

4^a Fase

Questão 36: Uma propaganda de um curso foi acusada de promover preconceito linguístico, ao ofender os indígenas por depreciar a maneira como eles se expressam verbalmente.

Questão 39: O texto questiona a noção de “racismo reverso”, utilizando uma série de argumentos apresentados por diversos pesquisadores e acadêmicos do campo histórico. Desse modo, refuta a base do argumento de Risério e sua perspectiva de que os negros estariam aplicando um tipo distinto de preconceito, diferente

daquele a que estamos acostumados, contra os brancos, seja por ressentimentos pessoais ou até mesmo uma vingança generalizada. A principal refutação ao argumento de Risério é que os negros estariam praticando este “racismo reverso” apenas e somente se os brancos já sofressem algum preconceito contra sua índole, da mesma forma que outras raças frequentemente sofrem.

Questão 43: A discussão sobre Chica da Silva apresenta uma complexidade, pois os documentos a retratam como uma mulher negra singular, sem considerar os registros históricos que indicam que muitas mulheres tiveram uma trajetória semelhante à de Chica. Essas mulheres foram libertadas, alcançaram status social, possuíam escravos e, apesar de possuírem riqueza, não deixaram de enfrentar preconceito.

Considerações finais

Após a conclusão do estudo bibliográfico, a tabulação quantitativa dos dados das questões da ONHB e a análise qualitativa de seus temas, observou-se que a ONHB se insere em uma discussão historiográfica que surge após a implementação de leis específicas e é influenciada por elas. Nesse contexto, a ONHB atua como um mecanismo eficaz para promover a disseminação da história afro-brasileira e indígena.

A pesquisa revelou-se bem-sucedida e permitiu constatar que a ONHB está fortemente vinculada à execução das leis 10.639 e 11.645. Além disso, foi possível identificar uma mudança temática que vai além dos temas tradicionalmente associados à escravidão e ao preconceito, passando a valorizar as trajetórias de negros e indígenas. Este último aspecto é evidenciado pelo uso de fontes artísticas, incluindo obras e biografias de artistas negros e indígenas. Portanto, pesquisas futuras devem mapear os tipos de arte e as representações que elas apresentam, a fim de problematizar como esses artistas estão narrando de maneiras diversas a vida indígena e negra.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios, Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamira R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do Negro no Brasil.** Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.
- ARAÚJO, Leonor Franco. “A lei 10.639/2003 e sua maioridade. Há o que se comemorar?” **Revista Docência e Cibercultura,** 2021. disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.
- COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN.** Mossoró, RN: Dissertação (Mestrado em Ensino) – UERN, UFERSA e IFRN, 2017.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito.** 3^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético.** São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, F; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho.11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2015-2019.** João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>. Acesso em: 19 dez. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras, São Paulo 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação.** Rio de Janeiro: Co-bogó, 2019.

KOPENAWA, Davi. **A queda do céu.** França: Terre Humaine, 2010.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MORAES JÚNIOR, José de Assis. “**Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari**”. In_ <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>. ISSN 19843879, SABERES, Natal – RN.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Teoria geral dos signos:** como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

YOUAFZAI, Malala. **Discurso da educação.** Nova York: ONU, 2013.

Sites

Site da ONHB: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anderson Monteiro Andrade

Victor Cavalcanti Mariano

Jucélio Torres Alves

Luis Henrique Santos Bezerra

Iasmim Danielle Bezerra da Silva

Aldomário Henrique Pereira Arcilio

Introdução

O presente artigo é fruto das investigações de iniciação científica desenvolvidas no escopo dos estudos do grupo de pesquisa Metodologias Ativas para o Ensino de Línguas – MAEL (CNPq/IFPB), entre os anos de 2020 e 2021, com contribuições de estudantes de iniciação científica do ensino superior (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC) e do Ensino Médio (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC-EM). O projeto visou contribuir para o ensino de Gramática no Ensino Médio e Superior através da produção de um artefato tecnológico, um jogo de *Role Playing Game* (RPG). Deste modo, as reflexões realizadas buscaram explorar o potencial de ensino de Língua Portuguesa a partir da investigação da estrutura linguística subjacente à produção de sentenças em contextos formais de ensino fora dos cursos de letras, além de favorecer a aprendizagem significativa de Gramática em vistas a superar a perspectiva descritiva, baseada na repetição e na memorização de regras.

Em termos metodológicos, a pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com consulta bibliográfica concernente a metodologias ativas para o ensino de Língua Portuguesa, em que se destacam as contribuições de Eloisa Pilati (2017), Pilati *et. al.* (2011) e Xavier (2012). No tocante às noções básicas da teoria gerativa, as discussões aprofundaram as ideias de Chomsky (1957; 1986; 1995; 2005; 2007) e Berwick e Chomsky (2016) para fundamentar o desenvolvimento da metodologia, pois tais autores defendem que os falantes possuem um conhecimento inato da estrutura da sua própria língua, o que possibilita uma abordagem metodológica voltada para descoberta desse saber que os estudantes já possuem. Assim, foram revisitados conteúdos gramaticais, observando-se o que estabelecem a gramática normativa e a gramática de base gerativa (a teoria da Gramática Gerativa se baseia na investigação da competência linguística, ou seja, do conhecimento inato). Ademais, foram realizadas consultas bibliográficas sobre o RPG e seu uso como ferramenta didático-pedagógica, especialmente a produção de Vasques (2008) e Pereira (2003) visando à elaboração de um sistema de jogo inspirado no RPG.

A investigação foi realizada considerando o contexto dos Campi Monteiro e Patos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) para que a aplicação futura do RPG produzido pudesse otimizar a transposição didática de conteúdos gramaticais para a disciplina Português Instrumental em cursos de graduação e técnicos subsequentes e da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em cursos de formação técnica de Ensino Médio.

Deste modo, espera-se contribuir para as reflexões sobre o ensino de Gramática da Língua Portuguesa como Língua Materna, bem como para a possibilidade de práticas inovadoras em sala de aula de Língua Portuguesa, em que se possam criar contextos que instiguem a curiosidade e a autonomia. Neste sentido, o texto que ora se apresenta está disposto em três partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira, intitulada *Breve contextualização do ensino de Gramática* apresenta brevemente o debate acerca do ensino de Gramática entre os séculos XX e XXI; a segunda, intitulada *O RPG e sua possibilidade de uso como metodologia ativa* discorre

acerca do RPG como estratégia didática e suas origens no país e a terceira *Os Reinos Mistério da Gramática* descreve o RPG criado como ferramenta didática para o ensino de Gramática.

Breve contextualização do ensino de Gramática

O ensino de Língua Portuguesa, seja na educação básica ou no ensino superior, tem passado por significativas mudanças no que tange a reformulações que envolvem, sobretudo, o método. Até a década de noventa do século XX, a transposição didática do ensino de Língua Portuguesa pautou-se por metodologia centrada em processos de memorização de regras gramaticais (conjugação verbal, análise morfossintática etc.) descontextualizadas do uso corrente da língua e sem o amparo de uma base teórica linguística que pudesse ratificar o porquê de determinado uso que, potencialmente, deveria ser seguido sem que fosse, necessariamente, a manifestação linguística real e corrente de comunicação entre os usuários da língua (Pilati, 2017). Era, portanto, um ensino que privilegiava frases soltas e descontextualizadas de situação discursiva real do uso da língua.

