

**Janaina Cardoso de Mello
(Org.)**

Professores & Ensino

O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO
META



**PROFESSORES & ENSINAGEM: O PROTAGONISMO
ESTUDANTIL COMO META**

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laécio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-
-Faculdade Laboro
Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-
-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a. Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL
Prof.^a. Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a. Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a. Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-
-Université Aix Marseille

Design da capa:

Organizadora

Diagramação:

Organizadora

Revisão de texto:

Autores

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-
-CRB-8/009166

Produtor editorial:

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



P964

Professores & Ensino: o protagonismo estudantil como meta / Janaina Cardoso de Mello (Organizadora) – Belém: RFB, 2023.

Livro em pdf.

ISBN 978-65-5889-667-8

DOI 10.46898/rfb.a3f8cf50-5cb2-4571-a2ce-612091cf644f

1. Ensino de história e gastronomia: memória, identidade e patrimônio cultural no Peru. I. Mello, Janaina Cardoso de (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

JANAINA CARDOSO DE MELLO (Org.)

**PROFESSORES & ENSINAGEM: O PROTAGONISMO
ESTUDANTIL COMO META**

Belém-PA

RFB Editora

2023

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	8
Prefácio.....	9
Capítulo 1: Ensino de História e Gastronomia: Memória, Identidade e Patrimônio Cultural no Peru (Janaina Cardoso de Mello, Luan Felipe Silva dos Santos, Beatriz de Franca Alves).....	12
Capítulo 2: Alimentação e Ensino de História: um diálogo possível sobre misturas culturais (Roziane Costa Conceição e Fernando Bagiotto Botton).....	34
Capítulo 3: Comunicação Socioambiental e Segurança Alimentar e Nutricional nas Escolas Públicas de Porto Velho (Aparecida L. A. Zuin e Larissa Zuim Matarésio).....	47
Capítulo 4: Entre Interações Escolares e Paradigmas: o ser humano, a natureza e o lugar (Felipe da Fonseca Souza e Núbia Dias dos Santos).....	68
Capítulo 5: (Re)Leituras da Ágora: a Praça São Francisco (São Cristóvão, SE) como espaço não-formal de educação (Ellen Simões Pereira, Felipe José Santos de Oliveira, Jhonatan Santos de Andrade, Rafael de Gois Neto, Rodrigo Santos Passos e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo).....	85
Capítulo 6: Instrução Pública e Território: o Ensino de Geografia em Alagoas (Angela Maria Araújo Leite e Jilyane Rouse Pauferro da Silva).....	99
Capítulo 7: Olhares sobre a possibilidade de utilização do <i>Crossfit Kids</i> nas práticas pedagógica pelos professores de Educação Física na rede pública de Ensino do Estado de Alagoas/Brasil (Andersen José Alves Gama Filho e Antonio Filipe Pereira Caetano)...	120
Capítulo 8: O Jogo Ponteiros da Memória e a validação de um produto para o Ensino de História (Eliana Dias Ferreira Oliveira).....	137
Índice Remissivo.....	152
Sobre os Autores.....	154

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento às instituições de fomento à pesquisa (CNPq, FAPITEC-SE, CAPES e outras) que têm possibilitado que as áreas de Ciências Humanas e Sociais continuem demonstrando o quanto produzem para o bem da sociedade.

Um agradecimento aos colegas pesquisadores que acreditaram nessa reunião de pensamentos e escritos de suas pesquisas para divulgação extramuros universitários.

Um agradecimento aos alunos que têm contribuído imensamente para que as pesquisas de Iniciação Científica (PIBIC), Graduação, Mestrado e Doutorado, além dos próprios grupos de pesquisa sejam fortalecidas por sua dedicação e excelência.

PREFÁCIO

Caros e caras leitores e leitoras!

Diante das incertezas e desesperanças, angústias, sofrimentos, dores aprofundadas pela pandemia e pós-pandemia vividas por nós, nada parece que terminará com nossas inquietações e nossos medos. Mas o inesperado é sempre esperado e se apresenta como o imponderável sempre presente: o esperar! Assim pode ser definido o livro “Professores & Ensino: o protagonismo estudantil como meta”, organizado por Janaína Cardoso de Mello, professora do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O livro é constituído por oito capítulos que apresenta uma produção acadêmica de valor, pertinência e profunda sensibilidade, cujos autores e autoras são estudantes de graduação e pós-graduação, oriundos de importantes programas de permanência estudantil, como Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) e de programas de formação continuada, como Programa de Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA); em parceria com docentes mestras/es e doutoras/es e pós-doutoras/es formados por outros Programas de Pós-Graduação Mestrados e Doutorados acadêmicos de várias instituições nacionais e internacional.

Mello, formada professora, ofício tão importante e necessário nas nossas vidas, reúne na sua trajetória pessoal e profissional, como docente do ensino de História, na graduação e na pós-graduação junto à UFS, uma *expertise* que representa muitas e muitos de nós, docentes do/no ensino de História. Área de conhecimento assolada por uma ambiguidade: atualmente desprestigiada por uma grande parcela da sociedade em geral, por um lado; mas, em ascensão como área de pesquisa, entre as coletividades acadêmicas, por outro, o que representa um grande avanço, pois a história ciência já foi algo inimaginável no passado quando o único estatuto da história era restrito tão somente a uma disciplina escolar e, como tal, pertencente apenas ao passado.

Felizmente, nos últimos trinta anos o ensino de História vem conquistando espaço de produção e respeitabilidade acadêmica e está desconstruindo preconceitos e estereótipos a tal ponto que vivemos o momento em que o ensino de História se constitui numa área virtuosa de pesquisa e cuja produção vem crescendo vertiginosamente.

É nesse movimento cadenciado e dinâmico que o livro nos é apresentado, trazendo ‘ensinagens’ diversas, aprendidas e ressignificadas nos belos e potentes capítulos grávidos de identidades, culturas, memórias e histórias de patrimônios materiais, imateriais imemoriáveis que as diferentes humanidades, nos diferentes territórios, nos diferentes tempos e temporalidades, e contextos territoriais e históricos, trataram de inventar, criar e manter, (re)contando, atualizando, ressignificando e registrando as mais diversas trajetórias de construção de suas histórias e de seus patrimônios cognitivos, identitários, culturais e históricos.

Nos capítulos, as e os autores desenvolvem um exercício de pautar e demonstrar o quão possível e mobilizador pode ser desenvolver no ensino de história, o estudo de temas e conteúdos emergentes preñes de significados, relevâncias e oriundos de problematizações suscitadas no cotidiano da escola pelos sujeitos constituintes do espaço escolar. São temáticas do tempo presente cujo significado, compreensão e múltiplas possibilidades de construção do conhecimento histórico só é possível na relação com o passado.

Nos temas estão abordagens múltiplas que perpassam a história da alimentação e da gastronomia; o diálogo sobre as misturas culturais e presença forte e significativa dos povos ameríndios ou originários e afro diaspóricos, na intersecção de seus saberes e seus fazeres e na relação com a luta e conquista de direitos; a educação ambiental, a natureza e o lugar; as diferentes experiências corporais, de saúde e segurança alimentar; o lúdico no ensino de história pelo jogo de tabuleiro como produto do ProfHistória. Além de tematizar assuntos cujas possibilidades de expansão e refinamento da consciência histórica, são possíveis, como os estudos dos espaços de instrução escolar pública e privada e a interface com a Geografia e com a Educação Física.

O livro nos apresenta uma variedade de temas instigantes e sugestivos que professoras e professores, bem como estudantes de graduação e pós-graduação são convidadas/os a participar, fazer releituras, experimentar em suas salas de aula, reescrever e ressignificar em suas abordagens e temáticas diferentes.

Boa leitura, boas aprendizagens e boas ‘ensinagens’!

Professora Dra. Isabel Cristina Rodrigues
Curso de História/Profhistória - Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR)



CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E GASTRONOMIA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL NO PERU

Janaina Cardoso de Mello (UFS)
Luan Felipe Silva dos Santos (UFS)
Beatriz de Franca Alves (UFS)

Esse texto é fruto da coordenação do projeto de PIBIC/PID9559-2020 “*Galletas de la Fortuna: História, Gastronomia e Patrimônio Cultural (Peru-Brasil)*”, desenvolvido entre 2020 e 2021 no Departamento de História (DHI) da Universidade Federal de Sergipe com a parceria de dois alunos: Luan Felipe Silva dos Santos e Beatriz de Franca Alves, bolsistas Copes e CNPq.

Seu *corpus* teórico usa estudiosos e conceitos sobre a América Latina para trazer algumas reflexões sobre a gastronomia peruana, as ancestralidades dos povos pré-hispânicos, as experiências de produção alimentícia e troca de ingredientes nas receitas eivadas de tradições, às vezes modernizadas sem perder sua essência que “conta uma história e reflete um passado em diálogo com o presente e o futuro”.

O arcabouço teórico e metodológico que usamos para analisar cientificamente e prover a gestão e salvaguarda do patrimônio cultural, seja material ou imaterial, é uma construção coletiva e multidisciplinar.

Diálogos com outras territorialidades são possíveis e necessários, assim se buscou conhecer mais a história cultural dos países vizinhos do Brasil em seu rico patrimônio cultural a exemplo de Peru, Bolívia, Venezuela, Chile e Argentina.

A longa duração da colonização moldou nossas ações etnocêntricas visando nos tornar espelhos da “civilização europeia” para que sejamos lidos, citados e acolhidos em programas de qualificação internacionais do além-mar e/ou anglo-saxônico. Assim, o “lugar do patrimônio” na América Latina se torna excludente e mantém sua população distante de uma autorreferência identitária, uma vez que é provocada pela intelectualidade a proteger edificações e costumes brancos, católicos, patriarcais, europeus que refletem as memórias e os esquecimentos da escravização e extermínio de seus ancestrais.

Quando giramos os ponteiros da percepção para nossas vivências e optamos pela incorporação de textos produzidos por historiadores, sociólogos, antropólogos, arqueólogos, arquitetos, museólogos, turismólogos e demais estudiosos latino-americanos do patrimônio cultural, encontramos uma gama de reflexões que nos dão um

parâmetro analítico muito mais relevante e plural para compreender nossas próprias dinâmicas de relação com os espaços patrimonializados, as manifestações culturais tradicionais, os modos de fazer e as riquezas intangíveis que remontam tempos anteriores à presença europeia no continente americano e continuam presentes como sobrevivência, resistência, temporalidade, memórias e identidades decoloniais que ensinam e devem ser apropriadas pelos professores. Isso posto que,

[...] a decolonização enfatiza que as possibilidades e os limites de compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidos a medida que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação, acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que os múltiplos conhecimentos e a ciência participam em pé de igualdade (PAIM, 2019).

O debate sobre a decolonialidade no patrimônio cultural envolve questões conflituosas como as reivindicações pelo repatriamento de objetos e demais acervos de comunidades tradicionais andinas que ou estão na expografia de museus e laboratórios arqueológicos de universidades erigidos na época da colonização ou foram desterritorializados e transmigrados para museus espanhóis como “artefatos exóticos” da América Latina. Ainda têm sido contestados os critérios utilizados por órgãos como secretarias ou institutos de cultura locais, bem como a própria Unesco nos processos de patrimonialização material e imaterial, cuja quantidade e características são orientadas por perspectivas e padrões europeus.

Sob esse aspecto, temos como objetivo percorrer as fronteiras dialógicas entre História e Gastronomia para compreender como se desenvolvem a identidade, a memória e a resistência do patrimônio cultural herdeiro dos Incas à tentativa de homogeneização da globalização. Pretende-se questionar: “O que se entende por patrimônio histórico, no Peru?”, “Qual herança do passado e quais significados seus povos lhes agregam?”, “Quais usos políticos, econômicos e lúdicos esse patrimônio cultural são produzidos?”, “Como desenvolver uma percepção valorativa, mas também crítica a partir do contexto histórico e das dinâmicas turísticas que habitam esses dois espaços?”, “De que forma o Ensino de História da América pode incorporar esses conhecimentos aos seus conteúdos ministrados para a Educação Fundamental?”

A gastronomia como patrimônio no Peru

Comecemos então pela indagação: *O que se entende por patrimônio histórico, no Peru?* As abordagens sobre o patrimônio cultural peruano articulam cinco proposições: memória, inclusão social, gestão de cidadania, posicionamento e inspiração convergindo para a ideia de que “sem os povos pré-hispânicos não haveria o Peru contemporâneo”. Nesse sentido, a memória deve remontar aos Vales Sagrados dos Incas, aos símbolos como as lhamas e o condor que os representam. A inclusão social precisa combater a história de exclusões, imposta pelos colonizadores espanhóis, e acionar a identidade histórica dos povos ancestrais que foram silenciados, na estética, no discurso e nos benefícios socioeconômicos, políticos e culturais (LIZARZABURU, 2014).

A gestão da cidadania tem como missão dar a conhecer o que foi ocultado, informando e compartilhando responsabilidades nas decisões sobre o patrimônio cultural coletivo. No que tange ao posicionamento, os conceitos de identidade e história devem brotar das raízes milenares em sua continuidade no tempo, para se converter nos marcos da cultura peruana. Por fim, a inspiração deve prover o “orgulho de ser peruano”, tendo seu pertencimento na sua ancestralidade. Na pele morena, nas muitas cores fortes de suas vestimentas no frio andino, na criatividade de suas construções no deserto, na coragem de suas populações ribeirinhas que mantêm a pesca artesanal enfrentando as ondas do Oceano Pacífico (LIZARZABURU, 2014, p.117-118).

José Canziani (2014, p.31), chama a atenção para o fato de que na concepção de mundo indígena, nos Andes e na Amazônia, o território é assumido como uma extensão da realidade corporal, sob esse aspecto, sendo configurado figurativamente como uma segunda pele. Bem como, na cosmovisão ancestral peruana não há uma dualidade entre sociedade e natureza. Noções importantes para compreender o sentido de “integração” que é dado ao patrimônio cultural em sua teoria e prática. Conforme afirmou Manuel Rodriguez Cuadros (2018, p.40):

Patrimonio cultural y patrimonio natural no solo son en la historia de la sociedad peruana el marco de referencia en el que la vida individual y social de los peruanos transcurre desde hace más de cuatro mil años de alta cultura, sino elementos esenciales de la historia, la identidad y la conciencia social y nacional de la población.

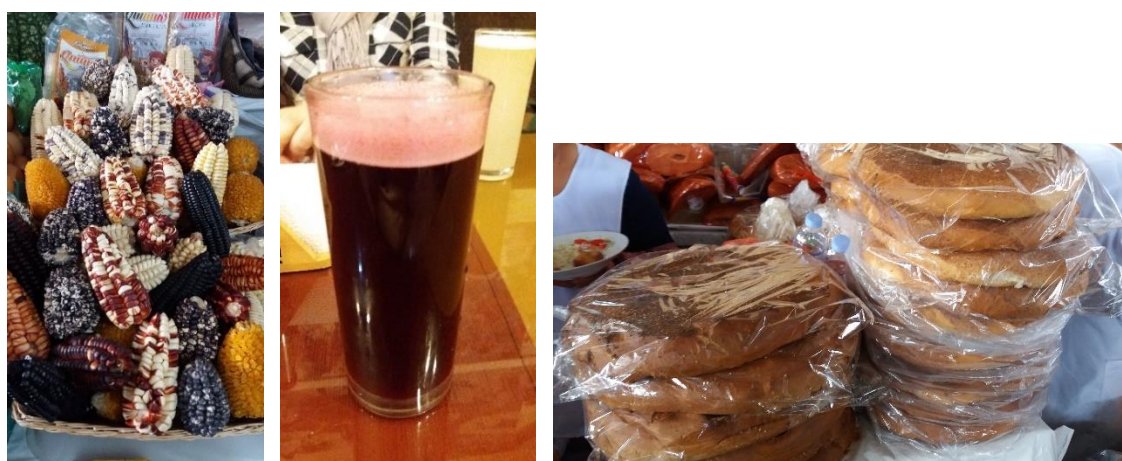
Essa relação entre natureza e ser humano, onde *pacha mama* (terra mãe) orienta a vida e os “modos de vida” perpassam a perspectiva de uma alimentação que respeite a riqueza do solo, uma vez que o fruto da terra é uma manifestação também da divindade que dá a sobrevivência e por isso deve ser respeitada em seu plantio, colheita e cozimento.

O que nos leva à nossa segunda pergunta: *Qual herança do passado e quais significados seus povos lhes agregam?* A cozinha traz elementos naturais favoráveis à saúde (grãos, tubérculos e frutas) e muitas tradições ancestrais como o uso de pedras aquecidas, ao ar livre, para a feitura dos legumes, chamada *la pachamanca*.

Ressalta-se que os “(...) platos eran preparados con una técnica experimental de cocción bajo la tierra, sobre piedras precalentadas, que no se ve en sus países” (REDACIÓN, 2021).

O comer, o bem comer tem o poder de nos transportar para lugares e rememorações de pessoas e eventos. Os cheiros, os sabores, as cores, as formas de fazer e servir compõem a pintura de um colorido quadro de experiências que herdamos de antepassados, cruzamos com outras culturas que mantemos vivas em cada degustação.

Figuras 1, 2 e 3. Milhos com grãos coloridos, *Chincha Morada* (bebida de milho) e pães imensos com cereais (Mercado Público de Cusco)



Fonte: Foto da autora, 2019.

Em visita técnica à Cusco, em dezembro de 2019, foi possível percorrer o Mercado Público e encontrar uma diversidade de alimentos comercializados pelos próprios produtores. Eram milhos com vários tamanhos e cores de grãos, a famosa bebida *Chincha Morada*, feita de milho roxo e enormes pães feitos com cereais dos camponeses locais (fig.1, 2 e 3). Sem corantes, sem qualquer tipo de interferência que alterasse o sabor e a qualidade dos víveres.

A prospecção no banco de dados do Portal de Periódicos Capes, tendo por entrada a palavra “*cocina peruvian*” (cozinha peruana) encontrou 149 artigos, estando 80% destes disponíveis para leitura do texto completo. Uma quantidade insuficiente para apresentar

a real dimensão da gastronomia do Peru como formadora de identidades culturais e mantenedora de heranças tradicionais principalmente dos povos pré-hispânicos.

Em 26 de outubro de 2007, a gastronomia peruana se tornou “patrimônio nacional” sob a chancela do Instituto Nacional de Cultura (INC) do Peru, tratando-a através de seus pratos e chefs como a expressão cultural da arte e da memória de um povo transpassado por aspectos históricos e socioeconômicos de muitas desigualdades. Essa iniciativa foi importante para que em 2011, o Peru submetesse a candidatura de sua culinária ao reconhecimento como patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Unesco, à exemplo do que outrora fizeram México, França e países mantenedores da dieta mediterrânea (MATTA, 2011, p.196).

Data de 2015 o empenho da Sociedade Peruana de Gastronomia (APEGA) e do governo do país na figura do Ministério da Cultura, na busca pelo reconhecimento da gastronomia peruana como “patrimônio imaterial da Humanidade” à exemplo da dieta mediterrânea, da comida tradicional mexicana ou a gastronomia francesa (GUARDIA, 2020).

En las prácticas sociales y rituales de los pueblos es indudable que existen expresiones inmateriales vinculadas a la alimentación y a la elaboración de los alimentos. Estas, adicionalmente, conllevan complejas y diversas técnicas y saberes que se han transmitido de generación en generación y que contribuyen a la identidad cultural de los pueblos. El Perú es uno de los países del mundo en el que la diversidad y riqueza de ese patrimonio inmaterial asociado a las prácticas alimentarias es más diverso y rico (GUARDIA, 2020, p.33).

Entre 2019 e 2021, o ceviche (*cebiche*, em espanhol), um prato emblemático do Peru (cuja receita envolve: peixe-branco de água salgada cru, suco de alguma fruta cítrica, que cozinha o peixe devido ao ácido cítrico), sendo uma das iguarias de maior representatividade da cozinha tradicional peruana, iniciou seu processo de candidatura ao reconhecimento da Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. As manifestações culturais peruanas inscritas como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade são: a Huaconada de Mito (Junín), a Danza de Tijeras (Apurímac, Ayacucho e Huancavelica), a Peregrinación ao Santuário do Senhor de Qoyllur Riti (Cusco), a Festividade da Virgem da Candelária (Puno), os valores, conhecimentos, saberes e práticas do povo Awajún associados a cerâmica (Amazonas, Cajamarca, San Martín e Loreto), entre outras (EL PERUANO, 2021).

Não se trata somente das receitas gastronômicas tradicionais, mas da importância da cozinha como fator de coesão social, de conceder maior visibilidade a grande

contribuição para a alimentação e o trabalho de pescadores, piscicultores, produtores agrícolas e tradicionais cozinheiros, promovendo ainda o cuidado e a sustentabilidade de recursos fundamentais e que permitem a cozinha tradicional peruana ser tão diversificada ao longo dos tempos (EL PERUANO, 2021).

Já a história do açúcar em Lima diz respeito à sua doçaria conventual, reunindo freiras e iguarias nos: Monasterio de las Concepcionistas Descalzas de San José (*Frutitas de Mazapán, Galletas de Vanilla, Galletas de Ajonjoli, Bola de Oro*); Monasterio de La Concepción (*Alfajor, Niditos, Galletas de Coco*); Monasterio de Jesús, María y José (*Dulce de Nogal*); Monasterio de las Trinitarias (*Empaditas de Canela, Maicillos*) e Monasterio de Las Carmelitas (*Dulce de Nogal, Bombón relleno de higo, Limón relleno*) (PLEVISANI; MUÑOZ-NÁJAR, 2018, p.23-85).

Quadro 1: Monastérios femininos de Lima, Peru: História e doces conventuais.

Monastério	Histórico	Doces
<i>Las Concepcionistas Descalzas de San José</i>	A ordem foi fundada por Santa Beatriz de Silva (1603). As freiras da clausura tornaram-se exímias doceiras e negociantes de sua produção, fazendo confeitos encomendados para celebrações religiosas como: Primeira Comunhão, Batismo, Casamentos e outros.	Frutitas de Mazapán , Galletas de Vainilla, Galletas de Ajonjoli, Bola de oro, Torta de novia e Torta libro de Primera Comunión.
<i>La Concepción</i>	Fundado em 1573 sob a aprovação de Gregório XIII, contando com 300 mulheres.	Alfajores de maicena, Niditos, Galletas de Coco , Magdalenas, Queque de naranja, Galletas nazarenas.
<i>Jesús, María y José</i>	Fundado em 1669, responsáveis pelo plantio das árvores de nogal (juglans regia) de onde produzem um de seus mais famosos doces. Todavia, em perigo de extinção pelo desaparecimento da matéria-prima.	Dulce de nogal . *Deixaram de fazer: empanaditas de boda e pastelillos de yuca.
<i>Santa Clara</i>	Fundado em 1605 por Justina de Guevara, Ana de Illescas, Bárbara de la Veja e Isabel de la Fuente. Guardam dois acervos sacros de expressão litúrgica e histórica: a imagem do Senhor de Burgos e o coração de Santo Toribio.	Turrón de doña Pepa
<i>Las Trinitarias</i>	Fundado em 1682 por Ana de Robles, foi o primeiro da Ordem na América. Deriva da Ordem da Santíssima Trinidad y Redención de los Cautivos, criado em 1189 por San Juan de la Mata. A arquitetura do monastério configura-se como expressão do barroco limenho.	Alfajores, Maná, Empanaditas de Canela, Maicillos , Polvorones e Galletas Hambre de amor.
<i>Las Carmelitas</i>	Fundado em 1620, mas abrindo suas portas somente em 1643. Iniciado com religiosas de Cartagena.	Dulce de nogal, Bombón relleno de higo, Limón relleno , Chococarmen (chocolates rellenos de pasas, licor y castañas), limón confitado, tejas con cáscaras de toranja confitadas.

Fonte: PLEVISANI; MUÑOZ-NAJAR, 2018, p.23-85.

A pesquisa evidenciou o ofício da doceria limenha como predominantemente feminino exercidos pelas monjas dos claustros desde o século XVI, que à princípio havia recebido mais de um quinto das mulheres da cidade. Com ou sem vocação religiosa, muitas eram enviadas para esses espaços por suas famílias. Tornaram-se laboratórios culinários congregando saberes de espanholas, indígenas, moras e negras. As receitas imiscuíam ingredientes da terra e aprimoravam modos de fazer: “*mesclar, acaramelar y hornear*”. Tais doces comercializados extramuros conventuais garantiam a subsistência das ordens (PLEVISANI; MUÑOZ-NAJAR, 2018, p.13-14).

Fig. 4: Doces conventuais dos Monastérios de Lima



Fonte: PLEVISANI; MUÑOZ-NÁJAR, 2018, p.23-85

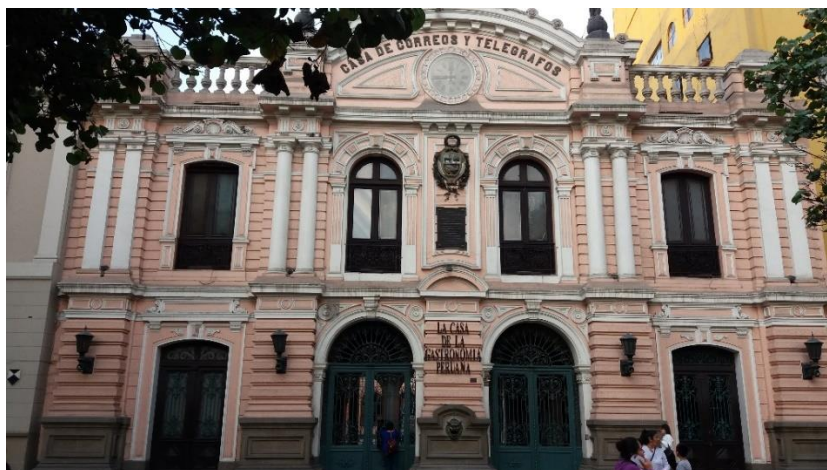
Afirmaram Adriana Scaletti, Carolina Briceño e Rafael Aguilar (2013, p.10) que “los monasterios americanos fueron fundamentalmente de clausura y albergaron monjas que se ‘enterraban en vida’ según colorida expresión de la época”. Por isso, a qualidade do tempo entre as orações e o silêncio permitiu os fazeres dos doces.