Com o advento dos documentos parametrizadores e com a adoção de postulados da linguística aplicada, o ensino de Língua Portuguesa passou a ter como objeto de ensino o texto. Assim, passou-se a privilegiar, como instrumento capaz de assegurar o conhecimento de questões linguísticas (gramaticais, textuais, discursivas), o elemento com que nos comunicamos em situações formais e informais do uso da língua: o texto. Percebe-se, então, um avanço, no que diz respeito ao tratamento metodológico adotado, uma vez que este deixou de levar em consideração apenas o uso ideal, fruto da concepção de existência de homogeneidade e unidade linguística representada pelo uso de prestígio e passou a contemplar o trabalho com gêneros textuais (leitura e produção), variedades linguísticas entre outras especificidades. Entretanto, observa-se, nesse avanço, ainda uma lacuna no que tange ao trato da língua como sistema, ou seja, na compreensão das regras que permitem aos falantes construir sentenças em sua língua materna nas suas diversas variedades. Tal lacuna é que os estudos, no escopo deste projeto, visaram a abranger.

No limiar do século XXI, em decorrência da crescente e cada vez mais consolidada tecnologia da informação e comunicação, o ensino de Língua Portuguesa privilegia os letramentos múltiplos e as metodologias ativas capazes de subsidiar o ensino e a apreensão de conhecimento. Partindo-se do princípio de existência de consolidadas teorias linguísticas, acreditamos que urge a necessidade de que sejam utilizadas metodologias que envolvam os alunos de modo a observarem a língua por meio de materiais concretos e que se possa, de algum modo, manipular instrumentos, materiais, artefatos etc., que espelham o uso real da língua e o seu funcionamento. Acreditamos, portanto, que o sucesso e eficácia do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa efetivam-se quando do uso de metodologias ativas, em que os discentes são, também, protagonistas do processo educacional, e essa intenção se configurou como o principal objetivo da pesquisa realizada, qual seja: buscar metodologias que colocassem os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de uma ferramenta didático-pedagógica (*jogo de RPG*).

Desde Saussure (2012), considerado pai da linguística moderna, no início do século XX (o texto aqui citado é a edição mais recente em português), as línguas naturais são vistas como sistemas, no caso em questão, de signos que, ao se combinarem a partir de regras específicas, dão ao homem a capacidade de interagir entre si e com o mundo à sua volta. Em meados do século XX, Noam Chomsky (1957 e posteriores) revigorou a visão de que as línguas naturais são sistemas que operam a partir de regras específicas para a construção de sentenças com materialidade física (seja sonora ou gestual) e significado. A teoria chomskyana ficou conhecida como Teoria da Gramática Gerativa, ou simplesmente Teoria Gerativa ou Gramática Gerativa. Chomsky foi além, propondo que a capacidade humana de adquirir uma língua é um atributo genético da espécie humana (Chomsky, Berwick, 2016), uma vez que as diversas línguas humanas compartilham propriedades universais (a que Chomsky denominou de Princípios) e que as propriedades que as diferem variavam em um escopo predizível (a que o linguista denominou Parâmetros). Assim, Chomsky (1986) propunha que a aquisição de uma

língua seria um processo de maturação de um dispositivo mental inato que, ao se localizar na mente dos indivíduos humanos, guiaria o aprendizado, através dos Princípios e Parâmetros. Esse dispositivo inato ficou conhecido como Gramática Universal, que faz parte, para Chomsky, do órgão mental da linguagem denominado Faculdade da Linguagem.

Entretanto, apesar de quase 70 (setenta) anos de pesquisa linguística voltada para a área da Gramática Gerativa, os manuais de Gramática dos Ensinos Fundamental e Médio continuam a caracterizar a língua como aquela descrita por eles, desconsiderando a variação que ocorre dentro de uma mesma língua – que é apontada por vários pesquisadores, desde o trabalho clássico de Labov (1972/2008), em todas línguas do mundo, em especial no português brasileiro por pesquisadores como Lucchesi (2015) etc. – e o sistema uniforme que é de conhecimento do falante. Nesse sentido, vemos, no povo brasileiro, uma constante sensação de desconhecimento da própria língua que fala, uma vez que os manuais distanciam o estudo linguístico do conhecimento que os falantes possuem da própria língua. Nesse sentido, carece-se de materiais pedagógicos que busquem aproveitar o conhecimento implícito, focando nas regularidades do sistema linguístico, ao invés de focarem apenas nas irregularidades (como se elas fossem a língua e que somente elas devem-se aprender, pois não são usadas como pautas de reflexão e debate). Não raro é possível ouvir dos falantes nativos do português brasileiro que a língua é difícil, porque possui muitas regras para “decorar”, como se os falantes nativos já não conhecessem, de forma tácita, essas regras, e não precisassem pensá-las e debatê-las para que pudesse refletir como a sua própria língua se estrutura (Pilati, 2017).

Dessa forma, a pesquisa realizada visou a colaborar, juntamente com outras desenvolvidas no país (Pillati, 2017; Pilati et. al., 2011) e fora do país (Xavier, 2012), com o estudo, desenvolvimento e aplicação de metodologias ativas no ensino de Gramática da Língua Portuguesa para estudantes de todos os níveis de ensino em que disciplinas de Língua Portuguesa possam se encaixar, principalmente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica. Assim, a pesquisa buscou o desenvolvimento do uso e da criação de uma metodologia de processo de ensino-aprendizagem para estudantes, em uma área do conhecimento em que eles, muitas vezes, apresentam dificuldades e incompREENSão. Nessa perspectiva, é importante usar de metodologias de aprendizagem ativa, em que a autonomia e o conhecimento dos estudantes são instigados, a fim de construir o conhecimento de forma interativa e respeitando idiossincrasias (Freire, 2019), com o objetivo de vencer o ensino de memorização de regras gramaticais e introduzir a reflexão e o debate da estrutura linguística.

O RPG e sua possibilidade de uso como metodologia ativa

Inicialmente, vale destacar que a preocupação com a gradual construção dos conceitos de metodologia ativa e a formação de uma perspectiva educacional ampla e crítica sobre a aplicação destas na Educação Básica e Superior, com ênfase, especificamente, no ensino de conteúdos gramaticais, foi algo presente nas discussões iniciais do projeto de pesquisa. Logo, esses debates iniciais serviram como encaminhamento teórico que serviu de alicerce para que alcançássemos os objetivos propostos. É importante destacar que as atividades do projeto propiciaram o discernimento de que o uso da tecnologia desamparado de uma lógica sistematizada, organizada e sem metodologia definida de ensino não assegura a eficiência da aprendizagem. A literatura estudada permitiu observar crítica e reflexivamente o lugar do método em contexto de ensino, oportunizando que os discentes sejam protagonistas da construção do conhecimento, participando, portanto, ativamente deste processo. Além disso, a organização de leituras individuais e grupais foi de suma importância para fomentar o envolvimento dos discentes no projeto de pesquisa até a sua conclusão. Vale citar também que foi ressaltada a importância da definição de métodos de fichamentos e organização de leituras, através da confecção de documentos compartilhados no armazenamento em nuvem, propiciando, assim, o envolvimento com o “universo” acadêmico, credenciando, portanto, os bolsistas à iniciação científica.

Nessa perspectiva, foi visto que a principal característica de um RPG é a criação de uma história que insira os personagens dos

jogadores nos fatos narrados. Desse modo, tanto o planejamento quanto a improvisação da narrativa são traços presentes durante as sessões, visto que, por vezes, as escolhas dos jogadores são inesperadas. O RPG se constitui, portanto, em uma atividade interativa, em que a interpretação, as disputas e conflitos criam tensões que instigam os participantes. Ademais, o RPG, enquanto modelo de jogo, é uma narrativa diferente da tradicional contação de histórias, tendo em vista que geralmente conta com a contribuição de todos os participantes, que são responsáveis por criar suas próprias histórias de vida a partir do livro de regras do jogo (Vasques, 2008; Pereira, 2003).

Em vista disso, a criação de aventuras, desafios e personagens por parte das turmas como atividade pedagógica voltada para o ensino de Língua Portuguesa permite o exercício da imaginação e rompe as barreiras entre narrador e receptor, além de favorecer a formação de um banco de desafios e questões voltados a diferentes conteúdos. Ressalta-se, no entanto, que nem sempre será possível exercitar todas as fases de criação do RPG com as turmas, uma vez que há a necessidade de avançar nos conteúdos e avaliações planejados para o bimestre/trimestre/ano letivo. Neste sentido, a existência de bancos prontos de mistérios, missões e desafios, bem como de um livro de regras próprio favorecem a utilização do RPG como metodologia ativa, mesmo que nem sempre seja possível dar aos estudantes a possibilidade de criação total do jogo. De mais a mais, o RPG permite a utilização de diversas linguagens por parte dos discentes, desde a linguagem escrita formal, imagética, oral e corporal.

Vasques (2008), baseado em Pereira (2003), destaca ainda que o RPG utilizado em sala de aula deve guardar características e particularidades diversas ao RPG destinado à comercialização, e que o professor, ao utilizá-lo, deve estar familiarizado com este universo. A ampla diversidade de sistemas e de jogabilidade permite que o RPG possa ser utilizado em diferentes níveis de ensino e realidades escolares, apresentando adaptações e complexidade compatíveis com a série em que se deseja trabalhar. Neste sentido, não seria possível criar uma metodologia universal padrão para a utilização

do RPG para fins educacionais o que, *per se*, desconfiguraria a natureza do RPG de abertura à construção de narrativas e mundos.

É importante destacar ainda que o sucesso da utilização do RPG como metodologia ativa depende da ação do professor e sua intencionalidade, que podem perpassar desde a construção de um sistema de jogo inteiramente novo até a adaptação e aplicação de um sistema existente (Vasques, 2008; Pereira, 2003). Assim, a utilização do RPG, como metodologia ativa, pode ser realizada em todas as áreas do conhecimento, desde Matemática e Física até linguagens artísticas e humanidades, além de poder originar projetos inter e transdisciplinares que favoreçam a aprendizagem significativa, a autonomia estudantil em mais de uma área do conhecimento e a formação omnilateral, que pauta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A proposta de RPG desenvolvida nos Campi Monteiro e Patos do IFPB, para utilização como metodologia ativa no ensino de Língua Portuguesa, é a de solução de mistério. De acordo com Lodge (2010), os principais elementos que compõem um enredo de mistério são: enigma, vítima, culpado, detetive, pistas e solução do problema. Nessa lógica, essa escolha foi feita porque a resolução de um mistério conforta o leitor, já que, inicialmente, a situação de caos lógico na situação-problema o incomoda. Assim, quando finalmente tudo é resolvido, eles sentem uma sensação de estabilidade, visto que o enredo foi completamente desvendado. Lodge (2010) afirma ainda que, diferentemente do suspense, o mistério caracteriza-se pelo desconhecimento tanto do personagem detetive quanto do leitor sobre o real desdobramento da história. Todavia, faz-se necessário que o autor detenha esse conhecimento e, consequentemente, dê pistas para que o enigma possa ser resolvido integralmente.

Além disso, por intermédio das discussões e leituras realizadas, foi possível desenvolver um sistema de jogo baseado no RPG, que englobasse os conteúdos de Gramática e que pudesse ser adaptável a outros assuntos, tanto da Língua Portuguesa, como também de outras disciplinas. Desta forma, o sistema foi nomeado como Reinos do Mistério da Gramática (RMG), desenvolvido a partir de desafios separados por “reinos”, todos com um só intuito: a resolução

de um mistério, tornando a aula mais interativa e atraente aos alunos, que é brevemente apresentada na sequência.

O Reino dos Mistérios da Gramática

O principal resultado da pesquisa aqui brevemente apresentada foi o desenvolvimento de uma metodologia ativa, que se baseou no processo de gamificação para elaborar um RPG. Nessa perspectiva, foram observados os aspectos principais que compõem um sistema de RPG, quais sejam: a contextualização de situações-problema dentro de uma narrativa, a interação dos jogadores com essa história através dos personagens e a sistematização do modo de participação de cada componente. Desse modo, foi elaborado *O Reino dos Mistérios da Gramática* (RMG), jogo de RPG de mistério que aborda conteúdos gramaticais e que pode ser usado nas aulas, por meio da divisão das turmas em grupos, em que cada equipe interpretará um personagem do jogo. Nesse sentido, visando alcançar os objetivos acima descritos, o RMG adaptou as características de um RPG de mistério a fim de que a jogabilidade pudesse ser fluída e dinâmica em sala de aula.

Com ênfase no trabalho de grupo e na resolução de *puzzles* lógicos, o RMG visa instigar os discentes a identificarem e solucionarem desafios propostos com base nos conteúdos trabalhados em sala, por meio da interpretação de pistas para elucidar o mistério indicado pelo mestre.

Em termos de sua organização estrutural, o professor desempenha o papel de mestre do jogo, cabendo a ele criar um mistério, que deve estar relacionado a um revés, uma tragédia ou uma ação ilegal por parte de algum personagem, o qual não deve ser revelado (por exemplo, um roubo, um acidente etc.). Assim, a descoberta de quem causou o infortúnio é justamente o “mistério” a ser solucionado, por meio de “pistas” que serão dadas através da realização de “missões” ao longo do jogo – estas devem se relacionar com o conteúdo de Gramática que está sendo trabalhado pelo professor.

Após a criação da primeira parte da história, cria-se um cenário em que as missões serão desenvolvidas, a partir deste, passa-se à formulação hipóteses para identificar os possíveis personagens suspeitos, como indica o fluxograma abaixo, na Figura 1.

COMO CRIAR UM MISTÉRIO PARA O RMG

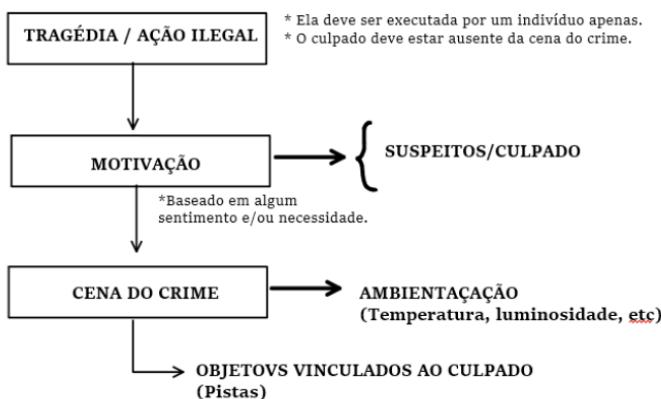


Figura 1 - Fluxograma de criação de mistérios para o RMG

Fonte: Dos autores.

Tendo em vista o objetivo de trabalhar, em sala de aula, o conteúdo (além de competências e habilidades), houve uma necessidade de adaptação do mistério para que ele seja relativamente curto. Nessa lógica, a dinâmica é centrada na associação direta entre evidências e fatos porque, dessa maneira, a narrativa torna-se mais rápida e dinâmica para os participantes. Entretanto, vale destacar que se perde no quesito profundidade da história, que demandaria maior tempo de descrição dos cenários, personagens e detalhes envolvidos.