La Casa de la Gastronomía Peruana - Lima

Na capital Lima, a *Casa de la Gastronomía Peruana* é um museu, cuja inauguração ocorreu em 2011, situado no antigo prédio dos correios, dedicado ao ensino da história da gastronomia peruana e fortalecimento do turismo no país. Através de recursos articulados como a Linha do Tempo e o Mapa Gastronômico, é possível adentrar ao universo da oferta gastronômica de diferentes regiões do Peru.

Em seu interior coleções em exposição de utensílios de cozinha, pratos mais conhecidos como o *ceviche*, muitas das quais advindas de escavações arqueológicas que narram a presença dos povos pré-hispânicos e tradições que permanecem ainda em cozinhas atuais peruanas ou são reelaboradas com um sentido *gourmet*, mas sem perder sua essência. Por isso, afirma Alexander León, diretor de La Casa de la Gastronomía: “*Una de las escenas que llama mucho la atención de los visitantes extranjeros es la preparación de la Pachamanca y la Huatía, platos tradicionales de los Andes del Perú*”.

Fig. 5. La Casa de la Gastronomía Peruana - Lima

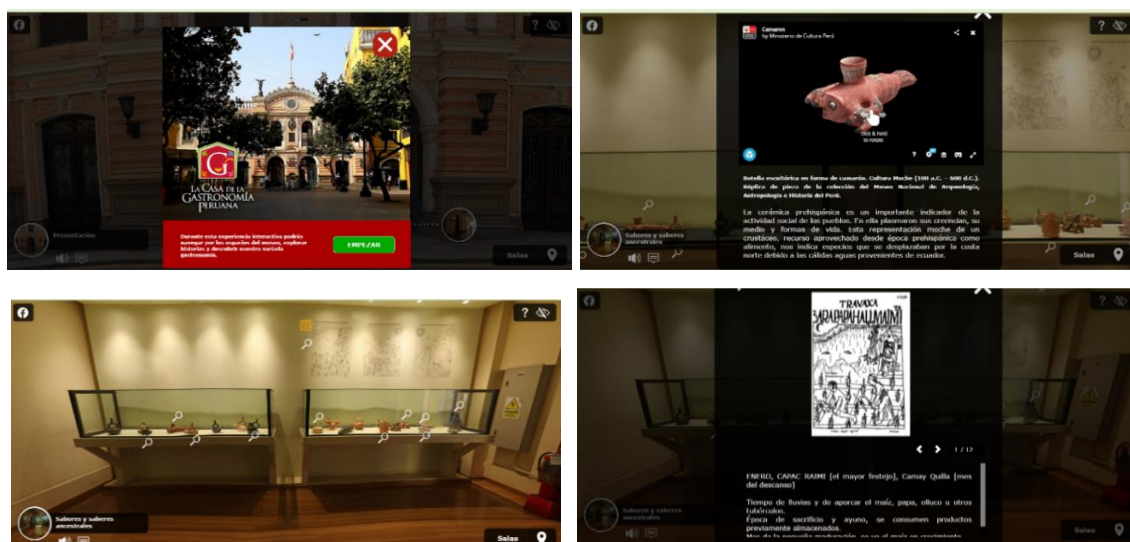


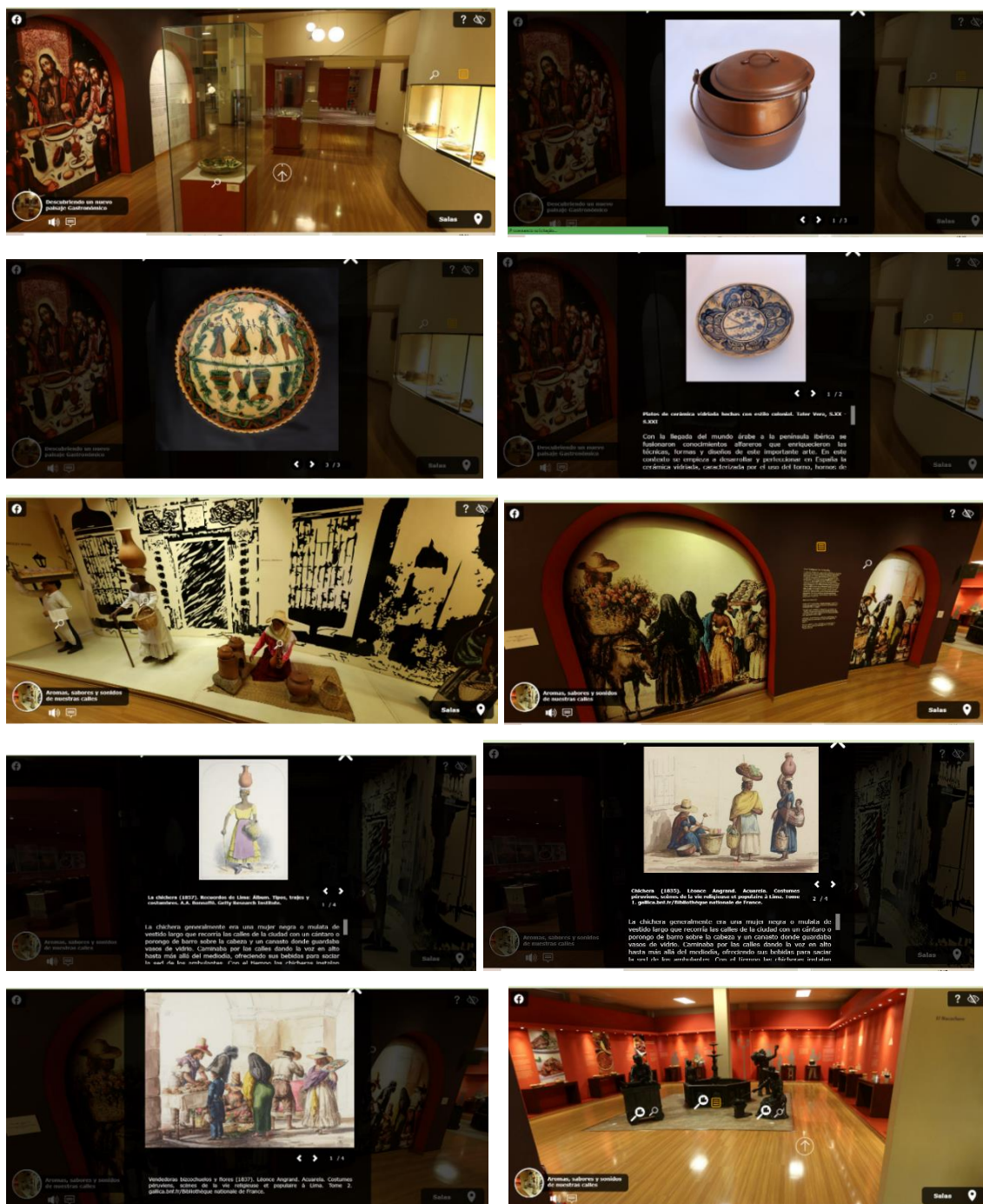
Fonte: Foto da autora, 2019.

A expografia apresenta dez salas, dentre as quais é possível visitar a Sala de Audiovisual e a Sala do Pisco, uma aguardente dos andes ainda presente nas noites boêmias tanto de Cusco, quanto de Barranco, um bairro tradicional de boates e restaurantes na capital peruana.

O valor dos alimentos congrega toda uma realidade simbólica e por isso ela é valorizada no museu: 1. Promovem um sentimento de identidade cultural; 2. Reúnem saberes transmitidos de geração para geração; 3. São característicos da dieta cotidiana de longevidade dos povos indígenas peruanos; 4. Têm um amplo valor histórico-cultural; 5. Possuem o reconhecimento e a valorização da população local; 6. São característicos de regiões peculiares; 7. São alimentos celebrativos que transcendem a pura e simples alimentação.

Fig. 6. Visita virtual ao Museo Casa de la Gastronomía, Lima, Peru





Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA DEL PERU. Disponível em:

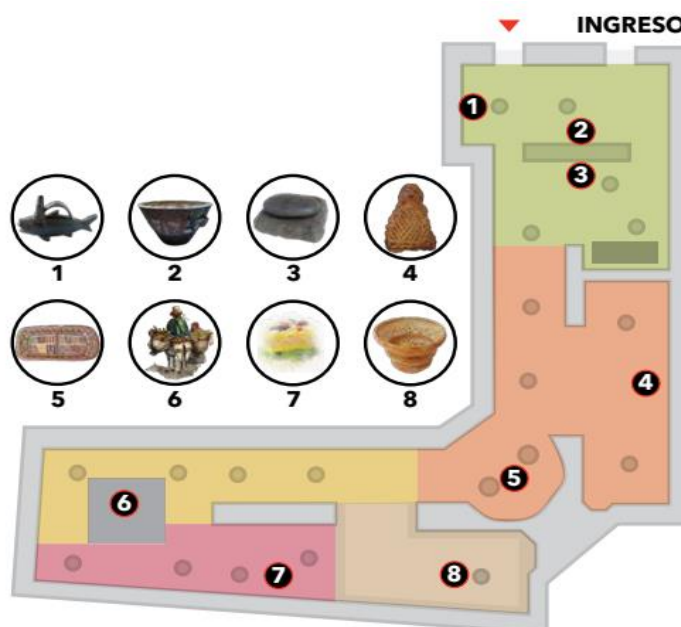
<<https://visitavirtual.cultura.pe/recorridos/casa-gastronomia-peruana/casa-gastronomia-peruana/index.html>>, acesso em: 22/07/2021.

O estudo de um tema a partir de um espaço museal torna necessário compreender as decisões museográficas (concepção do espaço, ambientação, tipo de iluminação, situações mediante as que se fazem presentes as peças, ordem de apresentação etc.) na concepção, curadoria e montagem de uma exposição. A constituição de um elo narrativo entre peças e ambientes conduz a narrativa, a mensagem, a comunicação que o museu deseja passar aos seus usuários.

A visita técnica virtual no *Museo Casa de la Gastronomía* de Lima, com áudio guia em espanhol favoreceu o entendimento da cozinha peruana em sua mediação ambiental e cultural simbólica com sabores e saberes ancestrais. Dos utensílios domésticos aos rituais para produção e consumo alimentar que remonta ao período pré-hispânicos. Das *botellas* escultóricas em formato de camarões (modelagem 3D), cuy (porquinho da Índia), abóboras, advindos das culturas Moche, Chimú, Nazca ou Lambayeque.

A planta baixa do museu está dividida em cores por ordem de visitação: verde (“*Sabores y saberes ancestrales*”), laranja (“*Un nuevo paisaje gastronómico*”), amarelo (“*Aromas, Sonidos y Sabores de la calle*”), Rosa (“*De Inga y de Mandinga*”) e bege (“*El arte de compartir*”).

Fig. 7. Planta Baixa do Museo Casa de la Gastronomía de Lima



Fonte: LA CASA DE LA GASTRONOMIA PERUANA, s/d, p.3.

No setor verde, na sala expositiva intitulada “*Sabores y saberes ancestrales*” (partes 1 e 2) encontramos artefatos de culturas pré-hispânicas aos Incas (na rede de caminhos Qhapaq Nãn) representados pela cultura material e nas crônicas dos colonizadores espanhóis, configurando desde a obtenção, preparação, conservação e práticas de consumo. Assim, encontramos uma garrafa esculpida em forma de peixe, da cultura Lambayeque (900 d.C a 1.100 d.C), uma vez que os recursos marítimos constituem a base da alimentação peruana junto com os víveres da agricultura. Há ainda uma garrafa esculpida no formato de *cuy*, advindo da cultura Chimú (1.400 d.C a 1.532

d.C), um tipo de roedor consumido desde a época pré-hispânica, fornecendo proteína para as populações andinas, sendo ainda aquele artesanato em cerâmica também encontrado como oferenda em tumbas.

Os artefatos em cerâmica encontram-se em expositores retangulares com tampo de vidro com iluminação em *spots*, na parede há a plotagem de três mapas com o desenho da organização agrícola do mundo pré-hispânico, relacionando o plantio e colheita de tubérculos, sendo o milho (*maíz*) o grande protagonista das culturas e elemento principal de muitos festejos.

Há ilustrações que contam a história dos processos agrícolas conforme o calendário mensal desde o preparo da terra, as chuvas e consumo de alimentos armazenados (janeiro), a proteção contra os animais que invadem a plantação (fevereiro), o espantar dos papagaios que rondam as plantações (março), a maturação, a abundância e celebração coletiva com vários convidados (abril), o acondicionamento do excedente em depósitos (maio), plantio de mais tubérculos como a longa raiz amarelada de *olluco*, descanso e de festejo “*inti Raymi*” ao Sol em todo Império que agradece pela colheita recebida (junho), recolha de frutos, plantas aquáticas e demais comestíveis aos depósitos, limpeza de valas e lagoas, purificação da terra e rituais para prevenção de danos (julho), os tempos de arar o solo, de espalhar as sementes com cantos de triunfo (agosto), momento de plantar milho, festejar a rainha, rituais para a lua e uma festa especial para as mulheres (setembro), de fecundar o plantio e os alimentos são consumidos em praça pública coletivamente (outubro), segue-se o mês de falta d’água e o culto aos mortos e honrarias às memórias dos antepassados (novembro) e no último mês do ano (dezembro) é tempo de plantar batatas de variadas espécies e quinoa, com a chegada das chuvas que se prolongam até março. Em dezembro ocorria a festa em consagração ao Sol, oferendas de ouro, prata e sacrifício, mas também havendo uma pausa para o descanso.

Na parede esquerda à uma plotagem em toda a parede com um quadro contendo imagens e explicações dos alimentos nativos do Peru, distinguindo grãos e tubérculos, acompanhado de um mapa localizando-os, há dois expositores com garrafas esculpidas da cultura Moche, sendo um deles com modelagem 360° que permite sua rotação, ao fundo uma plotagem dos campos circulares em terraplanagem e canais de irrigação com saberes ancestrais e na parede ao lado encontram-se representações pictóricas de gravuras de frutos, vegetais, animais e plantas em cerâmicas da cultura Wari (600 d.C a 1.000 d.C).

Fig. 8. Garrafa escultórica em expositor com rotação 360°



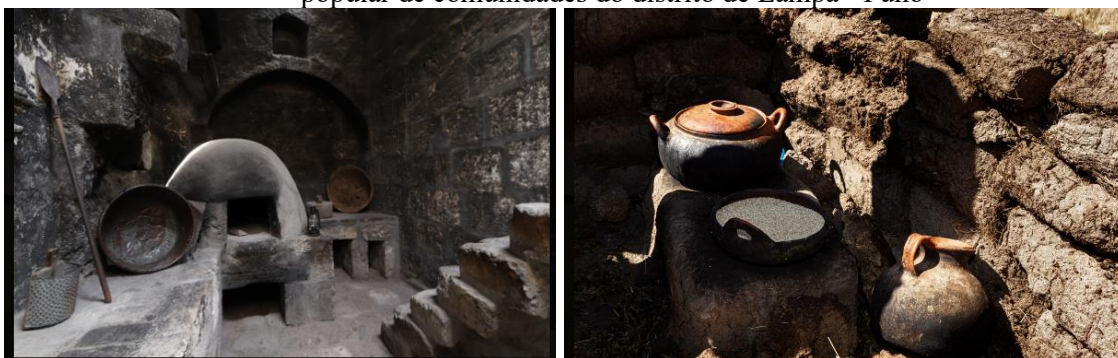
Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA DEL PERU. Disponível em:

<<https://visitavirtual.cultura.pe/recorridos/casa-gastronomia-peruana/casa-gastronomia-peruana/index.html>>, acesso em: 22/07/2021

Na divisão da sala do setor verde (parte 3) há uma plotagem na parede de *La pachamanca*, com agricultores andinos preparando os alimentos cozidos sob a terra com pedras quentes, há ainda dois expositores com mudas de batata e quinoa, um expositor incrustado na parede com instrumentos líticos de tempos pré-hispânicos usados na preparação dos alimentos e desenvolvimento da cozinha peruana, também há *keros*, vasos cerimoniais cerâmicos onde se servia a bebida de milho roxo *chinchá*.

No setor laranja denominado “*Descubriendo un nuevo paisaje Gastronómico*” (parte 4) há uma plotagem do quadro “A última ceia” (*Escuela Cusqueña*, XVIII) que remete a chegada dos espanhóis, novos costumes e ideias religiosas, novas tradições artísticas, pintores indígenas e mestiços, o nascimento da pintura *cusqueña* (elementos locais peruanos integram cenas clássicas do catolicismo). Há um expositor com um prato de cerâmica vidrada estilo colonial azul e branco, um expositor incrustado na parede com caldeirões de aço, molheira de estanho, mais adiante um filtro de água de pedra com suporte de madeira, um cenário de cozinha com uma mulher alimentando um cachorro (na vertente virtual é possível comparar a cena com cozinhas tradicionais de um monastério e comunidades de Puno). Na parede ao lado há um expositor com variados pães tradicionais peruanos de vários formatos (*Chapla*, *Pan Tres Puntas* e *T’anta Wawa*), há um cenário ao fundo com três padeiros preparando a massa de pão e o colocando para assar no forno a lenha representando a “*panadería colonial andina*” e na sala anexa um espaço dedicado às frutas andinas e cerâmicas de serviço de mesa (bandejas decoradas) com objetos 3D para movimentação virtual.

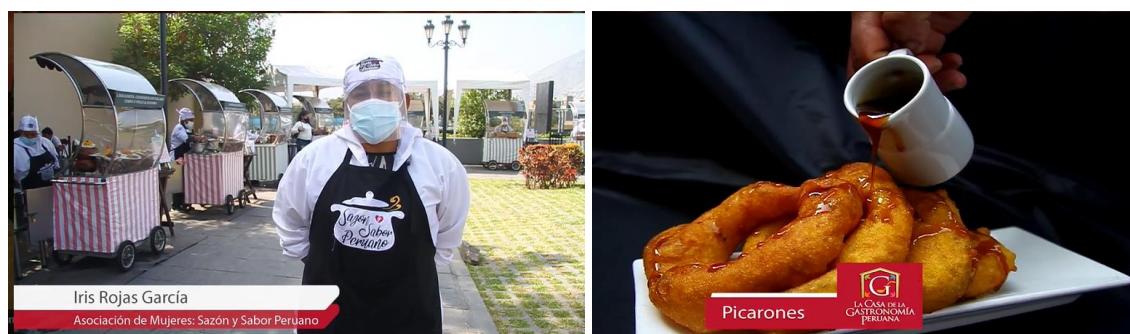
Fig. 9 e 10: Cozinha do Monstério de Santa Catalina com forno de lenha e Cozinha popular de comunidades do distrito de Lampa - Puno



Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA DEL PERU. Disponível em:
<https://visitavirtual.cultura.pe/recorridos/casa-gastronomia-peruana/casa-gastronomia-peruana/index.html>, acesso em: 22/07/2021

O setor amarelo alcunhado de “*Aromas, Sonidos y Sabores de la calle*” traz as praças onde se comercializavam insumos e tradições culinárias regionais com diversas pessoas. Nesse ambiente os “*pregoneros*” do século XVIII com cantos e rimas atraíam sua clientela. Na sala há cenários com *pregoneros* carregando cestos com biscoitos, bolos e pães, *chicheras* (mulher negra com um cântaro de barro na cabeça – que vendia a bebida chicha de milho roxo – e um cesto com víveres alimentícios no braço) e uma *fresquera-champucera* (mulher indígena ou mestiça vendendo várias iguarias como mazamorra morada e frutos), adiante em uma das paredes há uma plotagem de um mapa Gastrográfico com imagens dos principais pratos da cozinha peruana ao longo de sua geografia margeada pelo oceano Pacífico, nos fundos há um cenário com estatuárias em tamanho natural representando vendedores negros e indígenas (*picaroneras* e *anticucheras*), na visita virtual é possível aceder o ícone com vídeos curtos do Ministério de Cultura do Peru onde há vendedoras das ruas na atualidades falando de seu ofício e divulgando suas iguarias gastronômicas, há um vídeo com a declamação de um poema para Lima com encenações de vendedores de ruas do passado, ao fundo há plotagens com outros vendedores de doces e cestos com suas especialidades (*heladeros, tamuleros, raspadillero, emolientero, humitero, etc.*).

Fig.11. Vídeos de Lima e sua gastronomia de rua

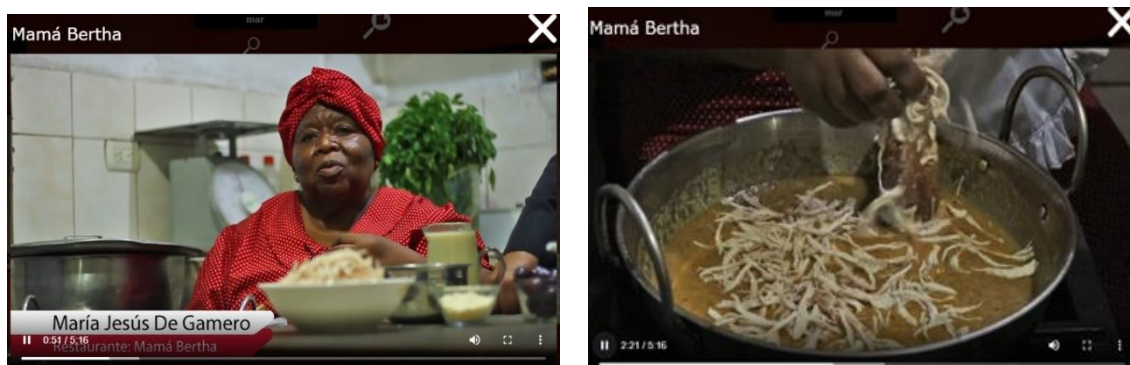


Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA DEL PERU. Disponível em:
<https://visitavirtual.cultura.pe/recorridos/casa-gastronomia-peruana/casa-gastronomia-peruana/index.html>, acesso em: 22/07/2021

No setor Rosa chamado de “*De Inga y de Mandinga*” somos levados aos gostos e sabores do mundo, a partir da fusão de tradições culturais no século XVI, com a colonização espanhola. Há mesas de madeira com panelas de cerâmica e plotagens iguarias gastronômicas de diversas origens. Adentramos às influências externas na cozinha peruana, com pratos andaluzes (inspirações de Sevilla e Cádiz), a influência africana, o aporte europeu não-hispânico entre 1849 e 1880 (italianos e britânicos) e a presença oriental com os imigrantes chineses e japoneses que chegaram no século XIX.

Seguindo mais a frente, um espaço dedicado aos sabores cusquenhos, a essência arequipenha, temperos criollos, aos sabores amazônicos com peixes, assados, frutos, folhagens, temperos, caldos em fotografias plotadas na parede e mesas de canto com panelas de barro representando os pratos originários do Peru. Vemos assim: *Ají de gallina*, *Chicharrones*, *Parihuela*, dentre outras delícias peruanas.

Fig. 12. Vídeo com receita do Restaurante Mamá Bertha



Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA DEL PERU. Disponível em:
<https://visitavirtual.cultura.pe/recorridos/casa-gastronomia-peruana/casa-gastronomia-peruana/index.html>, acesso em: 22/07/2021

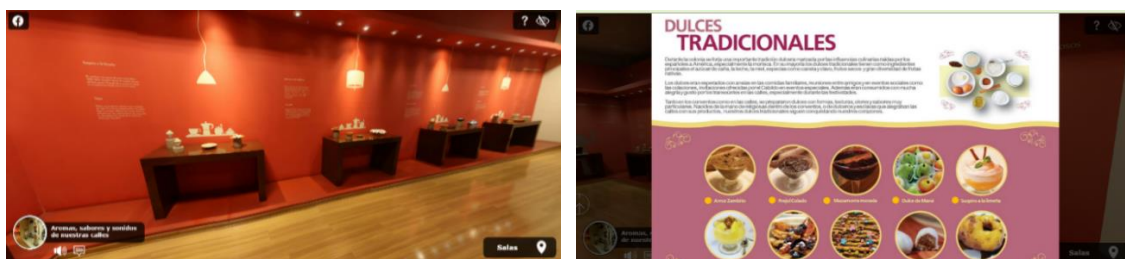
A última parte do museu, o setor bege, se intitula “*El arte de compartir*” e nele estão sobre um expositor cinco botijas de barro (*las pisqueras*) para fermentação de uva,

representam o ato de beber cerveja, pisco, chicha ou masato. há então a apresentação de várias cerâmicas pintadas e torneadas com técnicas ancestrais para o depósito de bebidas como o *chocho*, a *chazuta*, o *tazón* e o *amamug* (cerâmica *Awajún-Aguaruna*), usualmente feitas por mulheres.

A expografia do museu da gastronomia peruana realiza o entrelaçamento das culturas pré-hispânicas, a contribuição dos espanhóis com a introdução da cana-de-açúcar, a presença negra africana de dos povos originários dos andes. Iguarias vinculadas à natureza, produção em tachos e fornos à lenha de pedra e comercialização nas ruas limenhas, à exemplo dos vendedores de *picarones* (Fig.1).

La Casa de la Gastronomía é um museu com tipologia histórica-antropológica que também atua como um espaço multieducativo cujo espaço aborda a historicidade desde as primeiras civilizações até o presente através de recriações, réplicas, vídeos, infográficos e peças requintadas dos séculos XIX e XX, obras de Primitivo Evanan, Tater Vera, utensílios domésticos da Casa Koniglich, dentre outros. Realiza atividades como exposições temporárias, feiras, visitas guiadas e *workshops* para toda a família. Além da oficina sensorial “Gastronomia Viva” para o público com/sem deficiência visual.

Fig.13. Espaço do Museu dedicado aos doces (Casa de La Gastronomía, Lima)



Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA DEL PERU. Disponível em:

<https://visitavirtual.cultura.pe/recorridos/casa-gastronomia-peruana/casa-gastronomia-peruana/index.html>,
acesso em: 22/07/2021.

O Museu também abriga um espaço destinado aos doces, ressaltando: suspiro a la limenha, *tejas*, *mazamorra de calabaza*, *mazamorra morada*, *mazapán*, *dulce de maná*, *frejol colado*, *arroz zambito*, dentre outros. Doces domésticos, doces conventuais e doces de rua (Fig.2).

Para ações educativas museais, mesmo em casa, é possível fazer o *download* do Guia Familiar com atividades de pintura, desenho, escrita, identificação das cerâmicas, caça-palavras, adivinhações, dentre outras com o acervo expositivo.

A história da América Latina contada do ponto de vista de sua gastronomia e sua feição museal trazem para a comunidade escolar uma possibilidade de replicação e trocas culturais entre a cultura alimentar do Brasil.

Ensinando História da América Latina através da gastronomia peruana-brasileira

Considerando-se a relação de “ensinagem”, onde se pauta a construção do conhecimento tendo o aluno como protagonista da sua experiência, a ludicidade de um jogo pedagógico pode oferecer maior visualização das ideias, fixação de conteúdo, oportunidades para dialogar e desenvolver processos de colaboração, empatia e raciocínio lógico.

Na ensinagem a ação de ensinar é definida na relação com a de aprender, o que possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar. Tal método nos remete à compreensão de que o ato de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido do ensino. Nessa perspectiva, a aula não deve ser dada, nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos. Assim, só podemos afirmar que houve ensino se, efetivamente, tiver ocorrido a aprendizagem, o que exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. Compreender, por sua vez, significa apreender, que remete a tomar para si, além dos conteúdos, os próprios processos de pensamento e elaboração dos conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014 *apud* NUNES, 2018, p.1).

A perspectiva adotada na transformação da pesquisa de Iniciação Científica em “Ensinagem” para o chão da sala de aula da Educação Básica, parte da contestação do espaço da escola como um campo de “reprodução de saberes”, assumindo-o, em uma perspectiva contrária, enquanto “espaço de produção de um conhecimento transdisciplinar, interessado em problematizar a realidade, engajado na superação de desafios e diverso na apreensão” (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

Sabe-se que os alunos aprendem de formas diferentes e por isso a adoção de metodologias de ensino diferenciadas que os faça buscar as alternativas que tenham mais sentido no seu processo de aprendizagem contribui para a formação de seres pensantes e atuantes no seu próprio destino cidadão.

A pesquisa não pode estar restrita aos muros acadêmicos ou ser compreendida como vulgarização nas aulas do Ensino Fundamental e Médio. Por isso, para “bem ensinar” é preciso “bem aprender e apreender”.

Não é de hoje que, os jogos, são utilizados como ferramenta de ensino, auxiliando tanto o educador quanto o educando. O século XXI é o período da tecnologia, onde esses

aparatos tecnológicos estão inseridos no dia a dia dos jovens estudantes. Com isso a forma tradicional de ensino é vista como ultrapassada, tendo que se adaptar aos novos parâmetros educacionais.

Imagens, seminários onde os alunos reproduzam as receitas e possam degustar em sala de aula as iguarias culinárias, literalmente “comendo o patrimônio” ou através de jogos de tabuleiro onde de forma lúdica apreendem os saberes “brincando” e fazendo da competição saudável, com regras, uma ação de trabalho coletivo. Desses exercícios provêm a atribuição de sentido ao mundo que os circunda (MELLO, ALVES, SANTOS, 2021, p.22).

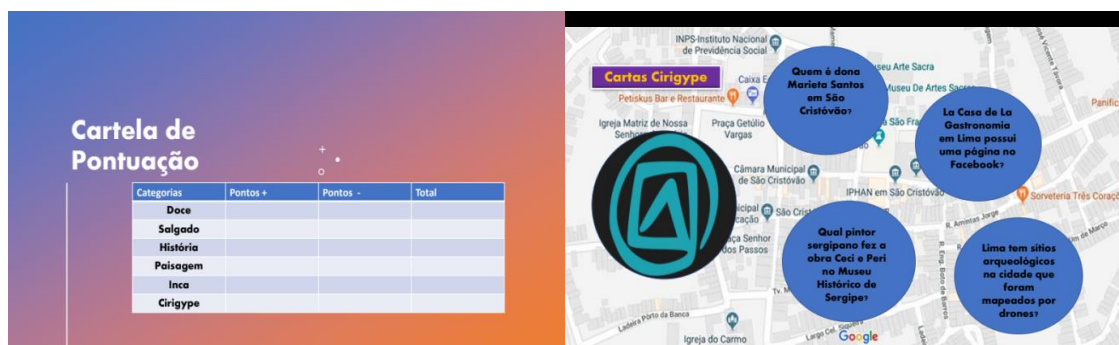
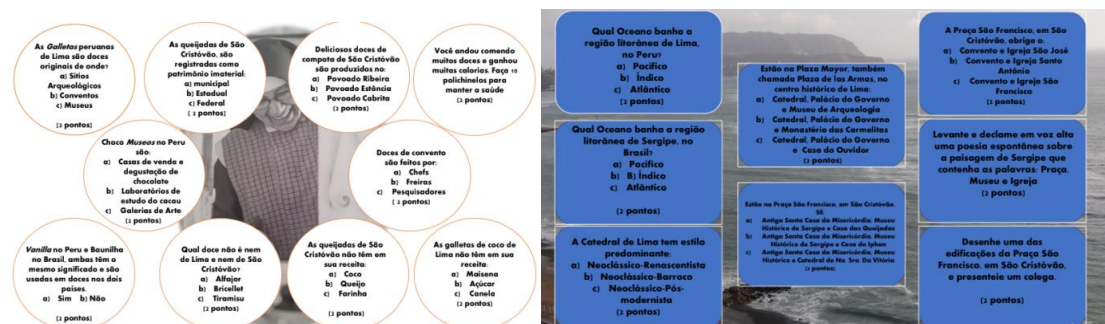
Por isso, foi pensada a criação de um jogo de tabuleiro intitulado *Galletas de La Fortuna* e um manual de para auxiliar os professores no ensino de história da América através de cartas com perguntas percorrendo os doces dos monastérios de Lima - (Peru), mas também contando a história das *bricelets* das Irmãs da Congregação de Imaculada Conceição e o de São Cristóvão (Brasil/SE) com os doces de Dona Marieta, a famosa queijadinha.

Foi elaborado um tabuleiro do jogo que contém o formato de um tacho de ferro fundido onde se podem preparar doces ou salgados. No centro dele há um diagrama no formato de caracol que tanto pode ser interpretado como uma *galleta* limenha (doce) quanto como uma mariscada sancristovense (salgado). O diagrama está dividido por cores: (1) Doces (azul); (2) Salgados (vermelho); (3) Paisagens (laranja) e (4) História (amarelo). Remontando a divisão por cores dos setores do museu de gastronomia peruano.

Ao longo do jogo se pode agregar cartas Incas com maior pontuação. No centro há o símbolo do Patrimônio Imaterial da Unesco. Sai na frente o jogador que tirar o menor número no dado. Iniciado o jogo, cada dado conduz à uma carta temática, onde são propostos desafios criativos e interativos. O jogador irá somar pontos ou reduzir pontos, conforme o desempenho de cada jogador. Estes devem ser marcados em uma tabela individual.

O jogador que conseguir 40 pontos primeiro (10 pontos em cada cor temática) pode tentar o “tudo ou nada” no centro do jogo onde terá que responder à uma única questão do patrimônio imaterial de São Cristóvão ou de Lima (cartas cirigype). Se acertar, vence o jogo. Se errar perde todos os pontos e volta ao início.

Fig. 14. Tabuleiro, Cartas, Cartela de produção (Manual do jogo)



Além do manual e o tabuleiro, o também acompanha 2 dados, 50 cartas (Doces, Salgadas, Paisagens, História, Cartas Incas [carta mestra] e cartas Cirigype [carta que determina a vitória do jogo ou o retorno ao início]) com diferentes perguntas sobre o tema, um bloco com tabelas individuais, a caixa no formato de uma *galleta* plotada com uma receita de *galletas* de coco e a regras do jogo impresso e em *QR Code*.

Fig. 15. Cartas, Caixa (Manual do jogo)



A visita técnica virtual ao museu *Casa de la Gastronomía*, em Lima, permitiu que através da tecnologia digital 360° fosse possível estabelecer um diálogo entre a pesquisa de textos e imagens, trazendo ainda a representação de distintos povos na conformação da história da culinária daquele país. Foi fundamental para pensar os desafios do jogo *Galletas de la Fortuna*. É sem dúvida mais uma ferramenta que o professor poderá usar com seus alunos do ensino fundamental antes de partir para o jogo.

Considerações Finais

Entre aproximações e distanciamentos, a similaridade cultural que o Brasil possui com muitos países da América Latina como o Peru, favorece um Ensino de História que valorize uma identidade plural, de resistência, criatividade e protagonismos de povos originários e afrodescendentes.

O trabalho, abordou os aspectos da Ensino, do Patrimônio Cultural e apresentou o Jogo de Tabuleiro, conectando a experiência da pesquisa à construção de um saber aplicado. A “Ensino”, mais do que uma teoria, tornou-se o próprio projeto enquanto um laboratório de experimentações lúdicas para se aprender de modo prazeroso e divertido, centrando o aluno como protagonista na construção do conhecimento.

Quer se “coma o patrimônio cultural” ou se “jogue o patrimônio cultural” ou mesmo se alie as duas perspectivas no Ensino de História, a identidade e seus sujeitos estarão presentes.

Os doces sancristóvenses e os doces limenhos representam um exercício de criatividade cultural, uma vez que suas receitas precisam ser reelaboradas com as frutas e demais especiarias do território latino-americano, modificando assim a receita original e criando sensibilidades agradáveis ao paladar. Grande laboratório de novas vivências, a América Latina se torna espaço de inovação gastronômica e escreve sua história de doces e amargos percalços.

O mesmo ocorre com as *Galletas de Vainilla* do Monastério de *Las Concepcionistas Descalzas* de San José que trazem adaptações “*criollas*” de clássicos “*mazapanes castellanos*”, os *Niditos* feitos no *Monasterio de La Concepción* que evocam os saberes femininos e os famosos Alfajores oriundos do *Monasterio de las Trinitarias*.

Em São Cristóvão é Dona Marieta a doceira cuja ancestralidade africana de um forte matriarcado, que remonta sua bisavó escravizada, fez adaptações na queijada, reconhecida como patrimônio imaterial sergipano, cozinha suas iguarias no fogão a lenha como aquele retratado no museu peruano.

Assim, a Educação Patrimonial e a compreensão dos conceitos de memória e cultura podem e devem se integrar os conteúdos dos livros didáticos e apostilas, através de novas abordagens, com práticas que estimulem a experimentação e o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo que não deve prescindir do lúdico, do divertido e das riquezas de nossas raízes multiculturais.

Referências

AGUILAR JARA, Norma. La gastronomía peruana patrimonio cultural: material e inmaterial, genera desarrollo socioeconómico en la provincia de Huánuco. **Investigación Valdizana**, 10(4), 2018: 190-193.

ANASTASIOU, L. G.C. Ensinar, Aprender, Aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G. C. e ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2015.

CUADROS, Manuel Rodríguez. La preservación y protección del patrimonio cultural del Perú en el marco de la convención del patrimonio mundial. **Revista Turismo y Patrimonio**, Nº. 12, 2018, p. 39-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.24265/turpatrim.2018.n12.03>>, acesso em: 15/11/2021.

EL PERUANO. **Perú inicia el camino para que el cebiche sea reconocido como Patrimonio de la Humanidad**. 23/12/2021. Disponível: <<https://encurtador.com.br/apHJV>>, acesso em: 10/11/2022.

GUARDIA, Sara Beatriz. **Gastronomía peruana**. Patrimonio cultural de la humanidad. Lima: Cátedra UNESCO Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible de la Universidad de San Martín de Porres, 2020.

LA CASA DE LA GASTRONOMIA PERUANA. **Un Viaje Gastronómico**. Guia Familiar. Lima, Peru: Ministério de Cultura de Peru, s/d.

MATTA, Raul. Posibilidades y límites del desarrollo en el patrimonio inmaterial. El caso de la cocina peruana. **Apuntes** 24 (2) 2011: 196-207.

MATTA, Raúl. Gastronomic Republic and Country of Cooks: Food, Politics, Media, and a New Idea of Nation for Perú. **Rev. colomb. antropol.**, Bogotá, v. 50, n. 2, p. 9-13, July 2014.

NUNES, Jozanes Assunção. Aprender no ensino superior - Relação ensino-aprendizagem. **Fichas Pedagógicas**, nº4, PROEG, UFMT, 2018. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/17/FICHAS%20PEDAG%C3%93GICAS/Fichas%202018/F4-2018%20-%20O%20que%20%C3%A9%20ensinagem.pdf>, acesso em: 20/06/2021.

PAIM, Elison Antonio. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HH Magazine**, 19/06/2019. Disponível em:

<<https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>>, acesso em:

PLEVISANI, Sandra; MUÑOZ-NAJAR, Teresina. **Dulces de Convento**. Lima: USMP/Fondo Editorial, 2018.

REDACIÓN. La Casa de la Gastronomía, un museo para conocer la comida peruana. **RPP Noticias**. 2014. Disponível em: <<https://rpp.pe/lima/actualidad/la-casa-de-la-gastronomia-un-museo-para-conocer-la-comida-peruana-noticia-692137>>, acesso em: 20/07/2021.

SCALETTI, A., BRICEÑO, C., & AGUILAR, R. Un monasterio barrialino Nuestra Señora del Prado. **Consensus**, 18(2), 2013, p. 9-21. Disponível em: <<https://doi.org/10.33539/consensus.2013.v18n2.963>>, acesso em: 22/06/2021.



[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC-ND](#)

CAPÍTULO 2

ALIMENTAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL SOBRE MISTURAS CULTURAIS¹

Roziane Costa Conceição (SEDU/MA)
Fernando Bagiotto Botton (UESPI)

1 História e Alimentação: Diálogos

Com frequência podemos observar muito interesse pela temática da alimentação em diversos campos do conhecimento, isso pode ser constatado pelo aumento no número de livros, artigos e demais textos acadêmicos e publicitários que tematizam os alimentos e as receitas culinárias em seu escopo. Um dos ramos acadêmicos mais promissores pode ser considerado enquanto “História da Alimentação”. Para Carlos Santos (2005) tal sucesso nos revela duas grandes paixões: o gosto pela História e pela gastronomia.

Observando esse cenário podemos lançar sobre o tema inúmeros olhares, escolhemos realizar um estudo teórico-bibliográfico dialogando com alguns autores que pesquisaram a história da alimentação como objeto de estudo, além daqueles que refletem sobre a possibilidade da utilização da alimentação nas aulas de História com abordagens diversas, o que segundo Carlos Santos (2005) faz todo sentido uma vez que a História é a disciplina que pode oferecer suporte e projetar tais perspectivas.

Conforme Elizabeth Medeiros (2007), estudar a História na perspectiva da história da alimentação pode suscitar uma série de indagações importantes para o entendimento de questões do cotidiano, de como, quando, onde e quais as companhias para o momento das refeições. Nessa visão percebe-se que a comida pode ser um caminho promissor para o entendimento de determinado período histórico, transcendendo o tradicional viés político-econômico.

A tematização da alimentação na história da humanidade pode ser alvo de algumas críticas metodológicas, dada a dificuldade ou até mesmo a impossibilidade do historiador analisar o que sentiam os degustadores, individualmente, e também o que comiam as populações antigas. Porém, de acordo com Massimo Montanari (2013) a alimentação que dialoga com a História não é a do “gosto” enquanto sensação subjetiva e sim da avaliação

¹ O presente texto é resultado de pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória UESPI/UFRJ).

sensorial avaliativa do que se gosta, é nesse sentido que passa a ser uma realidade coletiva e atinente à comunicação entre grupos sociais.

Para Sueli Moreira (2010) a história da alimentação e a história da humanidade se confundem e nessa imbricação a disciplina ganha muito ao abordar a temática, na mesma toada o pesquisador Fábio Ramos afirma que:

A história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material a espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. Por isso, o tema da alimentação é tão interessante para a História. (RAMOS, 2010, p. 95)

Do mesmo modo, Carlos Santos (2005) defende o estudo da história da alimentação como um campo pertinente às Ciências Humanas, já que os aspectos culturais de um povo estão intimamente ligados ao processo que possibilita o ser humano se alimentar e se relacionar com os outros através do que é consumido, em diferentes épocas e regiões. Conhecer e discutir as transformações desses hábitos possibilita uma aproximação com o cotidiano dos diferentes grupos, é por isso que a alimentação impacta diretamente na história das sociedades:

Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. Neste sentido, o que se come é tão importante quanto, quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Enfim, este é o lugar da alimentação na História. (SANTOS, 2005, p. 13)

Além disso o autor reforça que os processos ligados à forma como vivemos e nos comportamos estão intrinsicamente relacionados ao que escolhemos para nos alimentar, representando gostos e culturas:

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. (SANTOS, 2005, p. 13)

Podemos definir aqui um legítimo campo de estudos que se avoluma com a investigação de importantes pesquisadores tais como o italiano Massimo Montanari, que já publicou vários livros sobre a relação entre história e alimentação, dentre eles merecem

ser citados *A História da Alimentação* (2003) e *Histórias da Mesa* (2016), mas para embasar nosso estudo teórico utilizaremos principalmente a obra *Comida como cultura* (2008), nessa obra é realizada uma análise sobre as formas pelas quais o alimento representa a relação dos seres humanos com a natureza, tendo como consequência desse processo a construção da cultura de cada sociedade. Tal obra converge com a ideia de que a alimentação perpassa por processos de modificação intersubjetiva que cria a cultura de um povo: “[...] os valores de base do sistema alimentar não se definem em termos de “naturalidade”, mas como resultado e representação de processos culturais que preveem a domesticação, a transformação, a reinterpretação da natureza” (MONTANARI, 2013, p. 15). Torna-se claro que aquilo que comemos faz parte de um conjunto de atividades que o ser humano realiza em contato com a natureza, uma vez que determinados alimentos foram aproveitados depois de um longo processo de adaptação e domesticação às necessidades humanas. O autor afirma ainda que a comida é cultura quando produzida, preparada e consumida, pois faz parte de um processo de escolhas do ser humano, sendo representada por seus valores econômicos e nutricionais e nesse sentido: “a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la” (MONTANARI, 2010, p. 16).

No Brasil o historiador Luís da Câmara Cascudo foi um dos primeiros a intitular seu livro *História da Alimentação no Brasil* (1967), por mais que possua visões controversas e marcadas por sua época de publicação, atualmente essa obra é um clássico ao tratar da temática da alimentação, especialmente em relação à História do Brasil durante o período colonial. Na obra supracitada, Cascudo fez uma longa pesquisa sobre as contribuições dos grupos étnicos que se relacionaram no período colonial e através dessas trocas culturais tivemos a origem da culinária brasileira. Apesar da obra ter sido publicada pela primeira vez há mais de 50 anos, suas informações ainda são consideradas relevantes quando se trata de história da alimentação.

Também em cenário nacional devemos referenciar a obra de Henrique Carneiro, autor do clássico da historiografia brasileira “*Comida e Sociedade: uma história da alimentação*” (2003). Na obra o pesquisador afirma a viabilidade da alimentação no estudo da História por oferecer instrumentos que possibilitam investigar os mais variados contextos, disciplinas e informações de momentos históricos diferentes:

O estudo da alimentação é um vasto domínio multidisciplinar para o qual a História vem oferecer uma síntese ao reunir os recursos das diversas disciplinas para buscar desvendar em cada período do passado

as informações alimentares e para poder efetuar a análise da dinâmica temporal das transformações da alimentação humana (CARNEIRO, 2003, p. 15)

Essa possibilidade, segundo Henrique Carneiro, se apresenta pela constatação de que existem interesses pela temática da alimentação enquanto objeto histórico desde os primeiros historiadores culturais até nossa contemporaneidade, segundo o autor essa proximidade das ciências humanas com a alimentação ocorre por considerar-se que “de todas as esferas da cultura material, a alimentação é uma das que mais se infiltra em todos os níveis da vida social” (CARNEIRO, 2003, p. 275).

Para que tais pesquisas possam ser efetivadas demanda-se novas abordagens e problematizações de pesquisa. Segundo o autor são cinco os problemas que o historiador deve focar ao abordar a temática da alimentação: 1) a demanda por comida e todo processo que envolve essa demanda; 2) as formas e técnicas de preparo; 3) o ambiente sociocultural e as avaliações individuais e coletivas, 4) as formas de consumo; 5) os conteúdos nutritivos e as consequências para a saúde (CARNEIRO, 2003). Percebemos aqui o amplo escopo historiográfico e as ilimitadas possibilidades de pesquisas abertas pelo campo da história da alimentação.

Dessa miríade de possibilidades chamamos citadas por Henrique Carneiro chamamos atenção para o descortinar de novas possibilidades para o exercício de uma história cultural, especialmente abordando temáticas antropológicamente válidas como a questão das próprias misturas culturais ocasionadas e possibilitadas pelo trânsito e apropriação de alimentos em diferentes culturas e sociedades. Isso pode ser exemplificado se refletirmos na apropriação cultural de hábitos e ingredientes de um grupo étnico por outro, tal como ocorreu no caso da primeira colonização portuguesa na América do século XVI, momento em que os colonizadores precisaram suprir o desejo por alimentos que lhe fossem familiares, adaptando ao seu próprio paladar e à sua culinária alimentos típicos do consumo dos ameríndios. Esse encontro, mesmo que não tenha sido pacífico, marcou de forma definitiva a cultura alimentar brasileira:

A adoção de certos usos, como o consumo de farinha de mandioca em substituição ao pão de trigo para aparar o caldo do feijão ou da verdura, ou mesmo a introdução da cuia de cuité no lugar do prato, e das colheres de pau para cozinhar, indica uma tentativa de negociação no sentido de buscar o que havia de mais parecido com o original. (SILVA, 2014, p. 38).

Perceba-se que tais questões são de fundamental envergadura para o estabelecimento de novas discussões não apenas para a pesquisa historiográfica, mas também para a área do ensino de história, é justamente nesta seara que travamos as contribuições decorrentes de nossa pesquisa.

2- A Alimentação no Ensino História e a questão das misturas culturais.

Se é evidente e efetiva a possibilidade de estudar-se a história por meio da alimentação, então é igualmente pertinente a reflexão e uso dessa abordagem em sala de aula, com crianças e jovens que muitas vezes necessitam de estimulação de abordagens cotidianas e contemporâneas para aproximarem-se da história como disciplina viva (XXX). Também é importante a possibilidade de valorização da origem étnica, econômica e social desses alunos pertencentes às mais diversas origens e costumes, fazendo com que todos sejam inseridos no contexto da discussão e na própria história. Tal reflexão foi abordada por Ramos quando diz que:

[...] observar a história à luz dos hábitos alimentares tem a grande vantagem de permitir um contato direto com a realidade comum a qualquer educando, independentemente de sua classe social ou condição cultural. Afinal, todos nos alimentamos e levamos à boca mais que sabores, fatias generosas da história daquilo que comemos e bebemos diariamente. (RAMOS, 2010, p. 99).

A abordagem da história que considera os hábitos alimentares dos alunos cria um ambiente de acolhimento pela identificação com a temática. Ao mesmo tempo, instiga problematizações acerca de questões recorrentes nas sociedades em que estão inseridos, uma vez que, ao refletir sobre essas práticas, é possível pensar sobre aquilo que o alimento desperta em suas memórias, como afirma Carlos Santos:

Os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais, práticas estas distantes ou recentes que podem vir a constituírem-se em tradições culinárias, fazem, muitas vezes, com que o indivíduo se considere inserido num contexto sociocultural que lhe outorga uma identidade, reafirmada pela memória gustativa (SANTOS, 2005, p.15).

Embora que o professor de história possua muitos recursos tecnológicos tais como redes sociais, jogos, aplicativos, lousas virtuais etc., nada inviabiliza o uso de elementos práticos e materiais do cotidiano do aluno, tal como a alimentação. Inclusive, muitos desses recursos das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) podem ser adaptados ao ensino da história da alimentação e do reconhecimento das misturas

culturais que fazem parte da História do Brasil, propiciando a esse jovem a possibilidade de se conscientizar daquilo que o faz diferente ou parecido com os outros:

[...] o estudo da temática dos alimentos nas aulas de História pode ser um bom caminho para levar o educando a reconhecer os laços que o unem ou as diferenças que o separam de seus contemporâneos e de seus antepassados, de seus colegas próximos e das pessoas ao redor do mundo. (RAMOS, 2010, p. 98)

Trabalhos acadêmicos produzidos por professores no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) apresentando propostas de ensino utilizando a temática da alimentação como alternativa para o Ensino de História já são uma realidade e estão sendo empregados didaticamente com o objetivo de dinamizar as aulas de História e oferecer aos professores novas abordagens para Educação Básica.

Nesse sentido, destacamos que Luciana dos Santos Menezes escreveu uma dissertação sobre as formas de discutir com os alunos o conceito de cidadania no ensino de história através de uma horta comunitária. A professora justifica a escolha de seu objeto mostrando o quanto a alimentação tem sido importante para a relação entre o humano, a natureza e entre os demais seres, relação essa que influencia diretamente na história, pois:

A História da Humanidade é também a história das lutas e (sobre)vivências, o que inclui a causa alimentar e as redes de relações que se estabelecem em torno dela. Refiro-me aos processos de produção, de preparo e de consumo, que compreende as relações sociais, históricas, manifestações étnico-culturais, formas e relações de trabalho, trocas econômicas e culturais e construção de identidades. (MENEZES, 2019, p.65)

Nessa tonalidade interdisciplinar autora dialoga com outras temáticas como: relações de trabalho, meio ambiente e patrimônio cultural. Tal abordagem é possível quando se articula o alimento e o ato de alimentar-se às questões identitárias e, principalmente: de poder. Portanto, revela-se o cunho eminentemente político e de resistência que se estabelece nos distintos processos de alimentação, firmando uma verdadeira relação micropolítica entre poder-comer.