Ressalta-se que o RMG pode ser realizado em apenas uma sessão de 50 minutos, cenário em que apenas será resolvido um único mistério por equipe ou dividido em quatro sessões para possibilitar a rotação entre os personagens. A escolha da forma de realização do RMG depende, portanto, das características da turma e da intencionalidade didática do professor, considerando a quantidade de aulas disponíveis no dia, o engajamento discente e o nível de dificuldade que a turma tem com relação ao conteúdo trabalhado.

Em suma, o jogo conta com os seguintes personagens e com a seguinte estrutura de jogabilidade:

- **1 delegado:** mestre do jogo, responsável por apresentar o mistério, as missões e seus respectivos desafios. Ao estabelecer os grupos, o professor deverá criar a quantidade de desafios equivalente à quantidade de equipes na sala de aula (neste exemplo, os grupos são estabelecidos idealmente como 4 equipes de 4 a 6 jogadores). As equipes serão nomeadas e enumeradas de modo que a equipe 1 seja responsável por resolver todos os desafios 1, para que a história e excertos dos quais estão incumbidos sejam lógicos e permitam que os estudantes cheguem às conclusões com as pistas dadas.

- **3 missões:** cada uma relacionada a um conteúdo de Gramática trabalhado pelo professor em classe. De modo a viabilizar a execução do RMG, as missões estão estruturadas de acordo com o seguinte roteiro: a) a primeira missão envolve um desafio sobre uma conversa ou depoimento entre suspeitos; b) a segunda missão implica em resolver um desafio acerca de um relato do ocorrido pela vítima ou testemunha; c) a terceira missão vincula-se à solução de um desafio acerca da descrição do local do crime.

- **4 Suspeitos:** são os personagens do jogo. Cada grupo irá personificar um deles. Na primeira missão, cada grupo será responsável por investigar um dos suspeitos. Nessa missão, cada grupo receberá como desafio um texto, conversa ou o depoimento de um dos suspeitos, junto às descrições orais de suas personalidades e características que serão feitas pelo professor – se ele preferir, pode também utilizar de uma imagem representativa. Por exemplo, vemos uma proposta de Missão 1 que seria do grupo de Desafios 1 para o Grupo 1 (Lobato), sobre o conteúdo de uso da vírgula – o grupo 1 recebeu o seguinte excerto de uma conversa de WhatsApp enviada por Lobato dias antes do crime:

Tendo esse texto em mãos, a equipe deverá analisar o contexto das frases e pontuar corretamente as mensagens de Lobato para entender sua real intenção e, portanto, sua culpa ou não. De acordo com a reação de choque de Marlon frente à primeira pergunta, identifica-se que a primeira frase carecia de pontuação após “eu não”. Do mesmo modo que carece de vírgula a segunda frase do

suspeito após “não”, tendo em vista que Marlon se acalmou e não viu risco real na fala de Lobato.

• **2 testemunhas e 2 vítimas:** 2 grupos irão investigar 2 vítimas, cada grupo irá ficar com 1, do mesmo modo com as testemunhas, ou seja, na missão 2 cada grupo irá receber como texto a conversa ou o depoimento de uma vítima ou uma testemunha, junto às descrições orais de suas personalidades e características que serão feitas pelo professor – se ele preferir, pode também utilizar de uma imagem representativa. Caso, seja um mistério de crime fatal, pode ser exemplificado o perfil e a vida da vítima no lugar do depoimento. Por exemplo, vejamos uma proposta de Missão 2 que seria do grupo de Desafios 1 para o Grupo 1 (Lobato), sobre o conteúdo ambiguidade sintática ou semântica – Juliana, a testemunha ocular, viu o criminoso andando na rua e teme por sua vida.

A partir da nova pista, os estudantes devem reestruturar a sentença em duas ou mais sentenças para cada modo de interpretação para, então, questionar ao mestre sobre qual oração ficou mais próxima do significado real para o caso. No exemplo acima, salienta-se que o termo “descalço” pode se referir tanto a “meliante” quanto a “caminho”. O meliante descalço andava pelo caminho. Nessa oração, o sujeito estava sem calçados. O meliante caminhava na rua sem calçamento. Nessa outra sentença, a rua não é calçada, ou seja, uma estrada de terra.

• **4 descrições de cenários:** Cada grupo receberá uma descrição diferente do cenário com detalhes que não tem no outro, e terão de juntar as evidências encontradas nas missões anteriores para tirarem suas próprias conclusões, as quais serão discutidas na reunião final com os porta-vozes. Por exemplo, vejamos uma proposta de Missão 3 que seria do grupo de Desafios 1 para o Grupo 1 (Lobato), sobre o conteúdo figuras de sintaxe, no caso o hipérbato – O museu, que é o cenário em que a ação ocorreu, encontrava-se bastante diferente do dia a dia, em que a poeira cobria o chão pela força do vento em Carlilândia.

Na ordem sintática direta, a sentença ficaria “o chão estava tão brilhante e tão lustrado”, dando uma pista, pois um objeto chão tão brilhante e lustroso dá a entender que ele foi limpo há pouco tempo.

Com relação ao uso do tempo, em síntese, espera-se que o tempo da aula possa ser utilizado da seguinte maneira:

- 5 min - Explanação breve sobre o que ocorrerá na sessão, divisão dos grupos

e personagens;

- 5 min - Contextualização do mistério e participantes;
- 10 min - 1º Missão;
- 10 min - 2º Missão;
- 10 min - 3º Missão.

Os 10 minutos finais serão dedicados ao fechamento da sessão. Cada grupo deve apresentar, teatralmente, para a turma suas conclusões, por meio de porta-vozes que representarão os personagens. Nesse sentido, na encenação, eles decidirão em conjunto a resolução do caso. O professor, no papel de mestre e também – no cenário proposto – de delegado, lhes comunicará quem é o culpado. Ainda interpretando o personagem, o professor decretará de maneira teatral a prisão do então suspeito. Deste modo, o professor encerra a sessão, falando, agora como mestre, que irá anunciar a verdadeira solução do mistério. Caso os alunos tenham errado, o professor irá explicar o motivo dos erros nas missões e como isso alterou a conclusão; e, se acertaram, este será o momento de socialização para que os alunos possam explanar sobre sua experiência e aprendizado.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa serviram para fomentar, além de conhecimento na área a que este se destina, posicionamento crítico-reflexivo a respeito de transposição e de aprendizagem de conteúdos gramaticais (concordância, regência, pontuação etc.) que, tradicionalmente, têm sido encarados como complexos e de difícil compreensão anos a fio, no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, reconhecer a importância de aspectos fundantes da teoria gerativa, quais sejam: competência linguística, em termos de Princípios e Parâmetros, e, até mesmo, o de gramática internalizada, possibilitou desenvolver um olhar sobre e para

a língua, equacionando, por assim dizer, algumas dificuldades há muito cristalizadas sobre conteúdos gramaticais, uma vez que coloca o “aprendiz” em contato com o real da língua, com o sistema propriamente dito e não com o virtual, ou seja, sem consequência real, concreta. É imperativo destacar, nesse sentido, que as atividades desenvolvidas no projeto proporcionaram, ao bolsista, internalizar este conhecimento que, amparado a uma teoria linguística (gerativa), possibilitou compreender de forma mais assertiva determinados conteúdos de Gramática.