Destacamos como outra bem-sucedida abordagem de alimentação no ensino de história a monografia da professora-pesquisadora Adriana Sassi de Oliveira (OLIVEIRA, 2018). Seu trabalho teve como recorte histórico o período da Idade Média e foi realizado em duas escolas de ensino fundamental e médio, respectivamente. O emprego de diversas fontes históricas e documentações de época permitiu que a história fosse refletida no interior de seu fazer-se científico e epistemológico, tal como sugerem as diretrizes da

Base Nacional Curricular Comum (BNCC) quando comentam sobre o emprego de objetos materiais para o ensino de história:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 3).

Essa saudável e inteligente aproximação dos conteúdos históricos com as realidades dos alunos é absolutamente suprida no emprego da alimentação como objeto de ensino histórico. Mas a professora-pesquisadora Adriana Sassi de Oliveira foi além dessa perspectiva e também se utilizou da história oral, metodologia que possibilitou coletar informações sobre as vivências da comunidade escolar e suas relações com a alimentação, o que permite não apenas demarcar histórias, mas delinear memórias e afetividades intersubjetivas. Para a autora “a temática da alimentação foi o fio condutor deste processo, pois através dela pôde-se pensar em ferramentas que possibilitassem uma melhor compreensão da história e dos agentes históricos”. (OLIVEIRA, 2018, p. 14). Ressaltamos a riqueza desse momento de escuta e registro de falas em que os alunos descrevem suas percepções e sensações sobre sua experiência com a comida e o ato de alimentar-se, essa autopercepção e torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Nesse mesmo sentido de tornar a didática da história um elemento mais material e prático devemos citar a dissertação do professor-pesquisador Rogério Augusto Singolani, que pesquisou e empregou no ensino a história alimentar da cidade de Ourinhos, no estado de São Paulo, através de documentos históricos para produção de um kit didático para professores. Sua pesquisa se destaca pela análise de jornais locais, além de um caderno de receitas de uma famosa cozinheira da região, que registrou as receitas cozinhas na década de 1940. Tais documentações históricas possibilitaram observar as transformações políticas, econômicas e sociais da cidade a partir de sua alimentação durante os primeiros setenta anos do século XX (SIGNOLANI, 2020).

Nesse sentido constatamos que os professores estão preocupados em colaborar com a construção de um campo de conhecimento que se especialize cada vez mais num ensino de história reflexivo e dialógico entre passado-presente e a vida dos alunos. A escolha pela alimentação vai além da importância biológica/vital que ela possui, pois segundo a pesquisa de Rogério Augusto Singolani são possíveis abordagens com

significados variados na sociedade como: construtor cultural de identidade, de distinção social, de gênero e de sociabilidade (SIGNOLANI, 2020).

Visto que todos os trabalhos citados obtiveram êxito em suas propostas de emprego da história da alimentação em sala de aula, fica claro que o ensino de história deve se utilizar da temática para problematizar questões relevantes ao cotidiano do aluno e nesse sentido escolhemos, ao trabalhar com misturas culturais no período colonial, enfatizar a promoção do respeito às diferenças.

3 - Ensino de História da Alimentação e a pluralidade cultural

Por ser um ambiente que recebe jovens advindos de distintas origens, vivências, cosmologias e ideologias a sala de aula da Educação Básica se torna um universo propício para encontros, choques e não raras vezes conflitos das mais variadas causas: o pluralismo religioso, a diversidade sexual, questões étnicas e até a aparência física podem gerar momentos de enfrentamentos entre os discentes ao abordar determinados conteúdos durante a aula de história, em alguns casos evidenciando elementos de intolerância e falta de respeito com as diferenças. A partir dessa enorme complexidade enfrentada pelos professores de história em sala de aula pretendemos utilizar a história da alimentação para destacar o caráter primordialmente mesclado, híbrido e plural da cultura brasileira como um todo.

Diante desse cenário compartilhamos da ideia de Susana Sacavino (2020) ao dizer que professores e professoras se sentem desafiados a encontrar novas práticas pedagógicas para dialogar com essa realidade do chão da escola, promovendo uma educação que incite o diálogo respeitoso entre todos que fazem parte deste processo, superando assim todos os tipos de preconceitos que possam surgir no contexto escolar.

A promoção do respeito à diversidade e à diferença na área educacional se torna cada vez mais necessária para que haja um movimento de empatia e relativização de conflitos, pois “nas últimas décadas na área de educação a questão da diversidade cultural, tem sido amplamente abordada como um elemento do combate aos preconceitos de gênero, raça, religião e padrões culturais” (ARANDA; SILVA, 2019). Com isso, a abordagem da alimentação ganha mais força, uma vez que se torna possível abordar, junto aos alunos, com temáticas antropológicas e históricas capazes de promover (auto)reflexões profundas sobre as misturas culturais, utilizando alimentos do cotidiano

e do passado como motes para problematização das relações de poder e intersubjetividade contemporâneas.

As misturas culturais aqui abordadas podem facilmente ser articuladas à temática enfocada pelo Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito ao “conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p. 121). Com isso entendemos que a alimentação faz parte desse processo de pluralização por representar através de sabores as misturas culturais e a complexidade da formação da sociedade brasileira, sem excluir seus conflitos e tensões internas.

A Constituição cidadã de 1988 (BRASIL, 1988), ao expor a definição de *patrimônio* mostra uma preocupação em considerar as misturas culturais presentes em todas as partes do país, pois no art. 216 podemos encontrar a seguinte normativa: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, p. 94). Nesse processo estão incluídas formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver, sendo a alimentação uma expressão de identidade específica de cada região e agrupamento.

Essa abordagem pode impactar nas vivências pessoais dos alunos, pois nelas é possível reconhecer misturas culturais como elemento cotidiano, não apenas na questão da alimentação, mas em diversos âmbitos. Nesse sentido Sistema de Ensino Nacional reconheceu no final da década de 1990 a importância da diversidade e da diferença no ambiente escolar através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao afirmar que as culturas não devem ser sinônimo de desigualdade, uma vez que as culturas são:

Produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo (BRASIL, 1997, p. 121).

Dessa forma entendemos que o documento compreende que as misturas culturais ocorrem quando as culturas se encontram com suas particularidades socialmente compartilhadas em um mesmo território ou agrupamento. Apesar da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais não ser obrigatória, o documento se tornou um

importante instrumento de orientação aos profissionais da Educação e por muito tempo foi adotado pelas escolas como guia para suas práticas educativas.

Tal perspectiva pluralista já contida nos PCNs foi ampliada pela supracitada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em vigor desde 2017 (para o Ensino Fundamental) e 2018 (para o Ensino Médio). É importante frisar que essa diretriz orienta a educação no país enquanto “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, P. 7). Muitas são as críticas que podem ser levantadas a esse documento, de todas as formas ressaltamos que a BNCC leva em consideração alguns pontos importantes acerca da questão da pluralidade e da diversidade cultural em abordagem no ensino de história, o que propicia a inserção da história da alimentação.

Na BNCC são colocadas dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e fazem parte da chamada Educação Integral. Neste documento aparece na competência de número três uma referência às manifestações culturais e tem como objetivo: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 11). Nesse sentido abre-se ao professor de história a possibilidade de problematizar em sala de aula as práticas culturais e suas distintas representações, reconhecendo nas experiências alimentares o potencial de pluralidade de manifestações culturais de distintas regiões, etnias e agrupamentos.

É evidente que a questão da pluralidade cultural não deve apagar os conflitos sociais e econômicos gerados pela desigualdade, pelas diversas discriminações e violências vivenciadas contemporaneamente em nosso país. Porém, a problematização histórica da pluralidade e valorização de manifestações indígenas, afrodiaspóricas e de demais representações numericamente majoritárias, mas tornadas como minoritárias nos debates nacionais, permite que os alunos de história desenvolvam um olhar crítico para os velhos preconceitos que percebem a sociedade brasileira como simplificada pela cisão entre preto e branco, sem que se perceba que arroz e feijão nesse país são degustados de maneira misturada.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9.394/1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ARANDA, Pâmella da Silva; SILVA, Ana Maria de Vasconcelos. **Interculturalidade e educação**: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. Políticas públicas: desafios nos contextos atuais. Mato Grosso do Sul, n. 4. 2019. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/1634&file=1>. Acesso em: jul/2021.
- CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade**: uma história da alimentação. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Global, 2004.
- CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **Pluralidade cultural na sala de aula**: da formação do Brasil à valorização das múltiplas culturas no contexto educacional. Revista Educação Pública, v. 20, nº 43, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/43/pluralidade-cultural-na-sala-de-aula-da-formacao-do-brasil-a-valorizacao-das-multiplas-culturas-no-contexto-educacional>.
- MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de História**: Fontes e linguagens para uma prática renovada. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007. ISSN 0104 - 270X. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/395>
- MENEZES, Luciana dos Santos. **Cidadania e participação por meio das hortas escolares**: a alimentação como temática para o ensino de história na EJA de São José/SC. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Florianópolis, 2019.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. 207 p.
- _____. **O mundo na cozinha**: história, identidade, trocas. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 256 p.
- MOREIRA, Sueli Aparecida. **Alimentação e comensalidade**: aspectos históricos e antropológicos. Ciência e Cultura, v. 62, p. 23-26, 2010. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v62n4/a09v62n4.pdf>. Acesso em: jun/2021.
- OLIVEIRA, Adriana Sassi. **A História da Alimentação como Ferramenta de ensino de História**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria, 2018.
- RAMOS, Fábio P. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-118.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 45, 2020 – Jan./Dez.

SANTOS, C. R. A. dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 11-31, Editora UFPR.

2005.

SINGOLANI, Rogério Augusto. **A História tem sabor!** Ensino de história, memória e cultura alimentar em Ourinhos, SP (1927-1977). 2020. 275 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

SILVA, Paula Pinto e. **Farinha, feijão e carne-seca**: um tripé culinário no Brasil colonial. – 3ed. Ver. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014. 142 p.



[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC](#)

CAPÍTULO 3:

COMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO²

Aparecida L. A. Zuin (UNIR)
Larissa Zuim Matarésio (UNIRON)

Introdução

Neste trabalho propomos fundamentar e desenvolver cientificamente a área da comunicação socioambiental como novo campo de estudos da Comunicação. Aqui, a comunicação socioambiental está relacionada ao tema Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e aos alimentos oferecidos nas refeições escolares, e enquanto política de comunicação de interesse público, em interdisciplinaridade com as áreas da Educação Ambiental e Alimentar, Saúde, Direito Alimentar e Direito Ambiental. Objetiva ainda elaborar e divulgar conteúdos informativos aos estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental, da rede municipal de Porto Velho, sobre a produção, o consumo e a cultura dos alimentos amazônicos; propor projetos de extensão à comunidade portovelhense e rondoniense sobre os modos responsáveis de consumo alimentar em vistas à Cidade Educadora e Sustentável.

Propõe ainda, criar o aplicativo móvel connect@curumim para uso nas versões Android e iOS, e do Website connect@curumim.com.br para divulgação das atividades do projeto, formação, participação e informação sobre SAN, educação ambiental, direito alimentar, e difundir o papel social das instituições públicas na formulação de políticas

² Pesquisa financiada pelo Ministério Público do Estado de Rondônia (MPE-RO), objeto do Edital de Chamamento Público SEI nº 2/2020/FRBL – Órgãos Públicos. Parceria da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com a Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON), Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS); Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC), da Universidade Federal de Rondônia. Primeira fase dos estudos desenvolvidos no estágio pós-doutoral, no Programa Avançado de Cultura Contemporânea, em Estudos Culturais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC/UFRJ), sob a supervisão das profas. Dras. Ilana Strozenberg e Heloisa Toller Gomes. Contou com bolsa de pesquisa do Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia (TJRO), para realização da segunda fase do estágio na Università del Salento, Lecce, Itália, Centro Studi sul Rischio, sob a supervisão do prof. Dr. Raffaele De Giorgi.

de prevenção e vigilância alimentar e nutricional para crianças e adolescentes na fase escolar. O aplicativo e o website têm, também, a função de fazer com que os estudantes das escolas públicas do ensino fundamental da região municipal de Porto Velho, exerçam a cidadania como participantes e fiscalizadores do que é servido na merenda escolar pelo poder público através do menu do aplicativo – “curumim cidadão”, ou seja, o principal público-alvo são os estudantes que frequentam o Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

A problemática a ser abordada durante a execução do projeto é: i) - Como a comunicação, a informação e o conhecimento sobre os modos saudáveis de se alimentar podem promover qualidade de vida na cidade de Porto Velho?; ii) - de que modo o que é servido nas refeições das 47 escolas públicas de Ensino Fundamental, na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, pode causar impactos sociais, ambientais e na qualidade de vida desses estudantes na escola e em casa?; iii) Quais são os fatores sociais e econômicos suscetíveis de intervir no desenvolvimento alimentar saudável?; iv) Quais transformações socioambientais e culturais alteraram o estilo alimentar e de vida amazônico e, por sua vez, impactaram no que é servido na merenda escolar local?

Para a sistematização metodológica a abordagem é qualitativa e quantitativa em uma perspectiva convergente; quanto aos objetivos da pesquisa é exploratória, descritiva. Assume para as análises as interrelações das áreas da Comunicação; Educação; Direito Alimentar; Gastronomia; Biologia; Nutrição; Assistência Social; História; Pedagogia; áreas de formação, conhecimento e aplicação da equipe executora, por isso, o procedimento bibliográfico, experimental, documental, de coleta de dados e estudo de campo, com o método de pesquisa-ação.

Por fim, importa informar que esta pesquisa está vinculada aos Programas de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e é desenvolvida pelo Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo (GESJOR) e pelo Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (CEJAM).

Fundamentação Teórica

Para contribuir na solução da problemática, a fundamentação teórica tem como base a interdisciplinaridade, constituída em três eixos de investigação: Linha 1 –

Comunicação: Comunicação e Informação Alimentar e Comunicação e Cultura dos Alimentos; Linha 2 – Educação: Tópicos Especiais em Educação e Gestão, Estado e Políticas Educacionais; Linha 3 – Direito: Direitos Especiais, Direito Alimentar; Direito Constitucional e Legislações infraconstitucionais.

Para esse investimento interdisciplinar temos a mesma compreensão de Patrick Charaudeau (2008, p. 4;6;11), pois, não basta apenas usar diferentes disciplinas em um mesmo objeto de análise.

É preciso confrontar várias competências disciplinares com o intuito de tornar mais pertinentes esses conceitos e instrumentos de análise, ou ampliar o campo de interpretações a partir dos resultados advindos dos procedimentos de análise comuns.

[...] Quando me pergunto sobre o que constitui uma disciplina, tento apontar quais devem ser as condições de uma interdisciplinaridade e mostrar como ela pode ser trabalhada no campo da análise dos fenômenos de comunicação.

[...] A interdisciplinaridade é mais difícil de se conseguir, ela “não é fácil como parece”, visto que ela consiste em estabelecer verdadeiras conexões entre conceitos, instrumentos de análise e modos de interpretação de várias disciplinas. A interdisciplinaridade é o esforço que diferentes disciplinas empreendem para articular entre si conceitos, instrumentos e resultados das análises.

Por todo esse empreendimento, é possível reconhecer a relevância social da pesquisa para a fundamentação e divulgação da comunicação socioambiental, mas, também, para a atuação dos pesquisadores envolvidos no projeto em vistas ao papel social e científico da Universidade pública (UNIR) para o desenvolvimento social, econômico, ambiental e cultural do estado de Rondônia sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Nesse aporte, a segurança alimentar adequada tem a ver com educação, cultura, comunicação, economia e práticas de consumo e merenda escolar. Por isso, é preciso fazê-la conhecida e discutida assim como previsto na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, mais conhecida como Losan (Lei nº 11.346/ 2006). A Losan é a lei que direciona às práticas capazes de combater a fome e a miséria no Brasil. Com a Losan criou-se o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas ao asseguramento do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e, neste sentido, prevê ações baseadas nos princípios da universalidade e da equidade do acesso à alimentação adequada. O artigo 3º da Losan é bem claro e confere a importância do tema, porque:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em

quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam: ambiental, cultural, econômico e socialmente sustentáveis.

Ainda, a comunicação socioambiental relacionada à SAN, como é o foco central da pesquisa, é um assunto que visa difundir o conhecimento à população em geral a respeito do acesso à alimentação (direito fundamental previsto na Constituição brasileira (1988)) em quantidade necessária e de qualidade; está atrelada aos estudos que discutem a trajetória da proliferação de diversos modelos de produção e de regimes alimentares que esfacelam o meio ambiente e os recursos biológicos da região amazônica, as fronteiras alimentícias para os intercâmbios com as comunidades científicas, industrial, e os interesses materiais das comunidades tradicionais e dos países em desenvolvimento; os métodos tradicionais da agricultura familiar e suas capacidades de atuação em prol do equilíbrio natural e da economia local e o respeito à soberania alimentar e suas múltiplas características culturais.

Para tanto, é importante refletir sobre o que orienta a cadeia alimentícia da produção até o consumo na região amazônica, tendo em vista ser a região produtora de *commodities* de alimento, mas também de grande concentração de desigualdades sociais e fome. Nessa linha, é necessária a reflexão acerca da função dos alimentos orgânicos, industrializados, geneticamente modificados e, do mesmo modo, como os discursos divulgados pela grande mídia nacional e internacional, nesse contexto, são compreendidos pelo consumidor, e que nesse caso pretendemos estender para o/a estudante como consumidor da merenda escolar e do mercado alimentício em geral; porque é preciso que a população de uma cidade saiba que os modos como ela venha a consumir os alimentos (desde a tenra idade), influencia no meio ambiente, na saúde da sua população e na cidade, tendo em vista que as mudanças e/ou transformações ocasionadas nos processos de produção dos alimentos interferem nos modos de vida da sociedade.

Destaca-se a necessidade de estudos do direito humano à alimentação consagrado no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc³) e suas duplas vertentes: o direito fundamental de estar ao abrigo da fome e o direito a uma

³ O objetivo dos três cadernos dedicados à legislação é fornecer informações práticas e orientação aos legisladores nacionais e aos indivíduos ou grupos interessados, visando criar ou reforçar o quadro jurídico e institucional do direito à alimentação, em conformidade com o Pidesc e com outros instrumentos relevantes do direito internacional dos direitos humanos. Cadernos de trabalho 1 sobre o direito à alimentação. Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura Roma, 2014, p. 4.

alimentação adequada para a vida saudável. Os Estados membros deste Pacto, dentre eles o Brasil, reconhecendo o direito fundamental de todas as pessoas de estarem abrigados da fome, devem adotar individualmente e por meio da cooperação internacional as medidas necessárias, incluindo programas concretos. O Pacto foi ratificado pelo Brasil, em 24 de janeiro de 1992. Para maior compreensão, apresentamos os seus principais instrumentos vinculantes que contemplam o direito à alimentação.

Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) - Vários instrumentos regionais sobre direitos humanos.

Temos ainda os seus instrumentos internacionais não vinculantes, mas não menos importantes, que deveriam ser debatidos em âmbito internacional.

Os instrumentos internacionais não vinculantes: fornecem orientações e princípios e impõem obrigações morais aos Estados signatários, mas estes não estão juridicamente obrigados a cumprir estas disposições. Apesar disso, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento do direito internacional dos direitos humanos. Eles revestem a forma de declarações, recomendações ou resoluções. (grifos nossos)

Principais instrumentos não vinculantes que contemplam o direito à alimentação: Declaração Universal sobre a Erradicação da Fome e Desnutrição (1974); Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial (1996); Diretrizes Voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar nacional (2004). (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO); Roma, 2014) (grifos nossos).

Sobre os aspectos jurídicos constitucionais que cercam o tema, o direito ao alimento é “um direito humano fundamental, reconhecido na disposição jurídica internacional e em cerca de 100 (*cem*) Constituições do mundo, das quais 24 (*vinete e quatro*) protegem tal direito de modo direto”⁴. Eis, portanto, a função da universidade pública, por meio dos seus pesquisadores qualificados no assunto, difundir o conhecimento e introduzir a discussão na agenda política local, nacional e mesmo internacional.

No Brasil, - Segurança Alimentar e Nutricional - significa garantir, a todos, condições de acesso a alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo

⁴ BOTTIGLIERI, Maria. *La protezione del diritto al cibo adeguato nella Costituzione italiana*. Forum di Quaderni Costituzionali - Rassegna n. 11/2015, p. 1. Disponível em: su www.forumcostituzionale.it. Acesso em: 22 ago. 2018.

permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo, assim, para uma existência digna, em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana. Este é o conceito mais vigente de Segurança Alimentar no país e foi elaborado por ocasião da escritura do documento para a Cúpula Mundial de Alimentação realizada em 1996, organizada pela FAO.

O documento brasileiro para a Cúpula Mundial de Alimentação foi elaborado por representantes do governo e da sociedade civil, logo, a relevância social e científica em permanecer contribuindo com a atualização do conceito da SAN em um momento histórico atual do Brasil, no qual discursos (distópicos) governamentais têm gerado impasses políticos, econômicos, culturais, como por exemplo, - a desvalorização dos modelos de produção alimentícia dos povos tradicionais e da agricultura familiar em detrimento dos processos produtivos do agronegócio que há tempos vem avançando na região amazônica; o desmatamento e as queimadas na floresta; o negacionismo ambiental e científico, e outros retrocessos que veem sendo vivenciados na Amazônia que ferem sua proteção e preservação ambiental.

Outro aspecto trata sobre a questão social, jurídica e cultural do que é comida, porque a comida tem na sua natureza caráter interdisciplinar; sendo necessária, dado o seu papel central e a sua função literalmente essencial na manutenção da vida. A comida tem sido desde sempre a primeira e principal preocupação dos homens. Direta ou indiretamente, está relacionada com todas as dimensões da experiência histórica. Com a economia, na escolha e na gestão dos produtos que se tornarão alimentos; na política, que dirige e governa essas escolhas; no âmbito social referente a solidariedade, ao mesmo tempo nas tensões que a contrastam; na filosofia e religião, que fornecem quadros de valores em torno dos quais imprimem pensamentos e ações sobre o ato de comer e a comida; nas formas artísticas que representam e expressam esses valores de maneira criativa. Tudo isso e muito mais, contribui para o que a alimentação e o alimento definam a cultura de cada comunidade, em como cada indivíduo a utiliza e nas interfaces deste com o mundo,⁵ e aí como a pesquisa em questão pode contribuir para a elaboração de um quadro teórico interessante à formulação de políticas públicas e aplicá-las na prática.

Também é preciso conhecer, nesse aporte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) que estabelece distintamente o ensino fundamental como responsabilidade dos municípios. Mais, o Ensino Fundamental é a única etapa da

⁵ UTET; MONTANARI, *Cultura del Cibo*, 2015, p. IX (Tradução minha).

educação básica que tem responsabilidade compartilhada dos governos; portanto, a sociedade civil, a universidade pública, os pesquisadores da área, - não podem se eximir do compromisso de exercerem a cidadania plena e ativa na defesa dos direitos fundamentais, como é o caso do direito ao alimento saudável a todos os/as brasileiros/as, destacadamente na fase escolar em vistas à promoção e garantia do processo ensino-aprendizagem também com qualidade.

A política pública de comunicação socioambiental que se propõe ao presente estudo está relacionada, ainda, ao conceito de Cidade Educadora e Sustentável por meio do consumo responsável dos alimentos e pela merenda adequada, na quantidade justa e de qualidade que se oferece nas escolas em análise. Junto com as escolas participantes do projeto pode-se somar as várias instituições privadas e públicas, órgãos públicos de controle social (Ministérios Públicos: Federal e Estadual, por exemplo), gestores públicos, educadores, meios de comunicação de massa e instituições de ensino e pesquisa, contra outro problema de extrema relevância vivenciado nas cidades brasileiras: a Insegurança Alimentar. Conforme referenciado no Guia alimentar para a população brasileira, do Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica (2014):

Para o enfrentamento desse cenário, é emergente a necessidade da ampliação de ações intersetoriais que repercutam positivamente sobre os diversos determinantes da saúde e nutrição. Nesse contexto, o setor saúde tem importante papel na promoção da alimentação adequada e saudável, compromisso expresso na Política Nacional de Alimentação e Nutrição e na Política Nacional de Promoção da Saúde. A promoção da alimentação adequada e saudável no Sistema Único de Saúde (SUS) deve fundamentar-se nas dimensões de incentivo, apoio e proteção da saúde e deve combinar iniciativas focadas em políticas públicas saudáveis, na criação de ambientes saudáveis, no desenvolvimento de habilidades pessoais e na reorientação dos serviços de saúde na perspectiva da promoção da saúde.

Com base nessas orientações, pretendemos informar e conscientizar a sociedade, e aqui em especial os estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental, que nos documentos legais, o direito ao alimento é mais específico, porque é reconhecido como direito fundamental de toda pessoa para se proteger contra a fome, e, portanto, os Estados membros devem, para alcançar tal objetivo, melhorar os métodos produtivos, a conservação e distribuição de gêneros alimentícios “pela plena utilização dos conhecimentos técnicos e científicos, pela difusão de princípios de educação nutricional e pelo aperfeiçoamento ou reforma dos regimes agrários, de maneira que se assegurem a

exploração e a utilização mais eficazes dos recursos naturais”, como determina as legislações pertinentes sobre o tema. Nessa perspectiva, é necessária a motivação das parcerias com a iniciativa privada, instituições públicas e particulares de ensino e veículos de comunicação portovelhenses, a fim de avançar na proposta e no investimento sobre a comunicação socioambiental e sua relação com a SAN, a educação alimentar e ambiental, políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional, cultura alimentar da região amazônica etc.