Dessa forma, criaram-se conhecimentos sobre a teoria gerativa e – de forma não muito profunda, visando ao atendimento aos objetivos do projeto – sobre os níveis de análise linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, discurso), o que permitiu aos alunos reconhecerem noções básicas de cada um desses níveis, bem como dirimir algumas dúvidas existentes. Nessa perspectiva, elegeu-se que o protótipo de metodologia a ser criado, para viabilizar o ensino de determinado conteúdo gramatical, versaria sobre o nível sintático, sobretudo por ser este o nível cujas abordagens da Gramática Gerativa têm se debruçado precipuamente. Seguindo a concepção basilar da Teoria da Gramática Gerativa, foi efetivada a criação de um sistema de RPG adaptado para envolver os discentes numa narrativa que exerce o conteúdo, internalizado durante as aulas de Gramática e interno ao próprio conhecimento tácito que o falante tem da sua língua.

Desse modo, o RMG foi criado para servir de metodologia ativa no ensino de Gramática e reflexões sobre o funcionamento dos mecanismos da própria língua falada pelos discentes. Aqui o RMG foi brevemente descrito, mas material muito mais vasto sobre o seu funcionamento foi elaborado e adicionado como anexo do relatório final do projeto. Ainda buscamos encontrar uma plataforma em que o texto de regras e exemplos possa ser disponibilizado a quem tiver interesse.

Referências

BERWICK, R.; CHOMSKY, N. **Why only us?: language and**

evolution. Cambridge: MIT Press, 2016.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague, 1957.

_____. **Knowledge of language**: its nature, origin, and use. New York: Praeger, 1986.

_____. **Programa minimalista**. Lisboa: Caminho, 1995.

_____. **Three factors in language design**. Linguistic Inquiry, v. 36, n. 1, Winter 2005, p. 1-22.

_____. **On minds and language**. Biolinguistics. v.1, 2007, p. 1-22.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LODGE, D. **A arte da ficção**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010. 256 p.

PEREIRA, C. E. K. **Construção de personagem & Aquisição de Linguagem**: O Desafio do RPG no INES. 2003. 225f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes e Design – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PILATI, E.; NAVES, R.; GUERRA VICENTE., H.; LIMA SALLES, H. **Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, 2011.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

VASQUES, R. C. Estudos sobre RPG: História do RPG no Brasil. **Revista Mais Dados - Homenagem a Douglas Quinta Reis**, Uberlândia, p. 6 - 51, 24 fev. 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 34.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

XAVIER, L. **Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta**. EXEDRA: Revista científica ESEC. Coimbra. Número temático – Português: investigação e ensino, Dez. 2012, p. 467-477. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4223670.pdf>. Acesso em: 27/07/2019.

SURGIMENTO DOS GRUPOS ARTÍSTICOS E EVENTOS DE FORMAÇÃO MUSICAL NO IFPB CAMPUS MONTEIRO ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO APERFEIÇOAMENTO INSTRUMENTAL NOS ANOS DE 2016 E 2017

Marlon Barros de Lima

Introdução

O projeto de extensão Aperfeiçoamento Instrumental surgiu em 2016, através da iniciativa de professores de música e dos alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical (Modalidades: Integrado e Subsequente) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Monteiro. A partir deste projeto, surgiram diversas outras iniciativas, tais como: formação de grupos musicais, eventos de formação musical e apresentações artísticas. Por meio destas ações, também foi possível oferecer diferentes atividades para os músicos e a população da região do Cariri Paraibano, como também, cidades de outras regiões do Estado e Estados vizinhos.

Será apresentado um breve relato histórico das atividades musicais desenvolvidas por meio do Projeto Aperfeiçoamento Instrumental nos anos de 2016 e 2017, no Campus do IFPB, na cidade de Monteiro e em cidades da região. O projeto também foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, porém iremos tratar apenas das ações desenvolvidas nas duas primeiras edições. Através do projeto, no decorrer das suas atividades, também tivemos a formação de grupos musicais e eventos de formação musical com professores convidados.

Criação de Grupos Musicais:

- Grupo de Metais do Cariri Paraibano (2016-2016), coordenado por Marlon Barros;
- Cariribones (Coral de Trombones e Tuba do IFPB Campus Monteiro) - 2017- Atual), coordenado por Marlon Barros;
- Quarteto de Trombones do IFPB (2017-2017), coordenado por Marlon Barros;
- Quarteto de Saxofones (2017-2019), coordenado por Abimael de Oliveira.

Evento Realizado:

I Encontro de Metais do Cariri Paraibano em 2017.

Nos anos seguintes, 2018 e 2019, houve a ampliação do encontro de metais, abrangendo outros instrumentos oriundos da formação de bandas, tais como, clarinete, flauta transversal, saxofone e percussão, que foi intitulado de Oficina para Músicos de Bandas do Cariri Paraibano, que ocorreu por dois anos seguidos. Em relação aos grupos, em 2019, foi fundada a Banda de Música do IFPB Campus Monteiro (2019-Atual), coordenada pelos professores Marlon Barros e Abimael de Oliveira, com o objetivo de proporcionar atividades de prática de conjunto tanto para os alunos do projeto Aperfeiçoamento Instrumento, quanto os alunos de instrumentos de sopro do CTIM Integrado e Subsequente.

Desta forma, a importância deste tipo de projeto para os músicos de uma determinada região dialoga com os objetivos da extensão universitária, que também busca aproximar a comunidade da instituição. Andrade (2018, p. 103), ao falar sobre a extensão no IFPB, destaca que:

[...] a Extensão é um processo interdisciplinar educativo, político, social, que promove a interação dialógica e transformadora entre instituições e a sociedade, orientado pelo princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa.

Essas questões que estão ligadas a diferentes áreas são fatores primordiais no processo de servir a comunidade através de ações institucionais. Ainda sobre este assunto, Ribeiro (2023) ressalta:

As experiências de responsabilidade social universitária devem estar relacionadas à extensão universitária, como um compromisso social e uma forma de estabelecer um diálogo dinâmico entre a instituição e a sociedade, desenvolvendo nela um sentimento de pertença social (Ribeiro, 2011, p. 87).

Na seção seguinte, irei apresentar as ações desenvolvidas, além de descrever a respeito das atividades, que contaram com a participação de professores e alunos, além da comunidade da região do Cariri Paraibano.

Projeto de Extensão Aperfeiçoamento Instrumental

O Projeto Aperfeiçoamento Instrumental surgiu como uma iniciativa para aproximar o Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM), na modalidade Integrado ao Ensino Médio, dos músicos da região que não podiam se matricular no referido curso. Devido, em 2016, ainda não existir o CTIM na modalidade Subsequente ao Ensino Médio – que teve sua primeira turma iniciada em agosto de 2017 –, pessoas com experiência na área de música ou que já tivessem terminado o Ensino Médio não poderiam se inscrever em atividades com aulas de música regulares com o acompanhamento de um professor de instrumento. Desta forma, com a criação do projeto, diversos músicos puderam se inscrever no curso oferecido, oriundos da cidade de Monteiro e da região do Cariri Paraibano, além de músicos de cidades próximas do estado de Pernambuco.

Dentre os membros da equipe dos projetos realizados entre os anos de 2016 e 2019, temos professores e alunos voluntários do CTIM, além de professores e grupos convidados de outras localidades, os quais realizaram atividades pedagógicas e práticas. As aulas, durante a vigência de cada projeto, ocorreram de forma semanal,

com aulas de instrumento e aulas de teoria musical, além das apresentações musicais e organização de eventos. Portanto, a seguir constam dados referentes ao projeto por ano de realização.