Metodologia

Toda pesquisa, enquanto mecanismo de investigação cuja finalidade é obtenção de novos conhecimentos, deve ser pautada em métodos e critérios rigorosos de investigação. A pesquisa científica, nas áreas da Educação (Ciências Humanas) e da Comunicação e do Direito (Ciências Sociais Aplicadas), exige uma adequada aplicação da metodologia a fim de dar suporte aos estudos, mas, sobretudo, às respostas que demandaram o processo investigativo.

A pesquisa científica deve sempre ter por escopo a realidade do objeto investigado, que neste estudo é o desenvolvimento e fundamentação da comunicação socioambiental e a relação desse modelo de comunicação com a Segurança Alimentar e Nutricional e merenda escolar. Nesse sentido, se faz importante e necessário entender a pertinência social do tema, observar os atos, analisar com fidelidade os dados e adotar as medidas necessárias para a qualidade das análises por parte dos pesquisadores, tendo em vista o papel que desempenham para a melhoria social e da ciência.

Nesta linha de investigação tem-se o compromisso com a verdade descoberta com os dados analisados e acima de tudo, fundamento no interesse e na contribuição de impacto social e cultural. Ander-Egg (1978, p. 28) destaca que a pesquisa é um "procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento". A metodologia de pesquisa é um mecanismo de procedimentos primordiais para a qualidade e confiabilidade de um estudo científico, sendo indispensável, assim, classificar esta pesquisa no tocante a sua natureza, abordagem do problema, objetivos levantados e os procedimentos técnicos que foram utilizados. Esta pesquisa tem como principal método a pesquisa mista (quali-quantitativa).

Por ser de caráter misto, a escolha da abordagem qualitativa se deu pela necessidade de compreender os sujeitos da pesquisa dentro dos aspectos sociais, culturais, econômicos e institucionais em que vivem e estudam; ao mesmo tempo que nas análises dos números levantados passou-se a caracterizá-los no contexto qualificável. Godoy (1995, p. 58) lembra que é importante a “obtenção de dados descritivos com a situação estudada, para compreender os fenômenos

segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. A abordagem qualitativa permite por sua característica de investigação exploratória e descritiva que possamos nos aprofundar dentro do tema proposto, no caso Comunicação Socioambiental, Segurança Alimentar e Nutricional e merenda escolar. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) defendem que a pesquisa qualitativa faz oposição ao pressuposto de um modelo único para todas as ciências, reforçando as características da abordagem qualitativa.

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis [...]

Com relação aos objetivos da pesquisa, este é um estudo exploratório e descritivo. Exploratório, porque propõe maior aproximação, familiaridade dos pesquisadores com o objeto investigado. Gil (2002, p.43) elenca que a pesquisa exploratória tem características como: maior número possível de informações sobre o fenômeno a ser investigado; adequado apontamento dos objetivos e hipóteses; enfoque nas ideias primárias e abertura para novas descobertas; além de ter um planejamento flexível. Gil (2002, p. 41) ainda destaca que a pesquisa exploratória “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, sendo esses estudos na maioria dos casos, segundo o autor, de aplicação de levantamento bibliográficos, aplicação de entrevistas e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Ludke e André (1986), em - Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas, complementam referenciando Bogdan e Biklen (1982) sobre os dados coletados nesse tipo de abordagem. Para as autoras, os dados coletados são predominantemente descritivos.

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras fileiras nas terceiras e quartas séries? E, outras desse tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas.

Na área da Comunicação, os pesquisadores também têm se preocupado com a abordagem qualitativa e quantitativa. Lara e Molina (1992, p. 4) citam que a pesquisa qualitativa surgiu na

antropologia de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição antropológica ficou conhecida como investigação etnográfica. Alguns a definem como sendo “o estudo da cultura”. Cabe aqui salientar algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. (TRIVIÑOS, 1990, p. 124) (grifos do autor).

Cabe enfatizar que para Triviños (1990, p. 133) o pesquisador, que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”. Por esse motivo, os aspectos descritivos previstos na abordagem qualitativa visam o conhecimento da natureza fenomenológica da comunicação socioambiental e sua relação com a SAN e por consequência, com a merenda escolar oferecida nas 47 escolas públicas de Ensino Fundamental de Porto Velho.

Segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis. Minayo nesse sentido confere que, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, “esses dados se complementam, pois, a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente. Do ponto de vista dessa concepção, pode-se perceber que a pesquisa qualitativa não exclui a utilização de dados quantitativos, que podem complementá-la” (MINAYO, 2003, p. 22).

No nosso caso temos a Pesquisa Descritiva (recepção) por meio de observações, registros, análises dos fatos coletados nas 47 escolas da rede pública de ensino fundamental, com o intuito de: identificar, classificar, explicar e interpretar os fenômenos que ocorrem com a falta de conhecimento sobre a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan), Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), meio ambiente, cidade educadora e sustentável e seus aspectos e dimensões de

sustentabilidade; práticas de consumo; comunicação, informação responsável, práticas educacionais em vistas à alimentação saudável e função socioambiental da cidade.

Aqui a pesquisa de caráter exploratório e descritivo tem os procedimentos técnicos e se dão através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A escolha desse método deveu-se pela necessidade da análise de modo mais abrangente do conteúdo pesquisado. Nesta investigação o objetivo é adquirir e ampliar o conhecimento a respeito das temáticas propostas. Neste aporte, a pesquisa de revisão bibliográfica é feita se valendo dos livros, teses, anais de eventos científicos, publicações em periódicos, etc. A pesquisa documental emprega legislações, decretos, resoluções, manuais, cartilhas etc., no entanto, como fonte de pesquisa, temos ainda o uso de vídeos, slides, fotografias, pôsteres e outros.

Fonseca (2002, p. 20) esclarece que “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.” Para a contribuição à pesquisa em Comunicação tomamos Gamboa (2000) que cita: “é preciso aceitar diferentes modalidades de trabalho tolerando a coexistência de modelos e admitir a conveniência de se trabalhar com formas quantitativas e qualitativas como um modo de completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes”.

Para as análises com relação à população e amostra, seguimos como aporte teórico epistemológico o respaldo nas concepções de Paulo Freire em seu método dialético crítico. A opção teórica em questão corrobora não somente à discussão sobre comunicação socioambiental, enquanto política de comunicação de interesse público, mas, também, para a defesa do direito à alimentação saudável e para a dignidade da pessoa humana, de qualidade e com quantidade respeitando a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as e a cultura alimentar do povo amazônico, e a educação como meio para o alcance da liberdade, autonomia, cidadania plena.

Pelo viés da pesquisa fenomenológica os recursos podem ser aleatórios para fixar amostra, buscando uma representatividade do grupo maior de estudantes participantes. Com a dialética crítica freireana temos o método de análise do materialismo-dialético que não reconhece a dicotomia qualidade/quantidade, podendo apoiar-se na estatística para determinar a representatividade da amostragem. A concepção Materialista [...] funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência (FRIGOTTO, 1989, p.76).

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é,

pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

A abordagem quantitativa, nesse estudo, procede de modo a apresentar os números levantados nos estudos com referência a:

- i) Número de estudantes de cada escola, considerando as 47 elencadas aos estudos;
- ii) Idade dos estudantes do Ensino Fundamental das 47 escolas públicas de Porto Velho;
- iii) Quantidade de alunos/as que se inserem no escopo dos estudos, isto é, faixa etária 11 a 14 (até 15 anos);
- iv) Classificação dos alunos que estejam matriculados nas séries do Ensino Fundamental;
- v) Quadro com o número de estudantes convidados para participarem da pesquisa;
- vi) Quadro com o número de estudantes que aceitaram o convite para participar na pesquisa;
- vii) Quadro com o número de estudantes com celular e acesso à internet para o uso do aplicativo conect@curumim;
- viii) Quadro com o número de estudantes convidados e com aceite à participação, mas que não possuem celular e acesso à internet para que possam ter acompanhamento da equipe executora a fim de inclusão;
- ix) Quadro com o número de estudantes concordantes e a condição socioeconômica;
- x) Quadro com o número de estudantes concordantes, com a identificação da naturalidade e da racialidade, para possível identificação da cultura alimentar procedente;
- xi) Quadro com a identificação da religião dos estudantes concordantes, para fins de identificação dos hábitos alimentares relacionados à religião;
- xii) Quadro de estudantes concordantes, com separação do sexo masculino e sexo feminino, para compreensão dos hábitos alimentos praticados em casa e que possam contribuir para a formulação das categorias: - cultura alimentar saudável x cultura do corpo; dieta saudável x dieta do emagrecimento; - dieta tradicional x dieta da moda;
- xiii) Quadro com o número de estudantes participantes que se alimentam da merenda escolar;
- xiv) Quadro com o número de estudantes participantes que não se alimentam da merenda escolar;
- xv) Outros possíveis quadros/dados que possam surgir durante a pesquisa.

Mais, os métodos e/ou sistematização da pesquisa serão desenvolvidos utilizando diversos recursos tecnológicos disponíveis, como computadores, celulares, aplicativo móvel conect@curumim, website conect@curumim.com.br, plataformas de ensino sobre segurança alimentar e nutricional, relatórios de dados externos: - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); Programa Municipal de Merenda Escolar em Porto Velho; Cartão Alimentar Escolar Rondônia; Kit Merenda Escolar Porto Velho e

outras, a fim de promover maior interação dos estudantes participantes com a pesquisa e a equipe executora, visando a disseminação dos resultados e das estratégias de promoção do uso da pesquisa para a formulação de políticas públicas na área de Segurança Alimentar e Nutricional e merenda escolar. Também utilizará ampla inserção comunicativa e midiática do projeto na comunidade local.

Seguindo os métodos apresentados para o desenvolvimento da pesquisa, então temos a pesquisa-ação que consiste na recepção e produção, por meio de projetos e produtos midiáticos/comunicação, casos do aplicativo móvel conect@curumim e do website conect@curumim.com.br, que podem nos oferecer a condição de intervenção nos problemas da pesquisa; maior proximidade com o público-alvo: estudantes do Ensino Fundamental, das 47 escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Porto Velho; pais, gestores escolares e sociedade em geral.

Resultados Preliminares

Sabe-se que a alimentação escolar é um direito garantido pela Constituição Federal, como um programa suplementar à educação. Assim, o Estado tem a obrigação de prover, promover e garantir que os estudantes recebam alimentação durante o período que estiverem na escola.

Para que a pesquisa proposta possa ser fonte importante de informação para subsidiar a formulação e a implementação de políticas de saúde na área da comunicação socioambiental e gestão em saúde, passou a enfatizar a gestão da informação sobre a educação alimentar e a merenda escolar, por meio do monitoramento. O monitoramento é uma ação contínua de acompanhamento de processos, produtos e resultados de qualquer atividade. Faz parte do processo avaliativo e permite acompanhar prioritariamente os processos de desenvolvimento das atividades programadas e/ou realizadas.

A elaboração dos indicadores abaixo descritos, para fins do monitoramento da pesquisa que se destina, visa destacar o objetivo geral, o problema, os impactos e o produto tecnológico, as produções científicas; a participação dos estudantes, docentes, gestores escolares; pais de alunos; sociedade rondoniense em geral. Para fins de elaboração dos indicadores e das categorias, reiteramos as especificações por meio das estratégias metodológicas adotadas para a construção dos indicadores, sendo as seguintes:

Estratégia 1: experiência de pesquisa na área do projeto;

Estratégia 2: conhecimento e produção científica comprovada;

Estratégia 3: projetos de pesquisas realizados na área;

Estratégia 4: participação institucional dos pesquisadores em ações de ensino, pesquisa e extensão: diversas instituições;

Estratégia 5: eventos de natureza científica para formação e/ou capacitação dos pesquisadores; estudantes; docentes; gestores educacionais; poder público municipal e estadual, e sociedade (experiências na realização de eventos científicos);

Estratégia 6: Impacto da metodologia na disseminação dos resultados e das estratégias de promoção do uso das pesquisas financiadas

Estratégia 7: Impacto do Aplicativo *conect@curumim* na formação e melhoria de qualidade de vida dos usuários (estudantes participantes do projeto);

Estratégia 9: Impacto do Website *conect@curumim* na formação e melhoria de qualidade de vida dos usuários (sociedade em geral);

Estratégia 9: Impacto social e tecnológico para os possíveis financiadores.

As estratégias devem estar vinculadas à significação/conceituação da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o que SAN tem a ver com cultura, comunicação e práticas de consumo e merenda escolar. Por isso, é preciso fazê-la conhecida e discutida, e com ênfase na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan) e no Sistema Nacional de Segurança Alimentar (SiSan) brasileiro defender a soberania alimentar e o direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômico e socialmente sustentáveis”. Nesse contexto, destacou-se a diferença de soberania alimentar e segurança alimentar para que os estudos e os modos de produção e de consumo dos alimentos, assim como a oferta da merenda escolar que visa a segurança alimentar e nutricional, possam estar no interior da proposta. Discorreu-se, ao longo da proposta que, Soberania alimentar significa assegurar aos países o poder de decisão no que tange a produção e o consumo de alimentos suficientes a sua população, e este poder de decisão deve definir as políticas e estratégias para uma produção sustentável com comercialização e distribuição de alimentos moldando às variações culturais da população. Portanto, visando garantir o direito à alimentação para toda população e ainda levando em consideração suas diversidades e culturas, a soberania alimentar concede direitos aos cidadãos definirem suas próprias políticas de produção e comercialização.

Do Produto a ser elaborado para a divulgação dos resultados: a proposta é a criação do aplicativo conect@curumim para uso nas versões, Android, iOS, e do Website conect@curumim.com.br para divulgação das atividades do projeto, formação, participação e informação sobre segurança alimentar e nutricional, direito alimentar, e o papel social da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) na formulação de políticas de prevenção e vigilância alimentar e nutricional. Os resultados da pesquisa visam subsidiar o poder público rondoniense na elaboração de política pública de segurança alimentar e nutricional para crianças e adolescentes em fase escolar.

Conclusões e Discussões

A produção do conhecimento é essencial para a formação de uma sociedade consciente de seu papel nas políticas públicas de alimentação, nesse sentido, a pesquisa traz para a agenda pública a discussão sobre o direito à alimentação, em particular a alimentação saudável que deve ser oferecida na merenda escolar, porque é um direito garantido pela Constituição Federal, como um programa suplementar à educação. E, ao apropriarem-se dos conhecimentos adquiridos por meio dos eventos científicos os mais diversos e do uso do aplicativo móvel e do acesso ao website que serão criados para o investimento em educação e comunicação do tema, os estudantes participantes e a sociedade em geral, uma vez convidados e/ou convocados de livre e espontânea vontade, estarão aptos e/ou preparados para intervirem de forma competente, crítica, responsável e de modo inovador, nos debates e reivindicações ao acesso à Segurança Alimentar e Nutricional. Nesse sentido, a pesquisa apresenta os direitos, dentro os quais que o Estado tem a obrigação de prover, promover e garantir que os estudantes recebam alimentação durante o período que estiverem na escola, mas dá indicativos positivos que compete aos cidadãos acompanharem as ações políticas para a sua efetivação, porque o ponto forte aqui é a formação sobre a comunicação socioambiental e sua relação com o tema da Segurança Alimentar e Nutricional e a merenda escolar, contudo, prevê também o exercício consciente da cidadania como basilar.

Outro ponto relevante em discussão é o conhecimento sobre as legislações infraconstitucionais, caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) segundo o qual dispõe sobre o oferecimento de alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. É válido à comunidade escolar

e à sociedade em geral compartilhar do assunto, no sentido de que, a informação transparente e sem vícios, fraudes ou simulações possam conscientizar a população sobre o que venha a ser a política pública de Segurança Alimentar e Nutricional direcionada à merenda escolar; isto é, o exercício pleno e ativo da cidadania deve perpassar pela fase da educação, comunicação e informação responsável dos modelos de produção e consumo, afinal esta fase é direito de todos os cidadãos.

Do mesmo modo é relevante refletir os fortes impactos que a falta de alimentação adequada acarreta no desenvolvimento humano e no processo ensino-aprendizagem. É, justamente, por isso, que a pesquisa, uma vez aplicada nas suas bases, será um importante movimento para o debate nesse sentido. Ora, se um dos investimentos do projeto é a capacitação e/ou a qualificação em comunicação socioambiental e informação alimentar, não há que se desvincular a função social e ambiental das cidades (prevista na Constituição Federal brasileira), à educação, o direito à comunicação, evidente a redução das desigualdades regionais e sociais como previstos na Carta Magna (1988).

Daí apontar o conceito de desenvolvimento econômico sustentável, que atrelamos às cidades educadoras e sustentáveis, segundo o princípio e as aspirações do presente sem comprometimento das gerações futuras atenderem as suas necessidades de consumo. Cidade Educadora e Sustentável está ligada a ações que respeitam o meio ambiente e as políticas que tenham como um dos principais objetivos a sustentabilidade, mas, ainda, o consumo responsável e correto dos alimentos. Para essa cidade, todos são responsáveis pela preservação ambiental: escolas, governos, empresas e cidadãos. Atualmente, as ações direcionadas a tal finalidade são procedentes do Ministério do Meio Ambiente, mas que objetivamos estender para os estudos do projeto que trata sobre a Segurança Alimentar e Nutricional nas escolas públicas de Porto Velho –RO.

Muito se fala da produção e do consumo dos alimentos, mas é benéfico trazer para a pauta política o assunto sobre a cultura e o ato de comer. O ato de comer não é somente dar condições de sobrevivência ao homem, o ato é transcendente, tendo em vista que a alimentação envolve outras dimensões: “como prazer e emoções e está inserida na hospitalidade quando envolve compartilhamento, sociabilidade, convivialidade, dádiva e até mesmo, em algumas circunstâncias, demonstração de *status*” (RODRIGUES, 2012). A hospitalidade se faz presente na comensalidade através do prazer da convivência exercida através dela e das relações nela estabelecidas. Historicamente a comensalidade, denominada de *convivium* pelos romanos, era instrumento de comunicação, de divertimento e entretenimento e se faz presente, exercendo estes papéis até os dias atuais.

Logo, não é cabível o ato de comer ser causa de doenças, haja vista que na sua imanência não é previsto o problema – doença, risco, mal-estar. Na cultura do alimento, como atributo do desenvolvimento sustentável, tem-se a sustentabilidade da cidade e a saúde de quem consome o alimento, que é característica daquilo que se sustenta e se mantém por seus próprios meios.

Referências

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

BORGHI, P. Il progetto di codice di diritto alimentare. **Revista di diritto alimentare**, 2007, p. 1-6.

BORGHI, Paolo; COSTATO, Luigi; RIZZOLI, Sebastiano. **Compendio di diritto alimentare: Il mercato dei prodotti agricoli e agroalimentari** - 8. Le DOP, le IGP e le STG. 2011, p. 216-230

BOTTIGLIERI, Maria. **La protezione del diritto al cibo adeguato nella Costituzione italiana**. Forum di Quaderni Costituzionali - Rassegna n. 11/2015, p. 1-14. Disponível em: su www.forumcostituzionale.it. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei 10.257, de 10 de julho de 2001**. Estatuto das Cidades. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece as diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de jul. 2001.

BRASIL. **Lei 11.346/2006. LOSAN**. Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. Conceitos. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/cartilhalosan-portugues>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Estabelece critérios para execução do PNAE. Retificação (D.O.U. de 2/9/04, Seção 1, p. 20). MEC/FNDE. Resolução/FNDE/CD/ 38, de 23 de agosto de 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Alimentação escolar**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CABALLO VILLAR, Maria Belén. **A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal**. Lisboa: Edições Piaget, 2001.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares, Campesinato autônomo – uma nova tendência gestada pelos movimentos sociais do campo. **Revista Lutas & Resistências**, número 1, UEL/Gepal, Londrina, 2006, p. 146-162.

CHARAUDEAU, Patrick. Por uma interdisciplinaridade “focalizada” nas ciências humanas e sociais. In: A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da

linguagem. Belo Horizonte, **FALE/UFGM**, 2013, p. 17-47. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/netii/transdisciplinaridade.pdf>

DANTAS, Tiago. **Perigos do fast-food**. Importância dos alimentos na saúde. 2017. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/saude-bem-estar/perigos-fastfood.htm> . Acesso em: 25 jun. 2021.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, Democracia e Risco**. Vínculos com o futuro. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1998.

DE GIORGI, Raffaele. **O risco na sociedade contemporânea**. Revista de Direito Sanitário, São Paulo v. 9, n. 1, Mar./Jun., 2008, p. 37-49.

DE GIORGI, Raffaele. **O risco na sociedade contemporânea**. Sequência, n. 28, June/94, 1994, p. 45-54.

FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO-UN). **El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo**. Cumplimiento de los objetivos internacionales para 2015 en relación el hambre: balance de los desiguales progresos Roma: FAO-ONU, 2015.

FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO-UN). **O direito à alimentação. Diretrizes voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Roma: FAO-UN, 2015.

FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO-UN). **Cadernos de trabalho sobre o direito à alimentação Roma: FAO-UM, 2014.**

FAO. Organización Panamericana de la Salud (OPAS). **América Latina y el Caribe - Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional: Sistemas alimentarios sostenibles para poner fin al hambre y la malnutrición**. Santiago: FAO-ONU, OPAS, 2016.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. Cidade: meio, mídia e mediação. **Matrizes**. N° 2, p.39-53. Abril, 2008. Disponível em: <file:///Users/larissazuim/Downloads/38191-Texto%20do%20artigo-44943-1-10-20120814.pdf>

FERRARI, Matteo; IZZO, Umberto. **Diritto alimentare comparato**. Regole del cibo e ruolo della tecnologia. Società editrice il Mulino. Bologna, 2012.

FREIRE, Antonio Rodrigo Cândido. Soberania e segurança alimentar. Revista Jurisway. **Revista Lutas & Resistências**, número 1, 2011, p. 146-162.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. A Sociedade Brasileira em Transição. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 7 ed. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Editora Cortez. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo**. 2 ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre faticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. I e II, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- KOSIK, Karel. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Ensaios. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, nº 2, p.19-56. São Paulo: EDUC, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I. São Paulo: EPU, 1986.
- MALUF, Renato S. **Caderno Segurança Alimentar**. (CPDA/UFRRJ, Brasil). Francisco Menezes (IBASE, Brasil). Susana Bleil Marques (Partes 12-13), 2015.
- MARSDEN, T. **Globalização e Sustentabilidade**: criando espaço para alimentos e natureza. In: CAVALCANTI, J.S.B. (org.) BENDINI, M.; GRAZIANO DA SILVA J. (co-edit.) **Globalização, trabalho, meio ambiente: Mudanças socioeconômicas em regiões frutícolas para exportação**. Tradução: Maria Auxiliadora Ferraz de Sá, Nicole Louise M. T. de Pontes e Simone Magalhães Britto. Recife: Ed Universitária da UFPE, 1999, p. 25-46.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MONTANARI, M. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- MONTANARI, M. **Il cibo come cultura**. Roma. Laterza, 2004.
- MONTEIRO, C. A.; CANNON, G. **The impact of transnational “Big Food” companies on the South**: a view from Brazil. PLoS Med, [S.l.], v. 9, n. 7, p. e1001252, 2016.
- MORAN, Edgard. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MURRIETA, R.S.S., DUFOUR, D.L. **Fish and farinha**: protein and energy consumption in Amazonian Rural communities on Ituqui Island, Brazil. Ecol Food Nutr. ; 2004, p. 231-55.
- MURRIETA, R.S.S., DUFOUR, DL; SIQUEIRA, AD. **Food consumption and subsistence in three caboclo populations on Marajó Island**, Amazonia, Brazil. Hum Ecol.; 1999, p. 455-75.
- MURRIETA, Rui Sérgio Sereni. **Dialética do sabor**: alimentação, ecologia e vida cotidiana em comunidades ribeirinhas da Ilha de Ituqui, Baixo Amazonas, Pará. Rev Antropol. 2001, p. 39-88.
- ONU. (1948). Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos**

Direitos Humanos, 1948 [documento da internet]. Disponível em: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>
» <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ONU. (1992). **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 8 ago. 2017.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologia da obesidade**. Tradução Cecília Prada. São Paulo, Editora Senac, 2013.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologia da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. Florianópolis: UFSC, 2004.

REY, José Maria Medina; FEBRER, Teresa de. Guia para legislar sobre o direito à alimentação. FAO. Contribuição: BULTRINI, Dubravka Bojic. Supervisão: VIDAR, Margret Vidar; KNUTH, Lidija Knuth; ERA, Isabella Rae. PROSALUS, Espanha. **Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura** – Roma, 2014.

RIBEIRO, H; JAIME, P.C.; VENTURA, D. Alimentação e sustentabilidade. **Estudos Avançados**; 31(89), 2017, p. 185-198.

RODRIGUES, Heloisa de Almeida Fernandes. Alimentação como fonte de sociabilidade e de hospitalidade. In: **Sinais - Revista Eletrônica**. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.12, v.1, Dezembro, 2012. pp. 85 – 100.