Atividades do projeto em 2016

O projeto, em 2016, foi cadastrado através do *edital de extensão nº 041, de 18 de novembro de 2016, ações de extensão de fluxo contínuo – 2016*. O Projeto Aperfeiçoamento Instrumental buscou fornecer aos seus participantes recursos técnicos, estilísticos, práticos e teóricos, que são utilizados para execução e interpretação do repertório do seu instrumento específico, através da prática individual e coletiva. No total, 6 (seis) professores do Curso de Instrumento Musical do IFPB-MT desenvolveram atividades práticas instrumentais individuais e coletivas, além das aulas teóricas. Assim, foi organizada uma seleção através de edital para que fossem preenchidas as vagas disponibilizadas. Os instrumentos com ofertas de vagas foram:

- Guitarra - Prof. Christian Alberto Weik;
- Violão - Prof. Cyran Costa;
- Clarinete - Prof. Vlaudemir Vieira;
- Saxofone - Prof. Abimael de Oliveira;
- Trompete - Prof. Marlon Barros;
- Trombone - Prof. Marlon Barros;
- Tuba - Prof. Marlon Barros;
- Percussão e Bateria - Prof. John Fidja.

Para participar da seleção, o projeto teve um total de 24 (vinte e quatro) inscritos, sabendo que esses já deveriam ter experiência musical, como também a prática de um instrumento específico. A seleção foi por meio de entrevista e execução musical, sendo selecionado um total de 16 (dezesseis) participantes. As aulas ocorreram entre os meses de agosto a dezembro, com carga horária de 40h/a, sendo 20h/a de atividades práticas instrumentais e 20h de aulas de teoria musical. Os participantes eram oriundos de diferentes cidades: Congo-PB, Monteiro-PB, Sumé-PB e Sertânia-PE.

Dentre os instrumentos, tivemos: Violão (2); Guitarra (2); Clarinete (1); Saxofone (3); Trompete (2); Trombone (1); Tuba (1); e Bateria/ Percussão (4).

Através do contato dos alunos do projeto com o IFPB Campus Monteiro, muitos dos participantes buscaram se inserir em outras atividades realizadas na instituição, tais como: Banda Marcial Oxente (BMOX), Orquestra Experimental etc.. Também houve a criação da Big Band do IFPB e do Grupo de Metais do IFPB, porém apenas o grupo de metais teve atividades regulares durante o ano de 2016.



Figura 1 - Metais da Banda Marcial Oxente (BMOX) - 2016

Fonte: Arquivo Pessoal.

Um fato curioso está relacionado aos metais da Banda Marcial Oxente (BMOX), que, pela primeira vez, teve alunos do curso integrado de instrumento musical tocando os instrumentos de sopro, trompete e trombone, juntamente com a banda, especificamente na apresentação do Desfile Cívico de 07 de setembro de 2016. A BMOX foi fundada, em 2011, por iniciativas de alunos do CTIM

Integrado, porém, como a primeira turma de metais foi formada em 2015, quando eu, Prof. Marlon Barros, assumi a vaga para professor de Trombone, Trompete e Tuba, somente a partir deste ano, foi possível desenvolver atividades para que a banda não dependesse de músicos de outras localidades, externos à instituição.

Dentre as ações voltadas para a turma de Trompete do projeto e do curso técnico, tivemos a participação do trompetista e professor Emanoel Barros, que, a convite, realizou uma masterclasse para a turma de metais. Esta oficina foi de grande importância para os alunos de trompete, tendo em vista que eu que estava como professor oficial da turma não sou trompetista, pois nossa formação na área de metais é específica, assim os alunos que tiveram a oportunidade de ter o contato com um especialista é bastante significativo para a sua formação.



Figura 2 - Masterclasse com o Prof. Emanoel Barros (primeiro da fila, abaixado, do lado esquerdo)

Fonte: Arquivo Pessoal.

Ainda em 2016, houve o Concerto de Natal com o Grupo de Metais do IFPB Campus Monteiro, formado por alunos do projeto e

do CTIM Integrado. Para alguns dos participantes da apresentação, aquele dia foi o primeiro em que eles tiveram contato com a apresentação em público, no formato de um recital compartilhado e solista. Como o CTIM Integrado não tem a exigência de ter conhecimentos musicais para ingresso no curso, assim como os alunos do projeto, eles passaram o ano de 2016 se preparando para realizar uma apresentação pública como solistas ou numa formação de música de câmara, como é o grupo de metais.



Figura 3 - Cartaz do Concerto de Natal - 2016

Fonte: Arquivo Pessoal.

Através do projeto, foi possível mostrar para os participantes diferentes questões relacionadas ao meio musical, como também

buscamos incentivá-los, por meio da música, na busca de novos desafios. Além disso, 3 (três) participantes foram aprovados na seleção para o Curso Técnico em Instrumento Musical Subsequente IFPB Campus Monteiro, que teve início em março de 2017. Portanto, esta primeira edição do projeto estreitou o contato com músicos de diferentes cidades da região, fortaleceu as atividades do curso de música do Campus, além de incentivar os alunos na busca da formação musical.

Atividades do projeto em 2017

O projeto Aperfeiçoamento Instrumental realizado, em 2017, foi aprovado no Edital de Extensão nº 01/2017 – PROBEXC PROJETO do IFPB. Neste ano, foram disponibilizadas vagas para os seguintes instrumentos: Trombone, Trompete, Tuba, Saxofone e Bateria/Percussão. Assim como no ano anterior, foram ofertadas aulas de instrumentos e aulas teóricas. Durante as atividades do projeto, houve um total de 16 participantes, oriundos de Monteiro-PB, Sumé-PB, Congo-PB, Serra Branca-PB, São José dos Cordeiros-PB e Sertânia-PE (Lima, Santos, Nascimento, 2017, p. 33-34). Os participantes estavam distribuídos nas turmas de instrumentos da seguinte maneira: Saxofone (3); Trompete (4); Trombone (5); Tuba (1); Bateria/Perc (3).

Nesta edição, aconteceu a participação de alunos do CTIM na realização das atividades, além dos professores específicos dos instrumentos, sendo eles: Isabelle Meto, aluna de trompete do CTIM Integrado e bolsista do projeto, como também, Carlos Victor, trompetista e aluno do CTIM Subsequente (Lima, Santos, Nascimento, 2017, p. 35).

Teoria Musical

- Responsáveis: Carlos Victor (Aluno do IFPB-MT e Colaborador do Projeto), Marlon Barros (Professor do IFPB-MT), e Isabelle Melo (Aluna do IFPB-MT e Bolsista);

- Trombone e Tuba**

- Responsável:** Marlon Barros (Professor do IFPB-MT);

- Trompete**

- Responsável: Carlos Victor (Aluno do IFPB-MT e Colaborador do Projeto) e Isabelle Melo (Aluna do IFPB-MT e Bolsista);
- **Saxofones (Soprano, Alto, Tenor e Barítono)**
- Responsável: Abimael Oliveira (Professor do IFPB-MT);
- **Bateria e Percussão**
- Responsável: John Fidja (Professor do IFPB-MT).



Figura 4: Turma de Saxofone - Projeto Aperfeiçoamento Instrumental
2017

Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 5 - Grupo de Metais do IFBB Campus Monteiro – Projeto Aperfeiçoamento Instrumental 2017

Fonte: Arquivo Pessoal.