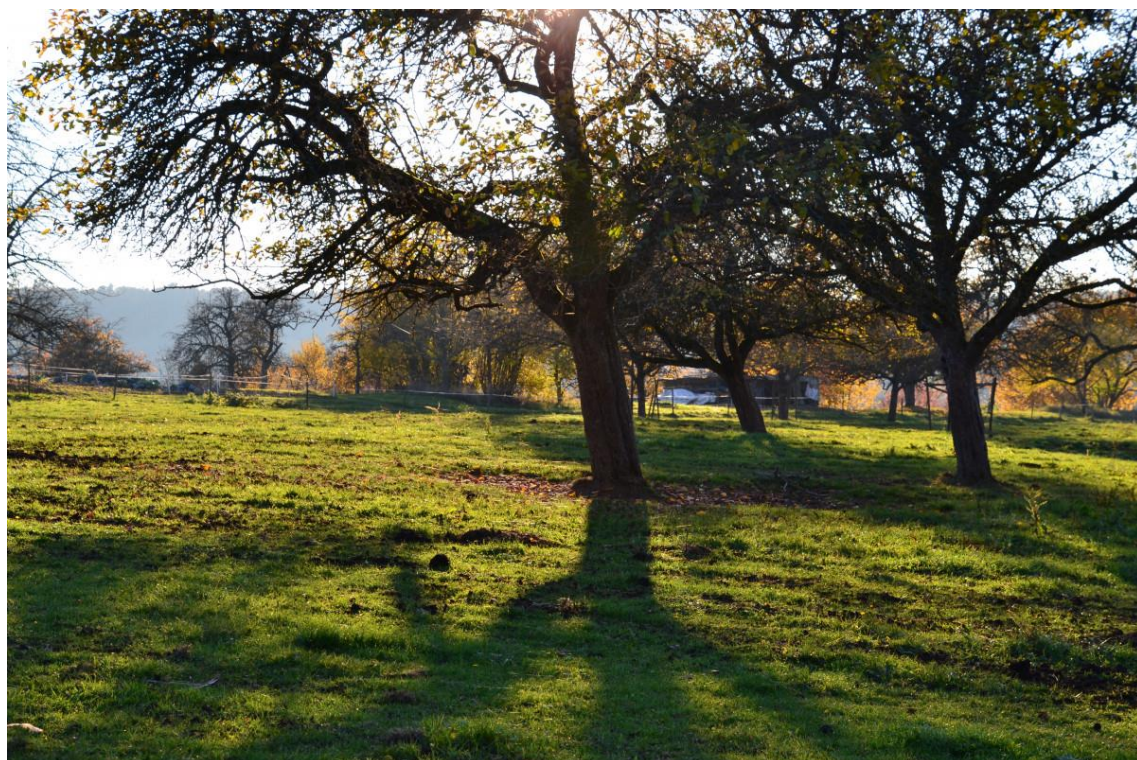
SILVA, R. de J., & GARAVELLO, M. E. de P. E. Ensaio sobre transição alimentar e desenvolvimento em populações caboclas da Amazônia. **Segurança Alimentar E Nutricional**, 19 (1), 2018, p. 1-7.

STRASBURGER, V. C. **Children, adolescents and the media**. Curr. Probl. Pediatr. Adolesc. Health Care, v.34, 2004, p.54-113.

STURION, G.L. **Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros**. [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SZTUTMAN, Leo Globalização e Segurança Alimentar: o caso do trigo no Brasil. In: **Anais da Oficina Regional da FAO para América Latina e Caribe**, Santiago/Chile, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.



CAPÍTULO 4:

ENTRE INTERAÇÕES ESCOLARES E PARADIGMAS: O SER HUMANO, A NATUREZA E O LUGAR

Felipe da Fonseca Souza (SEC/BA)
Núbia Dias dos Santos (UFS)

Introdução

O conhecimento do homem sobre a natureza impulsionou o desenvolvimento da ideia de apropriação no decorrer dos tempos. Fato esse, que propiciou a naturalização da apropriação e da degradação natural, sob a prerrogativa do desenvolvimento. O próprio conhecimento científico defendia os preceitos de Bacon e Descartes, em que a ciência faria da pessoa humana o senhor e o possuidor da natureza (SANTOS, 2002). Esse modo de aculturação científico-social padronizou e fragmentou o saber científico, desconsiderando toda e qualquer relação com o saber tradicional, até então vulgarizado.

A partir dessa construção social, a sociedade passou a desenvolver e reproduzir um circuito de relações padronizadas, divididas, no qual o conhecimento era cada vez mais fragmentado em diferentes áreas do saber, pensando no universo como um organismo contido de sistemas independentes e compartimentados.

Desse modo, a relação entre sociedade e natureza, para a ciência, por muito tempo esteve baseada no método indutivo de Francis Bacon (1561-1625), na qual a natureza estaria disponível para ser explorada, dominada e apropriada pelo homem, caracterizando o que ficou conhecido como o paradigma dominante da ciência moderna (SANTOS, 2002).

Partindo desses preceitos, o pensamento complexo de Edgar Morin (2011) questiona a emergência de uma ciência pautada no desenvolvimento da compreensão e da cidadania humana, de um pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar e contextualizar diferentes saberes ou dimensões da vida. Abordagem essa, que questiona a fragmentação do conhecimento.

Tal pensamento, para desconstruir esse paradigma, deve considerar a dinâmica da organização e produção de um espaço por completo, observando a complexidade presente no todo de suas relações espaciais, não mais compartimentado, mas integrado, de maneira interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, que é a interação do conhecimento como o todo, fundamenta-se no diálogo com a construção do conhecimento em diferentes áreas do saber, correlacionando a compreensão de determinado fenômeno de modo discursivo, complexo, relacionado e pertinente (FAZENDA, 2003). É no caráter interdisciplinar que será possível compreender a interação entre ambiente e sociedade, considerando cada especificidade em seu nível de contribuição para ensinar a compreensão e a identidade terrena aos sujeitos (MORIN, 2011), levando o ser humano a perceber-se em meio a esse todo de relações como o sujeito de um espaço e agente de transformação.

Nesse sentido, este artigo apresenta a prática de ensino das ciências ambientais na escola, através do relato de aplicação de uma oficina pedagógica e visa discutir como essa experiência versa sobre tais contribuições, objetivando elucidar a importância de relacionar a complexidade das relações socioambientais e dos paradigmas científicos, através da interdisciplinaridade no ensino das ciências ambientais.

Para tanto, o ensino das ciências ambientais busca essa relação entre ambiente e sociedade a fim de mostrar que o homem é natureza, é sujeito do espaço, agente de transformação e suas relações sociais podem contribuir para a resolução das problemáticas em análise. Ou seja, a partir do momento em que o homem percebe, por exemplo, que aquela água por ele utilizada é parte de um ambiente ao qual ele também compõe, será possível dialogar sobre a relevância da sustentabilidade em favor da vida, seja ela do homem e da natureza.

O que possibilita buscar a ciência que se pauta na subjetividade dos sujeitos para compreender as relações socioambientais. Uma ciência da espiritualidade (MARQUES, 2012), do saber cuidar da natureza, aquela que pertence a um ambiente ao qual o homem também faz parte (BOFF, 2014). Uma ciência da escuta da voz aos sujeitos, que considera a especificidade dos lugares para ensinar a compreensão e a identidade terrena (MORIN, 2011), ressaltando a relevância da história oral e das cartografias sociais (ACSELRAD, 2015) para a compreensão das interações entre ambiente e sociedade, pois ninguém pode falar melhor dos significados de um rio do que as próprias comunidades tradicionais do seu entorno, e/ou, o próprio rio.

Complexidade, interdisciplinaridade e educação nas ciências ambientais.

As experiências vividas pelo homem em seu espaço de vivência representam um campo de infinitas relações e interações com o ambiente natural. Pensar a compreensão

do espaço vivido a partir dessas experiências é considerar a importância daquele sujeito e do seu modo de vida, como materialização e ressignificação da identidade do lugar.

Quando a ciência ambiental parte para ensinar a compreensão das interações entre ambiente e sociedade, é preciso considerar a percepção do homem sobre a natureza e sobre o seu lugar, para posteriormente sensibilizar o cuidado com a terra e com os elementos naturais. Na medida em que o homem observa aquele ferimento do rio ao absorver determinada carga de efluentes, por exemplo, deve lembrar que ele também está sendo ferido. Nesse momento se reconhece a dimensão da escala do problema, pois vai muito além da responsabilidade com determinado corpo hídrico, ela ultrapassa as barreiras das partes e toma uma escala planetária.

Para Santos (2002), esse modo de fazer ciência contrapõe-se aos paradigmas dominantes pautados em Descartes e Bacon, tais experiências justificam a crise do paradigma em que a ciência das partes isoladas não conseguem compreender o todo e buscam, assim, a construção de um paradigma emergente, observando e considerando as relações humanas, espirituais e identitárias como componentes de um mesmo ambiente, por uma inserção de novos valores interdisciplinares como incremento de uma assimilação do conhecimento por meio de saberes e não apenas de disciplinas.

Quando se analisa o contexto socioambiental isolado, constata-se que ele é insuficiente para chegar à resolução do problema, para isso, é preciso ampliar a dimensão do fenômeno para a escala global, levar o indivíduo a pensar a compreensão daquele fenômeno frente à complexidade de atores e ambientes envolvidos. Ou seja, para quantos sujeitos esse determinado rio, por exemplo, deter representatividade espiritual e/ou simbólica? Até onde se estende a noção de propriedade humana? Quantos seres vivos estão sendo afetados quando aquela água deixa de ser ambiente natural de alguns e passa a ser recurso de alguma atividade econômica de outros? A compreensão é atingida quando se considera o fenômeno do contexto ao global, do global ao multidimensional e ao complexo. É na construção dessa concepção de saberes que a ciência ambiental pode proporcionar o ensino da condição humana, da identificação do homem consigo mesmo, com a sociedade em que está inserido e, principalmente, com a sua espécie (MORIN, 2011).

O que nos leva a propor que a educação deve ser o elo entre a afetividade, efetividade e a identidade dos saberes com a construção do conhecimento científico. Quando o homem se percebe na condição de sujeito, ele pode visualizar a sua condição de ser enquanto sociedade e parte de um ambiente, reconhecendo a relevância da natureza

enquanto parte constituinte do seu próprio ser, contextualizar o saber ambiental e desenvolver uma *consciência ecológica* (MORIN, 2011).

O ensino das ciências ambientais na escola pode, por exemplo, ensinar a analisar a percepção dos discentes sobre as relações de uso e gestão das águas num determinado território, mostrar como aquele determinado modo de consumo pode ou não caracterizar a sustentabilidade de um ambiente que detém inúmeros componentes e relações intrínsecas, para isso, é necessário primeiro buscar observar qual a relação de afetividade, pertencimento, *topofilia* ou *topofobia* (TUAN, 1980) daqueles sujeitos com o lugar e com a natureza em que fazem parte, para posteriormente ensinar a compreensão da condição humana e da identidade terrena com o ambiente do qual os discentes, a escola, a sociedade e os demais seres vivos estão inseridos.

É possível verificar esse nível de percepção dos discentes a partir das produções orais e escritas dos alunos, bem como através dos sentimentos de pertencimento e identidade transparecidos em meio às discussões e/ou atividades propostas. Quando os alunos atingirem esse nível de compreensão do lugar e de suas relações socioambientais, é possível agora ensinar a condição humana na era planetária, buscando a formação de sujeitos ecológicos que detenham uma concepção de natureza enquanto sua casa, parte do seu ser e que exige cuidados em meio a tantas problemáticas evidentes, ocasionadas pela disseminação do pensamento capitalista de apropriação do espaço e dos “recursos naturais”.

De acordo com Penna (2014), outra proposta é a perspectiva decolonial, a qual o deslocamento do lugar de fala, aproxima-se da estratégia da pedagogia de Freire (1987), de devolver a palavra ao oprimido e dar condição a emancipação dos sujeitos a partir do desenvolvimento do senso crítico e do resgate ao reconhecimento da condição de protagonista em seu espaço de vivência.

Por esse motivo é que Leff (2008) chama a atenção para a necessidade de uma visão mais ampliada sobre o meio ambiente e as relações sociais inseridas, o que ele propõe como o Saber Ambiental, o qual desafia as ciências em suas bases mais sólidas, pois, uma vez que necessitam de uma análise interdisciplinar das relações sociedade/natureza, coloca as certezas dos paradigmas absolutos e imutáveis sob a incerteza de suas próprias certezas. Assim “o Saber Ambiental se produz numa relação entre a teoria e a práxis” (LEFF, 2008, 235). A práxis que segundo Paulo Freire é a teoria do fazer, ou seja, para alcançar o Saber Ambiental, deve-se exercitar nossa práxis em torno de nosso próprio fazer pedagógico diário.

A nossa sociedade habituou-se a viver numa era mercadológica, a buscar alternativas abstratas para suprir o vazio natural, a enviar mensagens ao invés de ouvir o outro, a não olhar nos olhos, o que nos acovarda, a ponto de gerar estranhamento num simples abraço. Esse distanciamento do outro, aplica-se inclusive ao trato com a natureza, gerando uma passividade nos sujeitos diante do desmatamento e da degradação ambiental por nos colocarmos enquanto seres externos a ela. Características desse porte sedimentam a ideia de Leff (2000), quando se refere à crise ambiental como uma crise do pensamento científico, fragmentado pela disciplinarização do saber e consequentemente fragilizando a ideia de totalidade da natureza em meros contratos pontuais e dissociados. (BOFF, 2013, MARQUES, 2012; LEFF, 2000; SANTOS 2002)

Ao situar-se acima da natureza, o homem naturaliza as formas de exploração e recurso, reproduzindo um modo de acultramento científico-social, em que nós não nos vemos enquanto animais e componentes de um espaço no qual a natureza é o todo. Santos (2008) apud Leff (2016) vai nos dizer que essa visão como seres externos foi selada na concepção do “estado de natureza”, gerando o seu esquecimento e mostrando que a crise ambiental é uma crise civilizatória, que não se pensa no coletivo, muito menos na condição ambiental, fundamentada numa via da racionalidade individual, numa imagem de mundo em que a apropriação é necessária para abrir espaço ao capital (LEFF, 2016).

O contrato social inclui apenas os indivíduos e suas associações; a natureza fica excluída; tudo aquilo que procede ou permanece fora do contrato social se vê relegado esse âmbito significativamente chamado de estado de natureza. A única natureza relevante para o contrato social é a humana, embora se trate, em definitivo, de domesticá-la com as leis do Estado e as normas de convivência da sociedade civil. Qualquer outra natureza constitui uma ameaça ou representa um recurso (SANTOS, 2008 p. 294 apud LEFF, 2016, p.23).

Nesse aspecto, Leff (2016) afirma que esse esquecimento da natureza é uma consequência da própria história da constituição das ciências sociais na ordem de racionalidade da modernidade. O que justifica a passividade dos seres diante da degradação ambiental e, ao mesmo tempo, a condição de uso e apropriação da água como um produto disponível ao mercado. Nossa história, na construção do conhecimento padronizado, é observada apenas sobre um viés, o da exploração a mais de quinhentos anos, baseando-se no valor de uso e valor de troca, na acumulação e na posse a partir da dominação. Esquecemos o outro lado, o que já existia, o pertencimento ao ecossistema, o ser na natureza, o modo de vida dos povos originais, que mesmo diante de tamanha hegemonia do mercado, faz da natureza sua morada.

Leff (2016) afirma ainda que “os problemas ambientais remetem aos fundamentos ontológicos e epistemológicos da construção da ordem social do mundo em crise e da sociedade insustentável”. Os quais emergem da limitada capacidade de reflexão da modernidade sobre as condições de insustentabilidade que construiu o conhecimento e atribuiu valor de mercado à natureza, buscando a capacidade de desmaterializar a produção e, inclusive, a emergência de uma consciência ecológica planetária, pautada na construção de uma racionalidade ambiental, assentada nos potenciais ecológicos e nos sentidos culturais da vida, na ética da outridade e em uma política da diferença para buscar uma solução à crise ambiental (LEFF, 2016; FLORIANI, 2010).

Leonardo Boff (2013) acrescenta que a insustentabilidade deve ser observada na totalidade das relações humanas por causa da injustiça mundial, no qual, “a sustentabilidade de uma sociedade se mede por sua capacidade de incluir a todos e garantir-lhes os meios de uma vida suficiente e decente.” É só olharmos a nossa volta, como está distribuída a riqueza mundial, a posse da terra e os alimentos produzidos? Como pensar a sustentabilidade numa sociedade devastada que não consegue enxergar a sua própria espécie?

Boff (2014) enfatiza ainda que, a crescente individualização social é resultado dessa transformação da sociedade ao redor dos interesses econômicos do mercado, que naturalizou a mercantilização da natureza.

Tudo pode ser levado ao mercado, do sexo à Santíssima Trindade. De tudo pode-se obter lucro. Até as coisas mais sagradas, ligadas diretamente à vida, como a água potável, sementes, solos, órgãos humanos. São objetos de compra e venda e, por isso, ocasião de acumulação. Tais realidades têm grande valor, mas não têm preço. Por isso, jamais deveriam entrar no circuito comercial do mercado (BOFF, 2014, p. 10).

Desse modo, é perceptível que a humanidade vem passando por constantes problemáticas socioambientais, as quais são ocasionadas pelo próprio ser humano ao priorizar o lucro sob a vida. O que nos remete a repensar qual sociedade está sendo construída e como é possível romper paradigmas, desconstruir conceitos e ressignificar práticas.

Procedimentos Metodológicos

Ensinar a compreensão da condição humana, da identidade terrena, da era planetária é discutir as ciências ambientais a partir de um todo de relações e processos integrados, interdisciplinares, que preocupa-se com a verdade do homem enquanto ser do mundo, pautados na vida, no conhecimento, na superação de um paradigma científico-

social que formou uma sociedade moderna que busca cada vez mais ampliar os meios de apropriação da natureza como forma de deter um poder sobre ela, desconsiderando a essência dos sujeitos (MORIN, 2011).

Diante disso, o percurso metodológico desta investigação utilizou da constituição de um grupo de pesquisa na escola, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento desse protagonismo nos nossos alunos através de oficinas de prática de ensino das ciências ambientais, as quais são baseadas na interdisciplinaridade para repensar a nossa existência no mundo, com a voz dos sujeitos expressas através de representações do imaginário e simbólico da cartografia social, debates, narrativas, jogos e oficinas pedagógicas que visam o despertar a criticidade do instinto coletivo e emancipatório dos alunos.

Para tanto, foram desenvolvidas 10 (dez) oficinas para debate e construção de conhecimento através da constituição do grupo de pesquisa, sob a prática da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que contou com a participação de 40 alunos distribuídos em duas turmas de 7º ano, do turno matutino da Escola Municipal Eliezer Porto, localizada no município de Lagarto, estado de Sergipe. Os resultados de uma das oficinas, intitulada “Conhecendo o Eu na Natureza”, bem como suas contribuições, estão apresentados a seguir, ao mesmo tempo em que junto com as demais oficinas desenvolvidas compuseram um caderno pedagógico intitulado “A Escola também é natureza? Práticas de ensino das ciências ambientais no ensino fundamental” (SOUZA, 2018) destinado a profissionais que optem pelo caminho da ação educativa transformadora como elemento de prática de liberdade dos sujeitos, contribuindo para o despertar de uma outra racionalidade ambiental (LEFF, 2016).

Oficina Pedagógica: Conhecendo o Eu na Natureza

A oficina foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2018, durante as duas primeiras aulas de geografia e duas aulas de arte nas mesmas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo compreender o conceito de natureza enquanto totalidade, na qual o ser humano também está inserido.

Nesse sentido, fazendo uso da cartografia social, foi solicitado aos alunos que observasse a natureza ao seu redor, a comunidade em que vive e a representasse num desenho.

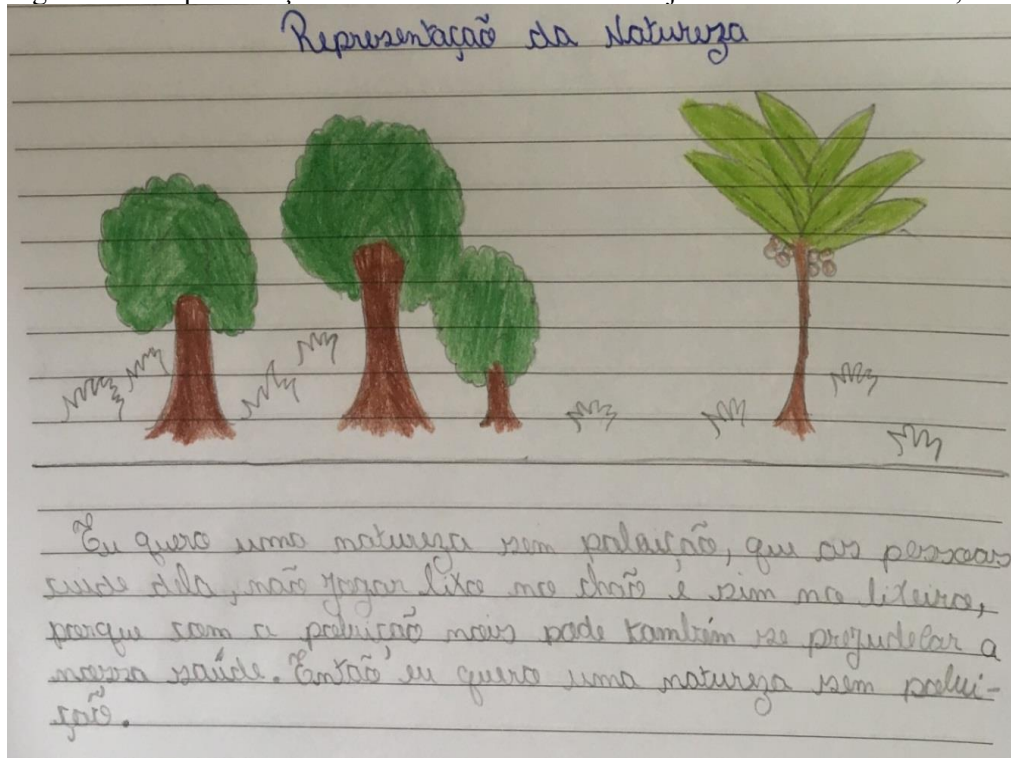
Cada um construiu a representação do que para ele/ela seria a natureza no seu particular. A maioria (13 dos 20 alunos presentes) buscou um conceito formal no dicionário e/ou na internet através de sites de enciclopédia livre, fato pelo qual o seguinte conceito foi identificado repetidas vezes:

A natureza, em seu sentido mais amplo, é equivalente ao "mundo natural" ou "universo físico". O termo "natureza" faz referência aos fenômenos do mundo físico, e também à vida em geral. Geralmente não inclui os objetos construídos pelo homem.

Natureza. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Natureza> acesso em 26/02/2018.

O que curiosamente norteou o debate pós-representação, uma vez que o conceito mais adotado pela turma aborda a natureza como “*o mundo natural, universo físico... que geralmente não inclui os objetos construídos pelo homem*”, uma clara evidência do distanciamento entre o ser humano e a natureza. Ao mesmo tempo em que houve também aqueles que optaram por conceituar através da representação ou criou o próprio conceito a partir do que almeja enquanto o cuidado com a natureza, conforme descrito na representação do aluno B. R. G. M. (12 anos) que chama a atenção para necessidade de cuidarmos da natureza e sua influência na nossa própria saúde (Figura 01).

Figura 01 – Representação da Natureza no Povoado Brejo do Aluno B. R. G. M., 12 anos, 2018.

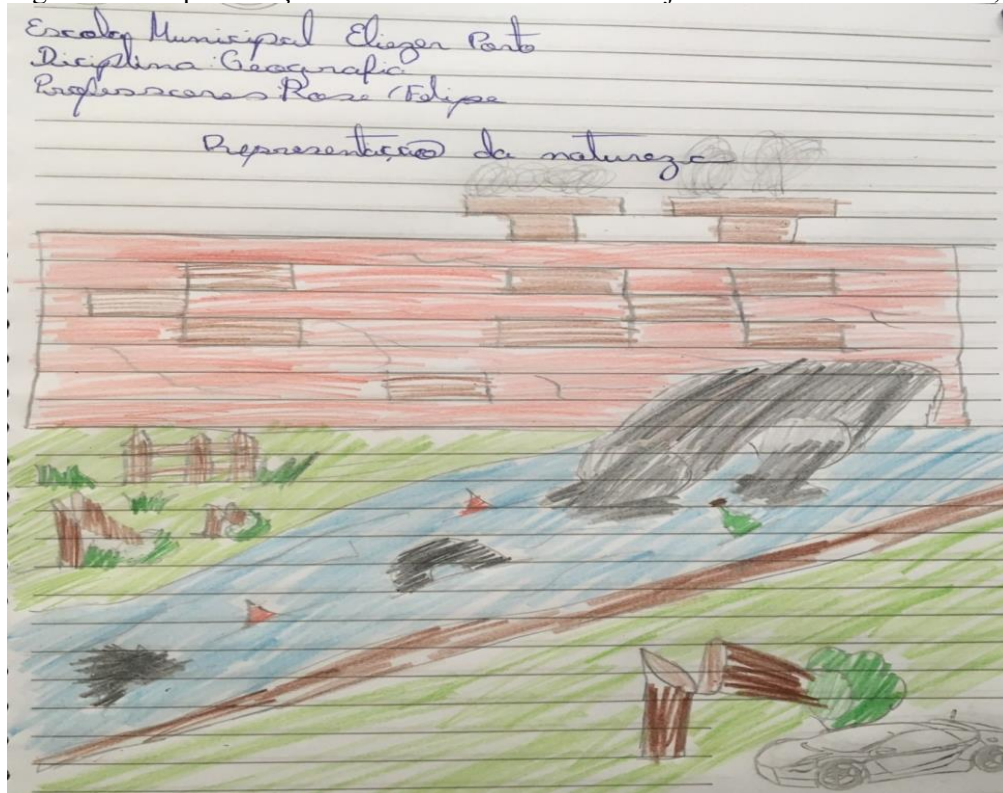


Fonte: Oficina Pedagógica “Conhecendo o Eu na Natureza” (SOUZA, 2018).

Pode-se observar, na Figura 01, como a escrita do aluno B. R. G. M. (12 anos), traduz-se em um grito, um pedido de socorro, um olhar sensível sobre uma questão socioambiental amplamente naturalizada na sociedade planetária como no seu próprio espaço de vivência. A fala anuncia a compreensão do aluno sobre essa relação dicotômica e utilitarista do ambiente, ao tempo em que emergem as consequências associada a uma relação de desconhecimento, descuido e alienação em relação à própria ação e apresenta a sua solução.

A maioria (13 de 20 alunos) representou a sua ideia de natureza com paisagens bonitas, bucólicas, contendo árvores, água, animais, apenas quatro representações continham a presença do ser humano, ou de algum elemento que caracterize a presença da ação antrópica como componente da Natureza. Na cartografia do aluno C. A. S. F. (12 anos), por exemplo, o Rio Piauí (Figura 02) é apresentado em seu estágio de elevada poluição, nas proximidades da Barragem Dionízio Araújo Machado (Figura 03), onde está localizado o distrito industrial do município de Lagarto, às margens do rio.

Figura 02 – Representação da Natureza no Povoado Brejo do Aluno C. A. S. Fontes, 12 anos, 2018.



Fonte: Oficina Pedagógica “Conhecendo o Eu na Natureza” (SOUZA, 2018).

Figura 03 – Visão aérea da margem esquerda do Rio Piauí, Barragem Dionízio Araújo Machado, Município de Lagarto/SE, 2015.



Fonte: COHIDRO, 2015.

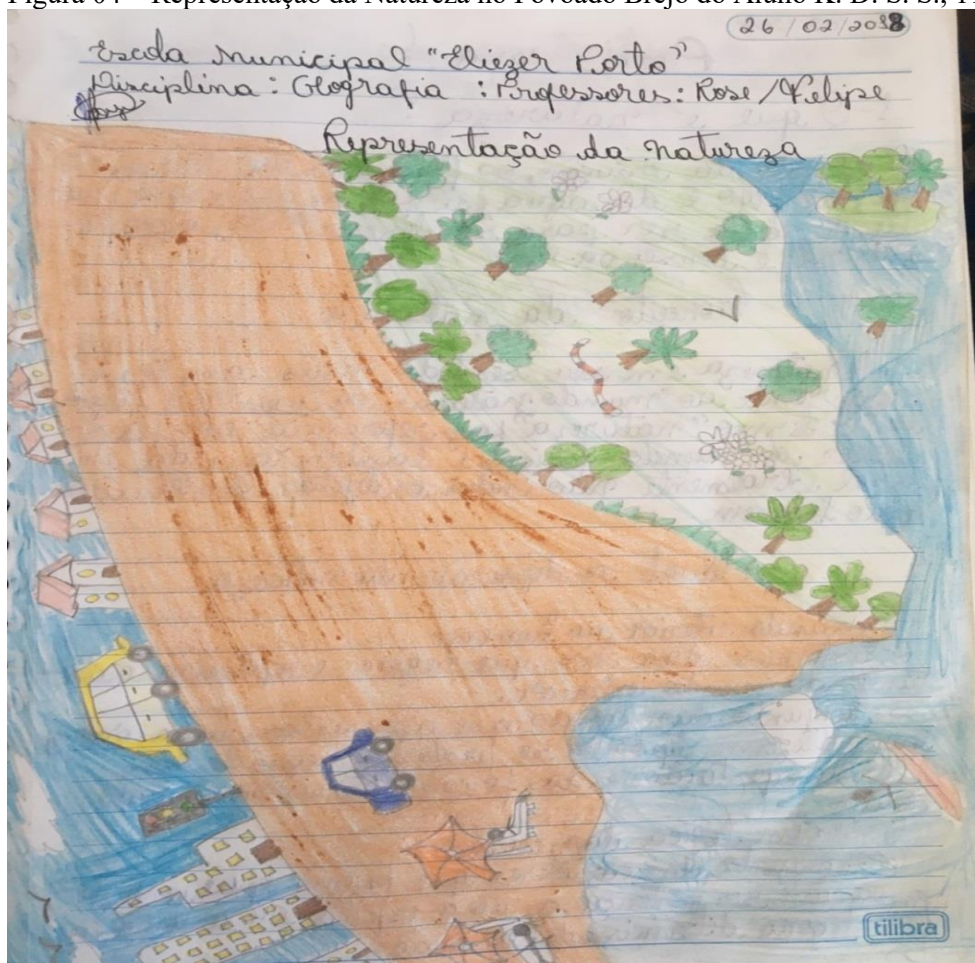
A cartografia de C. A. S. (Figura 02) denuncia um problema ambiental de grande dimensão naquela localidade, demonstrando a consciência sobre a ação antrópica de degradação ao ambiente, ao identificar que há algo de errado na relação homem/natureza, gerando uma conotação negativa, representada por árvores cortadas, esgoto dentro do rio, uso industrial, dentre outros aspectos. Durante a apresentação da sua visão de natureza, apontou a necessidade de cuidarmos daquele rio, segundo ele, devido à necessidade que temos de usar a sua água que está num nível alto de poluição.

A consciência crítica foi tão intensa que ao ser questionado se ele bebe da água do rio, logo externou *“Eca! A água da barragem, Deus me livre”*. É sabido que existe um pensamento de despoluir o rio para fazer o melhor aproveitamento do recurso, na qual persiste a visão dicotômica, fragmentada de limpar porque precisa usar, mas a oficina pôde, a partir desse questionamento, levá-los a repensar o que significa essa utilidade da água e instigá-los se vale a pena continuar a fazer o uso desregrado conforme já existe no perímetro, ao tempo em que devemos propor alternativas para tal transformação, buscando as memórias e os laços afetivos no interior de cada um, no qual o ser humano sinta-se enquanto natureza.

A figura 04 expõe outra representação de natureza consorciada ao ser humano, desta vez elaborada por K. D. S. S. (11 anos), no qual é visível que o espaço contruído pelo homem está de um lado e o que parece ser um meio natural ainda intocado no lado

oposto, reproduzindo a ideia de natureza como o ambiente no qual o homem não está inserido, espaço passível de dominação.

Figura 04 – Representação da Natureza no Povoado Brejo do Aluno K. D. S. S., 11 anos, 2018

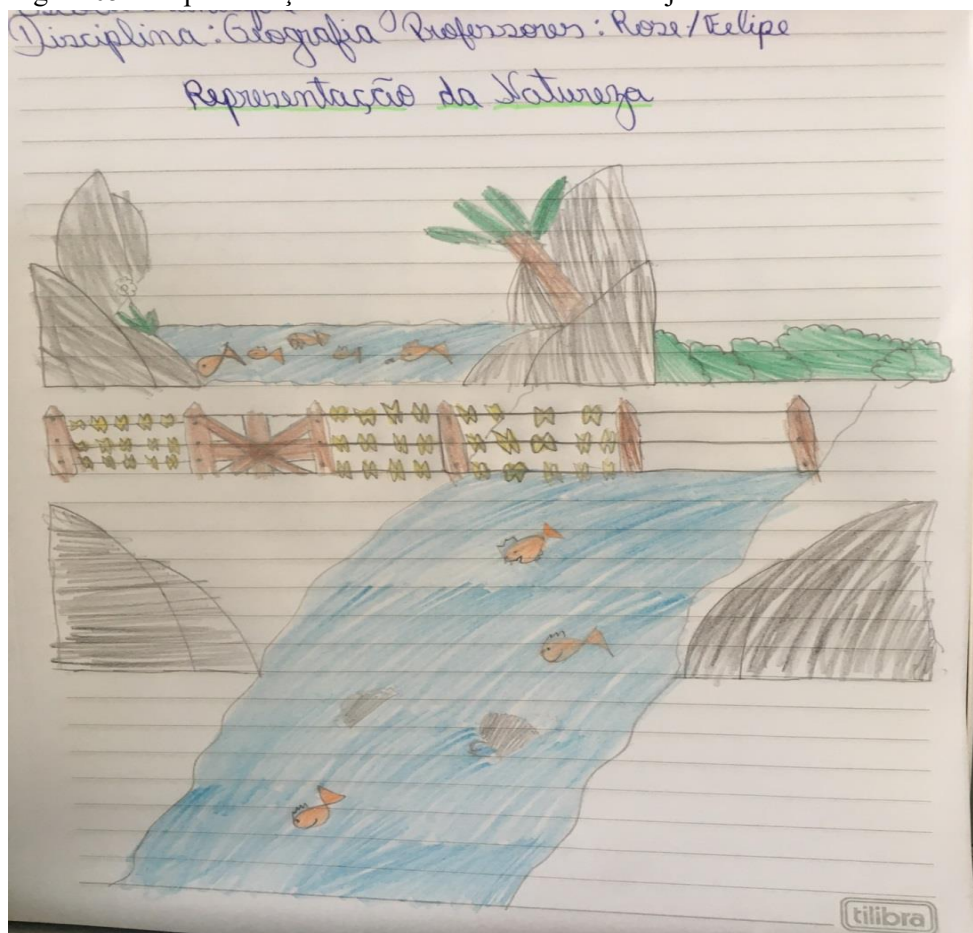


Fonte: Oficina Pedagógica “Conhecendo o Eu na Natureza” (SOUZA, 2018)

Ao mesmo tempo, o aluno faz uma crítica ao avanço da ação antrópica sobre o espaço, em que, para ele, é apenas da natureza física, ou seja, identifica a exploração, todavia ainda persiste na ideia de dissociação e dominação, mas configura um ponto extremamente relevante a ser discutido no debate coletivo: quem domina quem? É possível que não exista dominadores e que ambos simplesmente possam interagir reciprocamente? Daí a necessidade de trazer a concepção de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2016) através da subjetividade de pensarmos na natureza como o outro.

Ainda nesse sentido a figura 05 grafada por M. S. C. (12 anos) apresenta uma ideia semelhante a anterior.

Figura 05 – Representação da Natureza no Povoado Brejo do Aluno M. S. C. 12 anos, 2018.

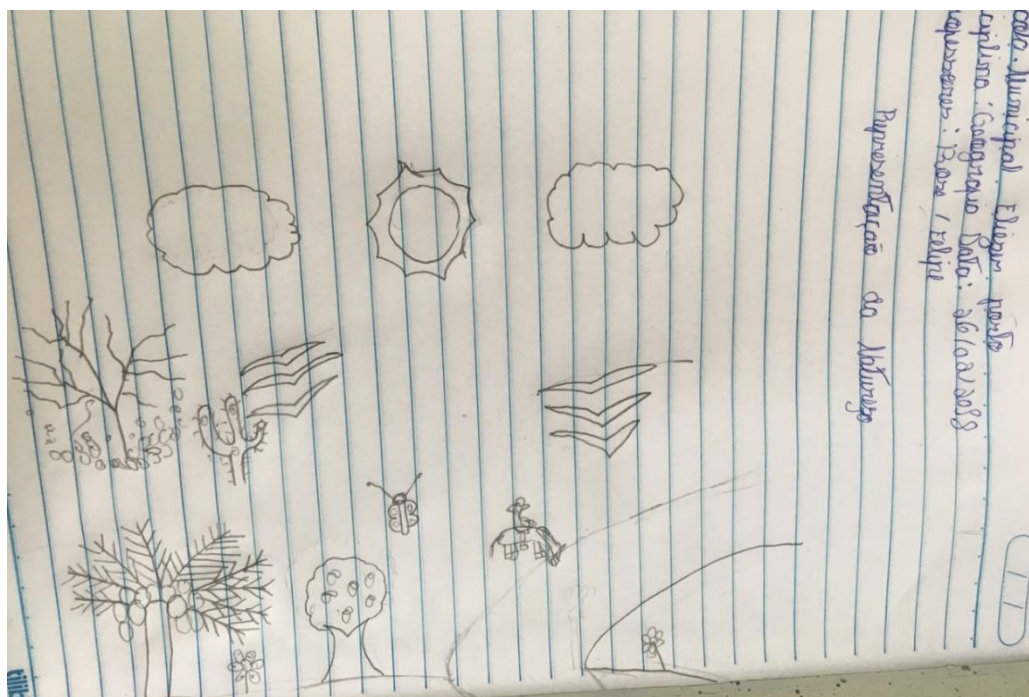


Fonte: Oficina Pedagógica “Conhecendo o Eu na Natureza” (SOUZA, 2018).

Pode-se corroborar a Figura 5, com a relevância nos questionamentos, ao tempo em que existe um fator que o mesmo chamou a atenção quando retrata a presença de cercas próximo do rio, um marco da delimitação, uma fronteira, que há relação de poder sobre a posse do território enfatizada na cerca. Tornando-se possível identificar a ideia de natureza enquanto recurso sob a posse de alguém, no qual o ser humano se vê no direito de apropriar, comercializar e intensificar o uso.

Já a cartografia de J. G. S. de S. (12 anos) apresenta (figura 06) um forte laço de identidade com o seu espaço de vivência, representando plantas, animais e pessoas vivendo harmoniosamente, numa imagem bucólica, porém, que retrata um vaqueiro em meio a vegetação, fazendo um outro tipo de uso da água e que materializa um porção do laço de afetividade do aluno com o seu lugar de origem, vivendo em meio ao pastoreio do gado e seu sonho de tornar-se vaqueiro, em sua apresentação referindo-se à natureza como “*tudo ao nosso redor*”.

Figura 06 – Representação da Natureza no Povoado Brejo do Aluno J. G. S. de S. 12 anos, 2018.



Fonte: Oficina Pedagógica “Conhecendo o Eu na Natureza” (SOUZA, 2018).

As cartografias elaboradas pelos alunos apresentaram diferentes visões de natureza, mas que se completam entre si e chamam a atenção para problemáticas importantes que caracterizam o desenvolvimento do senso crítico, questionador dos alunos e, ao mesmo tempo, configuram a relevância da prática das ciências ambientais na escola como necessária ao resgatar os laços de afetividade com o ambiente ao seu redor, através do estímulo ao desenvolvimento de uma subjetividade ecológica (CARVALHO, 2013), no qual os alunos podem reconhecer o seu lugar na natureza e desenvolver uma sensibilidade para a emergência no trato com as questões ambientais, visando à construção de sujeitos ecológicos, críticos e participativos na sociedade.

Para Souza e Santos (2018, p.378), a abordagem complexa e interdisciplinar das ciências ambientais considera o diálogo de saberes como prática e exercício metodológico para a compreensão dos fenômenos contidos no ambiente. Entendem que o resgate da espiritualidade e da humanidade do homem pode contribuir para essa ressignificação do ser humano enquanto natureza.

Considerações Finais

Ao ensinar a compreensão das ciências ambientais, considerando a complexidade da interação entre ambiente e sociedade a partir do estudo do espaço de vivência, é

possível identificar as práticas sustentáveis e insustentáveis de determinado ambiente em relação ao uso e gestão das águas, que, através da formação crítica das comunidades escolares envolvidas, é possível despertar a sensibilidade e conscientizar os alunos sobre a importância da água e da natureza como bem essencial à vida.

Nesse sentido, ao observarmos as importantes contribuições durante a realização da oficina, foi constatado que as relações entre ambiente e sociedade podem ser mais afetivas e menos exploratórias e o ensino das ciências ambientais pode despertar esse olhar sobre o ambiente. Um olhar construído gradativamente em suas ações, visto que, vivenciamos a necessidade de um repensar socioambiental frente aos fatores históricos, sociais e econômicos construídos ao longo da história do homem na modernidade.

Portanto, é necessário reconhecer que tais proposições de mudança de comportamentos e atitudes, resgate da subjetividade e, consequentemente, o desenvolvimento de uma racionalidade ambiental se fará de modo processual em um considerável espaço de tempo, uma vez que é intrínseco a nossa formação o processo de naturalização da exploração dos elementos da natureza, da visão de recurso e a construção e desconstrução de conceitos e práticas desse nível são extremamente difíceis, exigindo o desenvolvimento desses valores ecológicos como componentes da vida dos sujeitos.

Referências

ACSELRAD, H. Introdução: o debate sobre cartografia e processos de territorialização - anotações de leitura. In: ACSELRAD, H. et al. (Org.). **Cartografias sociais, lutas por terra e lutas por território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2015. p. 08-29.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é, o que não é. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. **A Grande Transformação**: na economia, na política e na ecologia. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, I. C. de M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FLORIANI, D. Complexidade e epistemologia ambiental em processos socioculturais globais e locais. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 7, n 2, p.45-64, jul/dez. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFF, E. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. In: PHILIPPI JR. A. et al. (Org). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEFF, E. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Petrópolis: Vozes. 2016. 510p.

MARQUES, J. **Ecologia da Alma**. Petrolina: Franciscana, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas Sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n 2, p. 181-199, jul./dez. 2014.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Aprofundamento, 2002.

SOUZA, F. da F. **Educação e Sustentabilidade no Perímetro Irrigado Piauí**: a (re) aproximação do eu na natureza. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SOUZA, F. da F.; SANTOS, N. D. dos. Ciências Ambientais no ensino fundamental: diálogos sobre a água. In: SILVA, M. do S. F. da et all (Orgs.). **Reflexões Teórico-Metodológicas & Práticas Pedagógicas nas Ciências Ambientais**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2018, p.371-394.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUAN-YI-FU. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.



CAPÍTULO 5:

(RE)LEITURAS DA ÁGORA: A PRAÇA SÃO FRANCISCO (SÃO CRISTÓVÃO, SE) COMO ESPAÇO NÃO- FORMAL DE EDUCAÇÃO

Ellen Simões Pereira (UFS)

Felipe José Santos de Oliveira (UFS)

Jhonatan Santos de Andrade (UFS)

Rafael de Gois Neto (UFS)

Rodrigo Santos Passos (UFS)

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)

Considerações Iniciais

As praças são as mãos de uma cidade. Lugar de encontro, ou promessa de encontrar. Esta palavra - que provém do latim *platea*, e esta do grego *platýs* - resume o sentido da ágora e do fórum romano: o espaço do público, da reunião. (Llorca, 1997, p. 3).

Nossa epígrafe retrata de modo bastante objetivo o sentido que empregamos ao conceito de praça neste trabalho. Llorca (1997) parte de um processo metafórico que, além de personificar a cidade, indica as praças como suas mãos: parte do corpo que nos permite manusear as coisas e entendê-las ao sentir seu tamanho, sua textura, sua temperatura, seu peso e estado de rigidez. As mãos que servem para falar, ao dar voz ao emudecimento atávico dos corpos. As mãos que servem para unir, pela junção de tantas outras mãos, ideias, sentimentos, pessoas e lugares. É essa concepção de praça - como lugar dos entendimentos, de escuta democrática de vozes por natureza silenciadas e da simbiose entre o material e o intangível – a que nós nos referimos nesse trabalho.

Saldanha (1993), em sua obra seminal em que trata sócio historicamente do lugar público e privado das praças, afirma que a sociedade, na marcha do tempo, ressignifica não só os conceitos atribuídos a esse espaço, mas também a sua importância desde os tempos históricos mais remotos. Dessa feita, tomamos como marco inicial balizador desse eixo a Grécia Antiga, uma vez que a História toma a Antiguidade Clássica como o berço da nossa civilização ocidental (LEVI, 1996). Os gregos, segundo Camp (1986), denominavam os grandes espaços abertos, onde os homens se reuniam para organizar, legislar e colocar as funções públicas em execução, de ágora. Para além de suas funções públicas, a ágora também albergava os cidadãos gregos para outras atividades, tais como festivais, atos desportivos, desfiles das mais variadas naturezas e trocas e vendas de mercadorias. Assim, esse espaço, segundo Camp (1986), agregou relações interpessoais

que transitavam entre os liames do público e do privado e acabou por tornar-se o centro da cidade (*pólis*). Arquitetonicamente, por esse caráter quiasmático, ao redor da ágora foram sendo construídas edificações para atividades religiosas, sociais, comerciais, judiciais, legislativas e administrativas e isso fez com que esse modelo, ainda segundo Camp (1986), inicialmente adotado em Atenas, pudesse ser replicado em outras localidades gregas e, assim, a ágora passou a ser o coração das cidades antigas.

O historiador norte-americano Lewis Mumford (1982), em sua longa trajetória de pesquisas sobre a formação das cidades, nos afirma que a ágora é a grande mãe dos espaços abertos, com a mesma função social, que a tradição latina (e neolatina) nomeou de *plaza* (em espanhol), *praça* (em português), *piazza* (em italiano) e *grand-place* (em francês). Desse modo, ao deslizarmos pela linha do tempo, observamos as transformações pelas quais passaram as sociedades e, por consequência, seus *modus operandi* e institutos. No entanto, apesar da mudança imposta pelo passar dos anos, a essência parece continuar a mesma. O escritor siciliano Tommaso de Lampedusa, em seu célebre romance *O Leopardo*, já nos dizia que “se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude”. E é exatamente a esse fato que nossa constatação empírica sobre mudanças e permanências se assenta. Se as praças da tradição latina são uma continuidade dos espaços da ágora, suas funções sociais também permanecem e, portanto, podemos trazer à tona o fato de esses espaços, mais do que terem sido construídos historicamente por gentes, contam as histórias dessas gentes que os construíram. As praças e seus entornos não são somente edificações e construções materiais, são, portanto, um emaranhado de narrativas públicas e privadas que nos ensinam a ouvir o inaudível. Nesse sentido, são as praças os lugares não-formais⁶ mais amplos e autênticos, historicamente dizendo, de ensino-aprendizagem.

Assim, se focamos o processo de ensino-aprendizagem no patrimônio cultural em um lugar de não-formalidade, estamos possibilitando a ampliação de uma rede de relações que podem ser mapeadas e exploradas com o intuito de, além de explorar o próprio conhecimento da história local por meio dos bens patrimoniais materiais, possibilitar o entendimento de conceitos que se voltem aos valores identitários que são construídos pela sócio-história daquela localidade. Dessa feita, coadunados com Zabala (1998), o conhecimento do Patrimônio material e imaterial em espaços não-formais de uma

⁶ Tomamos aqui a concepção de espaço não-formal, em contraposição ao espaço formal, proposta por Gadotti (2005). Segundo o autor, o espaço formal é aquele representado pelas universidades e escolas, enquanto os espaços não-formais são todos os demais.

sociedade é um importante instrumento tanto para o ensino-aprendizagem de História quanto para a própria formação de professores.

Com base nas premissas elencadas, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta de projeto de educação patrimonial em um espaço educativo não-formal⁷. Nosso *locus* de atuação é a de Praça São Francisco da cidade histórica de São Cristóvão, no Estado de Sergipe. Tal construção data do fim do século XVI e foi tombada pela UNESCO, em 2010, como Patrimônio da Humanidade (BRASIL, 2007). Metodologicamente, nossa proposta se alicerça em uma perspectiva descritiva e na pesquisa qualitativa, tangenciando importantes considerações da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998, 2000).

Por fim, acreditamos que tomar a Praça São Francisco e o entorno de seu conjunto arquitetônico como espaço potencial não-formal de educação é viabilizar não só o ensino de conteúdos de disciplinas curriculares, como também despertar a consciência de um amplo público para a necessidade urgente de preservação de suas memórias enraizadas no patrimônio material e imaterial da localidade. Portanto, é necessário que se abordem temas que remetam ao Tombamento da Praça São Francisco e que perpassem por questões sócio-históricas que explorem esse espaço público.

2 (Re)Visitando a Ágora: a Praça São Francisco

Como já apontamos, Camp (1986) categoriza a ágora como o centro mais dinâmico das cidades gregas. Esse espaço urbano era tomando com uma espécie de símbolo de liberdade e poder, pois permitia a todos os cidadãos gregos o direito de reunir-se e interagir com seus compatriotas e, também, expressar abertamente suas ideias e opiniões. Desse modo, podemos enxergar a ágora como um espaço público legítimo de exercício da cidadania. Essa mesma perspectiva atravessa séculos e encontramos sua persistência nas sociedades contemporâneas. Na acepção de Favole (1995), as praças, tais quais as concebemos hoje em dia, não possuem em si mesmas uma função específica e tampouco dependem de monumentos ou construções materiais para sua conformação. No entanto, sua finalidade social segue sendo a de um espaço aberto de socialização.

O espaço aberto no qual nossa proposta toma corpo pertence à cidade histórica sergipana de São Cristóvão, que foi fundada em 1º de janeiro de 1590 pelo capitão

⁷ Apesar de termos interesse direto na aplicação do projeto, nos limitamos, neste momento, somente à produção de uma proposta, uma vez que as condições sanitárias por conta da epidemia de SARS-CoV-2 nos impedem de ir a campo para sua execução prática.

português Cristóvão de Barros, após a relutância e a demora do governo, metropolitano, devido, dentre outros fatores, à resistência dos nativos locais em iniciar o processo de conquista e colonização desse estratégico território situado entre os atuais Rio Real e São Francisco e entre as importantes Capitanias da Bahia e de Pernambuco (NUNES, 2007; FRANCO, 1999). Após a vitória sobre os primitivos habitantes, Segundo Freire (2013, p. 105) “Christovão levanta um forte sobre o isthmo que fórma a Barra do Rio Poxim, junto a foz do rio Sergipe, hoje Cotinguiba, e junto a ele funda um arraial, a que deu nome de Cidade de S. Christovão”.

Como se percebe, a primeira fundação de São Cristóvão ocorreu em local diverso de onde a cidade foi definitivamente instalada (NUNES, 2007). A atual localização do município corresponde a um terceiro movimento de assentamento e estabilização. Segundo Franco (1999), a primeira transferência aconteceu entre os anos de 1595 e 1596 como uma estratégia preventiva contra uma possível invasão marítima por parte de corsários franceses, já que a cidade se situava em uma região costeira vulnerável a iminentes ataques.

Já a segunda transferência, nos aponta Freire (2013), ocorreu e começou do século XVII sem que a historiografia apresentasse um consenso de motivos para tal prática. Freire (2013, p. 121) nos narra que “mudando-a do oiteiro, junto ao Rio Poxim, para uma elevação que fica nas margens do Piramopama, afluente do Vasabarris, onde deu-se a invasão hollondeza, em 1637”. Freire (2013) aponta para um fato histórico relevante em São Cristóvão: a dominação holandesa, que decorreu da política expansionista dos Países Baixos, bem como das animosidades existentes entre Espanha e Holanda neste período e cujos efeitos repercutiram em Portugal e suas colônias, uma vez que os Países Ibéricos estavam unidos em um só Reino no período de 1580 a 1640. Segundo Nunes (2007), quando os holandeses aportaram em São Cristóvão, o pequeno núcleo urbano, os sítios e os canaviais foram destruídos e tal fato resultou na dispersão da população para outras áreas do Estado.