Ainda em 2017, foi realizado o primeiro evento de formação musical no Campus Monteiro, voltado para os instrumentistas de metais (Trompete, Trompa, Trombone e Tuba), intitulado de I Encontro de Metais do Cariri Paraibano. O evento foi realizado nos dias 28 e 29 de outubro, com masterclasses de instrumentos e prática de conjunto, além de apresentações musicais com os seguintes convidados (Lima, Santos, Nascimento, 2017, p. 37-38):

- Dr. Ranilson Farias (Prof. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte);
- Me. Gilvando Azeitona (Prof. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte);
- Sexteto Tabajara (quinteto de metais e percussão);

- Emanoel Barros (Orquestra Sinfônica Municipal de João Pessoa);
- Estêvão Gomes (Banda Sinfônica José Siqueira da Universidade Federal da Paraíba);
- Lucas Ângelo (Orquestra Sinfônica Municipal de João Pessoa);
- Marlon Barros (IFPB);
- Gilvan Pereira (Prof. do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes)
- Marcelo Lucena (Prof. do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes);
- Grupo de Metais do IFPB Campus Monteiro;
- Estudantes do Curso de Instrumento Musical do IFPB-MT (Integrado e Subsequente).

Durante o evento, foram recebidos cerca de 80 (oitenta) participantes, que realizaram atividades com os professores convidados além das atividades práticas com o grupo de metais formado por alunos do evento. Dentre as cidades dos participantes inscritos no evento, temos:

- Água Branca-PB;
- Alcantil-PB;
- Congo-PB;
- Coxixola-PB;
- Custódia-PE;
- Livramento-PB;
- Monteiro-PB;
- São João do Cariri-PB;
- São João do Tigre-PB;
- São José dos Cordeiros-PB;
- São Sebastião do Umbuzeiro-PB;
- Santo André-PB;
- Serra Branca-PB;
- Soledade-PB;
- Sumé-PB; Sousa-PB.

Um dos momentos marcantes deste evento foi o encerramento

das atividades, com a interpretação da música “Lápis de Cor” do compositor Nanado Alves da cidade de Monteiro. Esta música é um dos clássicos do forró gravados pelo artista Flávio José. Durante as atividades do primeiro dia, o trompetista, compositor e arranjador Emanoel Barros teve a ideia de fazer um arranjo de alguma música representativa para a região, assim, uma das alunas do CTIM sugeriu a referida música. Com isso, o arranjo foi feito na tarde do dia 28 de outubro de 2017, para o ensaio do grupo de metais, e executado na apresentação final do evento no dia seguinte.



Figura 6 - Cartaz do I Encontro de Metais do Cariri Paraibano

Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 7 - Classe de Trompete com o Prof. Dr. Ranilson Farias (UFRN) - I Encontro de Metais do Cariri Paraibano – 2017

Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 8: Apresentação da Turma de Prática de Conjunto I do CTIM

Subsequente - I Encontro de Metais do Cariri Paraibano – 2017

Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 9 - Encerramento do I Encontro de Metais do Cariri Paraibano – 2017

Fonte: Arquivo Pessoal.

Considerações finais

As duas primeiras edições do Projeto Aperfeiçoamento Instrumental foram de fundamental importância para crescimento da classe de metais do CTIM Integrado e Subsequente, além das demais classes de instrumentos. Por meio do projeto, diversos participantes das atividades buscaram participar da seleção para ingressar no CTIM Subsequente, pois já tinham experiência musical, como também, alunos mais novos procuraram o CTIM Integrado para realizar a formação musical de forma conjunta ao Ensino Médio.

Estes dois primeiros anos de atividades desencadearam diversas outras ações nos anos subsequentes, tais como: a ampliação do evento de metais, que contemplava apenas quatro instrumentos para a formação de bandas, com os instrumentos de madeiras/sofros e bateria/percussão; como também a formação e consolidação de grupos musicais na estrutura do CTIM. Como destaques oriundos do projeto, temos a participação do Cariribones, banda criada por mim, em 2018, no I Encontro Nacional de Cursos Técnicos em

Música no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. Ademais, destacamos a participação dos alunos de sopros do CTIM e do projeto na Banda Marcial Oxente (BMOX) a partir de 2016, bem como a criação da Banda de Música do IFPB Campus Monteiro, que é utilizada como laboratório de práticas interpretativas para os alunos do CTIM, além de realizar apresentações em diferentes cidades do Estado.

Além das questões anteriores, foi possível proporcionar aos alunos do CTIM e músicos da região do Cariri Paraibano e outras cidades da região o contato com diferentes professores de diferentes instituições. Também tivemos participantes que ingressaram no projeto em 2016 e, nos anos seguintes, concluíram o CTIM Subsequente, e logo foram aprovados nos Processos Seletivos para os cursos de Bacharelado em Música e Licenciatura em Música (Práticas Interpretativas) da UFPB, como também, aprovados em concursos, como o Concurso para Cabo Músico do Exército Brasileiro na cidade de Bela Vista-MS.

A parceria com Bandas de Música da região também foi muito importante para a consolidação das atividades, pois diversos mestres de banda motivaram os alunos a participarem das atividades no IFPB Campus Monteiro. Desta forma, destacamos também a importância das bandas da região, que dia a dia lutam pela manutenção dos grupos e da cultura, pois as bandas são as principais formadoras de músicos de sopro e percussão do país. O autor Oliveira (2016) em seu trabalho sobre as bandas na Paraíba, destacou que existem diversas bandas na região do cariri, sendo elas:

- Filarmônica M. Sebastião Oliveira – Monteiro-PB
- Sociedade Filarmônica São Tomé – Sumé-PB
- Filarmônica Maestro Antônio Josué de Lima – Sumé-PB
- Banda de Música Imaculada Conceição – Serra Branca-PB
- Filarmônica Profa. Maria Guimarães – Serra Branca-PB
- Filarmônica 5 de Maio – Caraúbas-PB
- Filarmônica Nossa Senhora do Rosário – Gurjão-PB
- Filarmônica São Sebastião – Gurjão-PB
- Filarmônica Nossa Senhora dos Milagres – São João do Cariri-PB

- Filarmônica 5 de Janeiro – São José dos Cordeiros-PB
- Filarmônica Municipal Bom Jesus dos Martírio – Boa Vista-PB
- Filarmônica Jairo Aires Caluete – Parari-PB
- Filarmônica Municipal São José – Coxixola-PB (Oliveira, 2016)

Como apresentado, existem diversas bandas no Cariri Paraibano, porém, nem todos os músicos de sopro e percussão tiveram acesso ao ensino especializado do instrumento ao longo da história musical na região. Desta forma, este breve relato buscou descrever a respeito das ações desenvolvidas nos anos de 2016 e 2017, que iniciou uma série de ações voltadas para estes músicos na região, através das ações do IFPB Campus Monteiro e Pró-Reitoria de Extensão do IFPB. Através de editais de fomento para extensão e cultura, foi possível realizar atividades voltadas para diversos músicos, que puderam ter contato com professores e pessoas de outras cidades e regiões. Assim, por meio das ações de extensão, tanto os músicos quanto a população em geral, tiveram o contato com aulas e apresentações musicais de diversos grupos musicais profissionais e amadores, fortalecendo o movimento musical e cultural do Cariri Paraibano.

Referências

ANDRADE, Tânia Maria de. “Metodologia de implementação da curricularização: ação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (PROEXC/IFPB)”. **Revista Práxis: saberes da extensão**, v. 6, n. 13, p. 102-107, João Pessoa, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18265/2318-23692018v6n13p102-107>. Acesso em: 05 jun. 2023

LIMA, Marlon Barros de; SANTOS, Carlos Victor Silva dos; NASCIMENTO; Isabelle Melo do. “Aperfeiçoamento instrumental: relato de experiência”. **Revista Práxis: saberes da extensão**, v. 6, n. 12, p. 31-41, João Pessoa, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18265/2318-23692018v6n12p31-41> Acesso em: 06 Jun. 2023

OLIVEIRA, Ismael de Lima. “A importância dos estudos etnográficos no âmbito das bandas de música da Paraíba a partir de suas contribuições sociais: um estudo sobre a Banda Imaculada Conceição da cidade de Serra Branca – PB”. 2016. 100f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – PB, 2016.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. “A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social”. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, v.15, n.1, jul. Brasília, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3185>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aíla Karollyne Alves de Oliveira é técnica em Manutenção e Suporte em Informática pelo IFPB Campus Monteiro e graduanda em Ciências Contábeis pela UEPB. E-mail: ailaalves921@gmail.com.

Aldomário Henrique Pereira Arcilio é técnico em Manutenção e Suporte em informática pelo IFPB Campus Monteiro. É graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas na mesma instituição. E-mail: aldomario.arcilio@academico.ifpb.edu.br

Alisson de Moraes Silva é técnico em Manutenção e Suporte em Informática pelo IFPB Campus Monteiro e graduando em Ciências Contábeis pela UEPB. E-mail: alissonmoraes2431@gmail.com.

Anderson Monteiro Andrade é Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Letras (UAL/UFCG). É licenciado em Letras Português e Mestre em Linguística pela UFPB. É Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP. E-mail: anderson.andrade@ufcg.edu.br.

Dacyelle Silva Batista é técnica em Manutenção e Suporte em Informática pelo IFPB Campus Monteiro e graduanda em letras pela UEPB.. E-mail: dacyellesilvabatista@gmail.com.

Francisco Gilmário Nunes Filho é professor EBTT do IFPB. Licenciado em Química pela UFCG. Especialista em Química, Tecnologia e Meio Ambiente pela FASP/PB. Mestre em Química e Doutor em Ciências/Química Inorgânica pela UFPB. Atua na área de

reestruturação de argilominerais com biopolímeros, óxidos inorgânicos, silanos e óxido de grafeno, para aplicações de adsorção em processos de remediação ambiental e atividade antimicrobiana. Atua em perspectivas de extensão e pesquisa em estudos afro-brasileiros e indígenas, e de conservação ambiental. E-mail: gilmario.nunes@ifpb.edu.br.

Iasmim Danielle Bezerra da Silva é técnica em Manutenção e Suporte em Informática pelo IFPB Campus Monteiro e graduanda em Medicina pela Faculdade Atena. Email: idanielle654@gmail.com.

Jucélio Torres Alves é graduado em Segurança no Trabalho pelo IFPB e graduando em Engenharia Civil pela mesma instituição.

Karen Emanoelle Bezerra Feitosa é técnica em Edificações pelo IFPB Campus Monteiro e graduanda em Letras pela UEPB.. E-mail: karen.bezerrafeitosa@gmail.com.

Luís Henrique Santos Bezerra é técnico em Manutenção e Suporte em Informática pelo IFPB Campus Monteiro e graduando em Medicina pela UFCG. É pesquisador na linha de pesquisa Educação em Saúde e Perfil Epidemiológico. E-mail: luis.henrique@estudante.ufcg.edu.br.

Marcelo da Silva Araujo é Professor Titular EBTT do IFPB e está lotado no Campus Campina Grande. Doutor em Antropologia/UFRJ, Mestre em Artes Visuais/UFRJ. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais/UFRJ e licenciado em História/UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa “Antropologia na Educação Básica”, é coautor dos livros didáticos Sociologia em Movimento e Moderna Plus, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação. E-mail: marcelo.araujo@ifpb.edu.br.

Marlon Barros de Lima é músico e professor EBTT do IFPB e está lotado no Campus João Pessoa. É licenciado e bacharel em Música (Práticas Interpretativas-Trombone) pela UFPB. É pós-graduado

em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes e Mestre em Música (Processos e Dimensões da Produção Artística) pela UFRN. É doutorando em Música (Execução Musical - Trombone) pela UFBA. E-mail: marlon.lima@ifpb.edu.br e marlontrombone@yahoo.com.br.

Maxsuel Alves é professor EBTT do IFPB. É bacharel, licenciado e Mestre em História pela UFCG. É Doutor em História pela UFPE. Coordena o grupo de estudos Metodologias Ativas para o Ensino - MAE e estuda ensino de história, metodologias ativas, imagem, memória, ditaduras e regimes autoritários, história da educação e da arte. E-mail: maxsuel.alves@ifpb.edu.br.

Riquelmy Bezerra Costa é técnico em Manutenção e Suporte em Informática pelo IFPB Campus Monteiro. E-mail: riquelmy.bezerra@academico.ifpb.edu.br.

Victor Cavalcanti Mariano é professor EBTT do IFPB e está lotado no Campus Santa Rita. Licenciado em Letras Vernáculas pela UFBA. É especialista em Linguagem e Produção de Texto pela Faculdade Dom Pedro II. É Mestre em Língua e Cultura pela UFBA e Doutorando em Linguística na UFAL. É pesquisador do grupo Phina (A Sintaxe-phi das línguas naturais). E-mail: victor.cmariano@gmail.com e victor.mariano@ifpb.edu.br.

Wuallison Firmino dos Santos é professor EBTT no IFPB. Licenciado em Matemática UFCG, Mestre e Doutorando em Educação Matemática UEPB. Linha de pesquisa Educação Matemática Inclusiva e Didática da Matemática. E-mail: wuallison13@hotmail.com.

SOBRE AS PARECERISTAS E OS PARECERISTAS

Alexandre de Assis Monteiro é professor EBTT do IFPB. Licenciado em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela UFPE. Mestre em Literatura e Cultura pela UFPB. Doutorando em Literatura e Cultura pela UFPB, atuando na linha de pesquisa Cultura e Tradução. E-mail: alexandre.monteiro@ifpb.edu.br.

Ana Luzia de Souza é professora EBTT do IFPB. Licenciada em Letras - Espanhol pela UFF. Mestra em Linguística y sus aplicaciones pela UVIGO/Espanha. E-mail: ana.souza@ifpb.edu.br.

Victor Cavalcanti Mariano é professor EBTT do IFPB. É mestre em Língua e Cultura pela UFBA e doutorando em Linguística na UFAL. E-mail: victor.cmariano@gmail.com e victor.mariano@ifpb.edu.br.

Sobre o livro

Projeto gráfico, diagramação e capa	Erick Ferreira Cabral
Imagen de capa	José Willians Simplicio da Silva
Revisão Linguística e normalização	Elizete Amaral de Medeiros
Revisão Técnica	José Maxsuel Lourenço Alves, Victor Cavalcanti Mariano, Marcelo da Silva Araujo, Ana Luzia de Souza e Alexandre de Assis Monteiro
Mancha Gráfica	10,5 x 16,7 cm
Tipologias utilizadas	Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

A coletânea celebra a rica interseção entre as áreas e disciplinas que compõem a grade curricular, situando a produção de conhecimentos e as concepções de mundo em torno das sensibilidades da vida em sociedade. Além disso, reflete sobre a importância do IFPB Campus Monteiro em sua bem-sucedida política pública educacional, a formação profissional e as diversas formas de integração no Ensino Médio.

ISBN: 978-65-5221-178-1



9 786552 211781