No que toca à União Ibérica, esse evento não se traduziu, no caso específico de São Cristóvão, apenas na eclosão de conflitos e disputas (FRANCO, 1999). Dessa junção europeia, a herança portuguesa pode ser notada na organização da cidade, com a urbanização construída sobre dois planos: o de uma Cidade Alta, mais elitizada, onde se encontrava a sede do poder civil e religioso; e uma Cidade Baixa, na qual estavam situados o porto e as fábricas e onde vivia a população menos abastada de renda. Por sua vez, a herança espanhola é marcante nos traços arquitetônicos e urbanísticos, a exemplo

da Praça São Francisco, resultado do trabalho dos religiosos franciscanos é um verdadeiro museu a céu aberto, considerada um dos principais acervos patrimoniais de Sergipe.

A Praça, seguindo os padrões urbanísticos e arquitetônicos europeus, está estruturada como uma *Plaza Mayor/Praça Maior*, que consiste em um espaço público típico da tradição luso-hispânica prescrita nas Ordenações Filipinas (BRASIL, 2007). Sua construção é um espaço aberto retangular que tem dimensões de 73 x 51 metros, pavimentado de pedra, e rodeado de importantes edificações históricas, como a Igreja e Convento de São Francisco, a Santa Casa de Misericórdia com sua igreja e o Palácio Provincial, além de um casario antigo que data dos séculos XVIII e XIX (ARAGÃO, 2011). Ainda de com Aragão (2011), a Praça São Francisco destaca-se por ser um conjunto monumental excepcional, composto de edifícios tanto públicos quanto privados.

Edifícios institucionais civis e religiosos, muitos tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como, por exemplo, a Igreja de Nossa Senhora das Vitórias, a Igreja do Rosário dos Homens Pretos, o Conjunto Carmelita, a Igreja de Nosso Senhor dos Passos e o sobrado de Balcão Corrido da Praça da Matriz, cercam a Praça. No entanto, o principal deles é o complexo da Igreja e Convento de São Francisco. No ano de 1967, o conjunto urbano de São Cristóvão foi tombado (NASCIMENTO, 1981). No dia 3 de agosto de 2010, a Praça foi reconhecida como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO. Tal mérito residiu no fato dela possuir um acervo de grande importância para a cultura sergipana

A praça e as construções associadas contidas no sítio inscrito são autênticas em retratar sua importância histórica e social para a vida da cidade. As obras realizadas no conjunto têm mantido suas características, melhorando a infraestrutura, comodidade e segurança dos pedestres (CARVALHO, 1989). Desse modo, ao (re)visitarmos as condições de uma ágora grega, a Praça São Francisco segue como uma de suas legítimas herdeiras, pois é um espaço de apresentação das manifestações artístico-culturais, aglutinador de eventos e festivais, que estruturam e ratificam a identidade da população local, que mantém com este patrimônio cultural uma forte ligação que assente que “o saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante muito tempo desorientaram as memórias coletivas” (CHARTIER, 2020, p. 24) e, dessa forma, facilita a compreensão dos diversos momentos históricos de uma coletividade.

Além de todo o conjunto arquitetônico, vários edifícios históricos da Cidade foram tombados individualmente pelo IPHAN no período de 1941 a 1942, são eles: a Igreja e o

Convento de São Francisco, a Igreja de Nossa Senhora das Vitórias, a Igreja do Rosário dos Homens Pretos, o Conjunto Carmelita, a Igreja de Nosso Senhor dos Passos e o sobrado de Balcão Corrido da Praça da Matriz, o que demonstra a importância dos bens materiais da Cidade de São Cristóvão, além do vasto patrimônio imaterial sob a forma do folclore, das queijadas, da religiosidade, dentre outros temas que podem ser trabalhados eficazmente na educação e formação dos estudantes (BRASIL, 2007).

Uma vez que descrevemos os elos que ultrapassam o tempo e mantem os traços da ágora vivos na Praça São Francisco, passaremos a explorar, a partir dessa (re)visitação, as possibilidades de entendimentos que abrem portas para (re)significar sua essência pelo intermédio da educação patrimonial.

3 (Re)Significando a Ágora: a Educação Patrimonial

O termo Educação Patrimonial passou a incorporar o repertório terminológico brasileiro a partir da década de 80 a partir da tradução de *Heritage Education*. Neste trabalho, estamos alinhados à definição de Educação Patrimonial apresentada por Grunberg (2007, p.20) que afirma ser um “processo permanente e sistemático de formação educacional, que coloca o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo”. Portanto, a partir dessa concepção básica, nosso entendimento é o de que a Educação Patrimonial deve abordar ações sociais e educativas interdisciplinares, que busquem explorar todos os conhecimentos e aspectos relacionados ao estudo e à compreensão do patrimônio.

Na esteira desse entendimento, faz-se necessário incluir, além da História, a Geografia, o Direito, a Política, a Sociologia e muitos outros campos do saber que são constitutivos dos conhecimentos público e particular das fontes primárias do patrimônio cultural. De acordo com Pelegrini (2009), trata-se, portanto, de uma proposta mais ampla de formação que extrapola os limites curriculares dos espaços formais de ensino-aprendizagem e oferece às pessoas em geral todos os saberes necessários para que elas se tornem protagonistas na preservação e no uso sustentável do patrimônio, tomando consciência de que a defesa dos bens materiais e imateriais de sua comunidade é uma ação de cidadania em prol da coletividade e das futuras gerações. Dessa feita, devemos entender que

O ensino sistemático e contínuo da população através das metodologias da Educação Patrimonial e Ambiental precisa partir da idéia de que a sociedade que não respeita o patrimônio cultural e natural em toda a sua diversidade corre o risco de perder a identidade e enfraquecer seus

valores mais singulares, inviabilizando o exercício da cidadania. Assim, deve promover a formação e a informação acerca do processo de construção das identidades étnicas e possibilitar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo e plural da história e das políticas de preservação. Ademais, pode fomentar o desejo de manutenção das práticas do passado sem ignorar os benefícios da tecnologia, promover a discussão sobre o manejo das áreas e parques protegidos, bem como sobre a imputação de novos valores de uso aos imóveis restaurados, visando à manutenção dos bens protegidos e preservados na dinâmica social e econômica da região ou cidade onde se inserem (PELEGRINI, 2006, p. 126)

A partir do que nos expõe Pelegrini (2006), corroboramos o posicionamento de Wilder (2009) ao apontar que o grande desafio do educador consiste em estimular essa participação ativa das pessoas, em um cenário desfavorável de exclusão cultural e social, que oscilam entre os sentimentos de pertencimento e rejeição diante de uma realidade desigual, que as priva de direitos fundamentais básicos como educação formal de qualidade, saúde, lazer, meio ambiente sustentável, condições mínimas de moradia, dentre muitas outras coisas que poderíamos enumerar. Portanto, pensando na minimização da exclusão social e no aproveitamento da construção dos conhecimentos empíricos privados e coletivos, “a educação patrimonial necessita equacionar as questões da diversidade cultural dos povos e assinalar as mudanças culturais referentes às distintas identidades, aos conflitos e à solidariedade entre os segmentos sociais” (PELEGRINI, 2009, p. 37).

Enxergar a Praça São Francisco como um patrimônio cultural abre um caminho importante na promoção de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e inovador, a partir da descoberta e exploração do inventário de todo o acervo de seu conjunto arquitetônico. Dessa forma, seria possível despertar questões relevantes atinentes à conservação do patrimônio, bem como à divulgação dos bens ali existentes. Tomando essas asseverações como base, concluímos que, certamente,

[...] o turismo cultural implica em experiências positivas do visitante com o patrimônio histórico e cultural e determinados eventos culturais, de modo a favorecer a percepção de seus sentidos e contribuir para sua preservação. Vivenciar significa sentir, captar a essência [...] (BRASIL, 2008, p. 16).

Assim, a contextualização de temas que circundam a realidade local associada à formação do senso de pertencimento são fatores indispensáveis para a construção da identidade de uma dada comunidade. Além disso, funciona como um importante fator de inclusão. Como já apontamos no início deste trabalho, Camp (1986) afirma que a Ágora

grega, matriarca de todas as praças (MUNFORD, 1982), era o espaço democrático de exposição de ideias, discussões e embates. O autor ainda esclarece que nesse espaço público prevalecia o intercâmbio de virtudes como a honra, a justiça e a bondade. Portanto, ao retomar os desafios apontados da Educação Patrimonial e das possibilidades de sua exploração, em uma perspectiva histórica estamos ressignificando a ágora para nosso momento contemporâneo, a partir da ótica do patrimônio, construindo ações que valorizem e respeitem os mais diversos conhecimentos dos cidadãos na busca para ouvir e interpretar o inaudível encarcerado no patrimônio material e imaterial do conjunto arquitetônico da Praça São Francisco, em São Cristóvão.

A seguir, com base no exposto até o momento, apresentaremos os nossos procedimentos metodológicos usados para construir um projeto de educação patrimonial em espaços não-formais.

4 Procedimentos Metodológicos

Para a composição da nossa proposta de projeto de Educação Patrimonial na Praça São Francisco, primeiramente nos assentamos em uma pesquisa bibliográfica para construir uma breve revisão da literatura sobre a história e assentamento da Praça São Francisco e seu entorno arquitetônico. Para tanto, buscamos informações em livros de diversas áreas como Educação, História, Arquitetura e Patrimônio Cultural que abordam os monumentos que fazem parte do conjunto arquitetônico do nosso *locus* de ação. A partir do levantamento bibliográfico e descritivo, empregamos uma abordagem qualitativa para delimitação das informações porque a consideramos uma forma adequada para entender a natureza dos fenômenos socioculturais (RICHARDSON, 1999). Com as informações coletadas, construímos um portfólio contendo as fotografias autorais e informações primordiais sobre cada um dos espaços da praça. Dessa feita, além do conteúdo exploratório sobre a própria Praça São Francisco, catalogamos o histórico do Museu de Arte Sacra, da Igreja e Santa Casa da Misericórdia, Igreja e Convento de São Francisco, do Museu Histórico de Sergipe e da Casa de Cultura Zé de Norberto. Apesar de termos elencado todos esses espaços, optamos, nesse trabalho, por uma questão de espaço, em operar somente com a Praça São Francisco.

Tomando como base esses procedimentos iniciais, alicerçamos nossa proposta de projeto com embasamento na tipologia investigativa da Pesquisa-ação que é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de

um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

As palavras de Thiollent (1998) nos levam ao entendimento de que esta tipologia de pesquisa possibilita a produção de conhecimentos, além da aquisição de experiência e sua posterior contribuição para discussões maiores relativas à sócio-história dos *loqui* delimitados. Desse modo, afirma Thiollent (2000), a pesquisa-ação possibilita uma vivência ativa da realidade observada e a partilha de diferentes sentimentos e dificuldades do grupo que acarreta um processo de reflexão benéfico e necessário.

A seguir, apresentaremos a construção do projeto como uma proposta de (re)leituras da ágora.

5 (Re)Leituras da Ágora: Construindo um Projeto

O projeto inicial estaria centrado em um trabalho comparativo para fins de explorar pontos de convergência e divergência baseados no entendimento arquitetônico da Praça São Francisco. A partir da apresentação da Figura 1, que retrata o panorama do conjunto arquitetônico da praça, as pessoas deveriam descrever os elementos dali.

Figura 1: Panorama aberto da Praça São Francisco, São Cristóvão (SE)⁸



Fonte: Arquivo pessoal dos autores do artigo

Em seguida, apresentaríamos a Figura 2, em que temos um exemplo da Plaza Mayor europeia. Dessa forma, de modo comparativo, as pessoas poderiam comparar o que observam de igual e de diferente entre os dois espaços.

⁸ Todas as fotografias deste portfólio pertencem ao acervo particular dos autores deste trabalho. Portanto, não faremos referência às fontes em cada uma das imagens.

Figura 2: Plaza Mayor da Espanha



Fonte: <https://www.spain.info/export/sites/segur/.content/imagenes/reportajes/extremadura/plaza-mayor-caceres-s1096086140.jpg> Acesso em 15/02/2021, às 22:10.

Após o apontamento desses conteúdos, começa-se a instigar as hipóteses aventadas para as convergências informacionais. Informações históricas essenciais sobre a época de fundação, as relações luso-hispânicas e Brasil e os tipos de edifícios podem ser exploradas, levando as pessoas a levantarem hipóteses do que acontecia (ou não) nesses lugares, quem eram as pessoas frequentavam esses espaços (e as que não frequentavam), o do porquê da presença (ou ausência) de determinados monumentos.

As informações coletadas a partir das hipóteses pessoais seriam confrontadas com as informações histórico-sociais, levando as pessoas a ratificarem ou retificarem seus pontos de vistas. Em seguida, poderíamos trazer essas mesmas questões para a atualidade e fazer com que todos pensassem sobre variações, mudanças e permanências ao longo dos tempos. Com os dados e discussões, chegamos à reflexão do que seria um Patrimônio da Humanidade e importância da Praça São Francisco ter recebido esse título. Pode-se apresentar o totem da UNESCO, como na Figura 3.

Figura 3: Totem de Patrimônio da Humanidade



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Para subsidiar uma discussão maior, é possível apresentar outras figuras de lugares que também foram tombados Patrimônios da Humanidade e, a partir daí, refletir o que tais espaços possuem de tão especial para serem merecedores desse título. Com o debate sobre o que é um Patrimônio da Humanidade, espraíamos nossas perspectivas para as corresponsabilidades da população local pela conservação e preservação desses espaços. Por fim, cada indivíduo deve refletir qual é o seu lugar no processo de responsabilidade para com o patrimônio e como o nosso sentimento de pertença pode ser despertado a partir do entendimento da nossa missão junto ao Patrimônio, tanto material quanto imaterial que foi discutido ao longo desse processo. Como dissemos desde o início, o que apontamos aqui é tão somente uma proposta que, futuramente, pretende ser aperfeiçoada e aplicada para termos a real dimensão de seu impacto para a comunidade de São Cristóvão e, mais amplamente, para a sergipana. De todos os modos, o recorte de projeto apresentado nos leva ao entendimento da importância das praças e ao retomar o que expusemos sobre a ágora, é possível verificar que os mesmos intentos que alicerçavam as ágoras gregas permanecem na contemporaneidade e, portanto, nada mais são do que releituras da Antiguidade.

Considerações Finais

A proposta de um projeto capaz de promover uma mediação entre o conhecimento científico e o empírico a partir de um espaço não-formal de ensino é uma das muitas maneiras de aproximar comunidade em geral da Academia. Além disso, tais atividades

extensionistas, são importantes para preservar e reavivar a memória de um grupo social. Trazer à tona uma metáfora com a Antiguidade Clássica por meio do espaço da ágora também é um esforço de não permitir o esquecimento das raízes que nos construíram como ocidentais e, sobretudo, como latinos.

O objetivo deste trabalho objetivou a apresentação de uma breve proposta de projeto de educação patrimonial em um espaço educativo não-formal, na Praça São Francisco da cidade histórica de São Cristóvão, no Estado de Sergipe. Como aclaramos ao longo do texto, há outros espaços valiosos que foram elencados no nosso portfólio e que merecem destaque no desenvolvimento das ideias apresentadas. Por fim, é importante mencionar que, apesar de simples a nossa proposição, ela tem potencial para ser validada e ampliada de modo a originar um projeto de extensão na área de História e Patrimônio.

Referências

ARAGÃO, I. R. **Praça São Francisco em São Cristóvão-Sergipe-Brasil: lócus sociocultural e patrimônio da humanidade.** Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 97-109, 2011.

BRASIL. **Dossiê da proposta de inscrição da Praça São Francisco em Sergipe na lista do patrimônio mundial.** Aracaju: Secretaria de Estado da Infraestrutura: IPHAN: Prefeitura Municipal de São Cristóvão, 2007. CD-ROM.

_____. **Turismo cultural: orientações básicas.** Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2008.

CAMP, J. M. **The Athenian agora: excavations in the heart of classical Athens.** (New aspects of antiquity). London: Thames and Hudson, 1986.

CARVALHO, E. M. S. **São Cristóvão e seus monumentos: 400 anos de história.** Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, 1989.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FAVOLE, P. **La plaza en la arquitectura contemporánea.** Barcelona: Gustavo Gili, 1995.

FRANCO, E. **A colonização da capitania de Sergipe D'el-Rei.** Aracaju: J. Andrade, 1999.

FREIRE, F. F. O. **História de Sergipe.** 3ª ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 16/02/21.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

LEVI, P. **Grécia, berço do Ocidente**. 2 vol. Trad. Ana Berhan da Costa. Madrid: Edições del Prado, 1996.

LLORCA, V. **La plaza y lo poético**. Villanueva y Geltrú: s/ed. , 1997.

MUMFORD, L. **A cidade na história: suas origens, desenvolvimento e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

NASCIMENTO, J. A. **Sergipe e seus monumentos**. Aracaju: J. Andrade, 1981.

NUNES, M. T. A cidade de São Cristóvão na formação da história de Sergipe: desde a colônia até os dias atuais. In: BRASIL. **Dossiê da proposta de inscrição da Praça São Francisco em Sergipe na lista do patrimônio mundial**. Aracaju: Secretaria de Estado da Infraestrutura: IPHAN: Prefeitura Municipal de São Cristóvão, 2007. p. 1-16. CD-ROM.

PELEGRINI, S. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, vol. 26, nº. 51. São Paulo. p. 115-140, jan./jun. 2006.

_____. **Patrimônio cultural: consciência e conservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALDANHA, N. **O jardim e a praça: o privado e o público na vida social e histórica**. São Paulo: EDUSP, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1998.

WILDER, G. S. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Atmed, 1998.



CAPÍTULO 6:

INSTRUÇÃO PÚBLICA E TERRITÓRIO: O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ALAGOAS

Angela Maria Araújo Leite (UNEAL)
Jilyane Rouse Pauferro da Silva (SEDUC/AL)

Considerações Iniciais

Instrução Pública e Território: o ensino de Geografia em Alagoas, para a qual trouxemos a proposta de discutir sob a ótica de duas formas de instrução, uma pública, voltada a atender uns poucos pobres, sem perspectivas e alheios a qualquer compreensão cidadã que envolvesse seus direitos e outra privada, que atendesse aos interesses da elite alagoana e onde desfilavam a mais alta burguesia, dotada de saberes e certos de um futuro promissor.

Dessa forma, abordaremos a instrução pública em contraponto com os interesses da elite na manutenção de uma escola pouco eficaz, arcaica, visivelmente decadente, sem qualquer atrativo e com baixos índices qualitativos, voltada exclusivamente para atender a formação escolar do povo alagoano.

Necessário se faz apresentar um pouco da realidade que afeta a maior parte dos cerca de três milhões e trezentos e sessenta e cinco mil alagoanos, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), além de dados apresentados por órgãos internacionais, como forma de compreender a efetiva construção histórica de um estado, através da educação.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, desde o ano de 1991 o Estado de Alagoas está classificado com o pior índice, entre os estados do país. Naquele ano seu IDH indicava um índice de 0,548, chegando ao ano de 2000 com 0,649 e, em 2005 atingiu o índice de 0,677. Tais dados revelam que ocorreu uma melhora, especialmente no tocante ao avanço da instrução, um dos aspectos levados em conta na formulação do IDH; assim como longevidade e renda. Entretanto, os demais estados também melhoraram seus índices e Alagoas permaneceu com o pior IDH. Dessa forma, a sociedade alagoana convive constantemente com a pública notoriedade de ser o estado

onde o analfabetismo afeta a maior parte de seus municípios e a qualidade de vida permanece precária, justificado pela histórica concentração de renda da elite açucareira.

Recentemente o UNICEF divulgou o “Caderno Brasil da Situação Mundial da Infância de 2008”, onde apresenta dados alarmantes sobre a infância em Alagoas. Em 2006, no ranking dos estados com maior proporção de crianças e adolescentes pobres, os nove primeiros estão concentrados na Região Nordeste, sendo o primeiro lugar ocupado por Alagoas, com 78,4%. Possui o dobro da média nacional, com 7,0% em se tratando da proporção de crianças com menos de 2 anos desnutridas; e ainda com média superior a nacional, com 68,2% entre os Estados com a maior mortalidade de crianças menores de 5 anos e maiores taxas de mortalidade infantil, com 51,9 por mil nascidos vivos.

O mesmo UNICEF instituiu o Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI, para monitorar a situação da primeira infância nas regiões, estados e municípios através de quatro indicadores básicos: crianças menores de seis anos morando com pais de escolaridade precária, cobertura vacinal em crianças menores de um ano de idade, cobertura pré-natal de gestantes, e crianças matriculadas na pré-escola. O índice tem a variação de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 melhor a situação da primeira infância. Ocorre ainda uma classificação, semelhante à classificação do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, sendo acima de 0,800 considerado de desenvolvimento infantil elevado; entre 0,500 e 0,799 de desenvolvimento médio; e abaixo de 0,500 de desenvolvimento baixo. Entre os anos de 1999 e 2006, Alagoas saiu do nível de desenvolvimento infantil baixo, com uma taxa de 0,406 e passou a ocupar o nível de desenvolvimento infantil médio, com uma taxa de 0,574.

Os indicadores sócio-econômicos estão sofrendo alterações positivas, especialmente na redução da pobreza e da miserabilidade, contudo ainda se encontra entre os piores indicadores do país. Tal quadro pode ser atribuído às políticas sociais econômicas dos últimos anos. Mas, no tocante a instrução, o quadro permanece o mesmo, ensino público de péssima qualidade para os pobres e ensino privado para uma elite privilegiada ou para os filhos de trabalhadores que se sacrificam para proporcionar melhores oportunidades aos seus.

1- Alagoas açucareira

Lá vem o acendedor de lampiões de rua!
Este mesmo que vem, infatigavelmente,

Parodiar o Sol e associar-se à lua
Quando a sobra da noite enegrece o poente.

...

Triste ironia atroz que o senso humano irrita:
Ele, que doira a noite e ilumina a cidade,
Talvez não tenha luz na choupana em que habita.
(O acendedor de lampiões - Jorge de Lima)

O povoamento do território alagoano se dá a partir do século XVI e, assim como no restante da colônia, o único objetivo era explorar os recursos naturais. A cultura da cana de açúcar marca a ocupação territorial, bem como a fundação de engenhos. Para tanto, existe inicialmente a tentativa de uso da mão de obra indígena, sob regime de escravidão, bem como, o extermínio do povo Caeté e a ocupação de suas terras, considerada as mais férteis do litoral sul pernambucano, atual litoral norte alagoano.

Com a expansão da atividade canavieira em terras alagoana foi possível promover relações de trabalho estruturada sob o domínio de terras, mão de obra escrava e a monocultura. Onde as condições naturais apresentavam-se favoráveis como o solo de massapé e a proximidade do litoral para exportação do açúcar. Neste sentido, foi investido em estradas interligando os polos produtores e escoamento da produção.

Em Pernambuco, concentrava-se a maior parte dos engenhos, seguindo do atual território de Alagoas. Ao lado dos canaviais, existiam outras atividades econômicas produzidas em menor quantidade dentre elas se destacaria a cultura do algodoeiro que passa a ser consumido pela indústria de tecidos, principalmente na Europa. Em Alagoas, os algodoads tiveram importância econômica até os anos cinquenta em municípios da zona da mata, como São José da Laje e União dos Palmares⁹.

O uso recorrente de técnicas rudimentares na atividade agrícola persistiu nos primeiros séculos, inviabilizando a melhoria da produção e do rendimento de quem sobrevivia no campo, contribuindo com a formação de uma sociedade recheada de problemas sociais e econômicos. Nesse sentido, Silva e Leite (2009, p.10) apontam que:

A falta de articulação de políticas públicas, voltadas para questões agrárias e agrícolas, maior distribuição de renda e educação dificultam o desenvolvimento econômico e social do Estado de Alagoas. Predominando os latifúndios voltados para a prática da monocultura da cana-de-açúcar, seus rendimentos econômicos atendem apenas a uma

⁹ Outras culturas, como a mandioca, o milho, o feijão e as fruteiras, eram cultivadas nas mesmas áreas de várzeas do Capibaribe e do Jaboatão, onde se destacava a produção de açúcar, voltado para o abastecimento da população rural e urbana. Quanto à cultura do coqueiro, ganhava espaço na região litoral ocupando áreas onde antes era dedicado a cultivo de cajueiro. No Recôncavo Baiano a cana-de-açúcar limitou-se a ocupar as terras de massapé, deixando para o fumo os terrenos arenosos, de vez que este produto passou a ser usado como moeda para aquisição de negros na África. (ANDRADE, 1998, p. 78).

classe usineira, não produzindo maiores benefícios à sociedade alagoana.

Assim, mesmo após o desmembramento da Capitania de Pernambuco, a sociedade alagoana pouco será beneficiada, especialmente no que se refere à educação. Dessa forma, finda o império e muito pouco será realizado no tocante a oferta de escolas que possa atender a população de Alagoas, com exceção aos filhos de uma elite que tinha recursos para bancar um ensino particular ou mandar seus filhos para escolas das grandes cidades ou até mesmo do exterior.

2- Alagoas na República

A República encontrou analfabeta a grande massa proletária. Analfabeta e sem educação profissional.
(Craveiro Costa)

A República recebe da Colônia e do Império uma escola pouco valorizada e de quantitativo insignificante, resultando num número alarmante de pobres e analfabetos. Índios e escravos serviram apenas como mão-de-obra, seus descendentes, livres da escravidão oficial, herdariam a mesma sina.

Fim do século XIX, a escola pública não atendia as necessidades da população brasileira. Em Alagoas o quadro era semelhante, o número de escolas era insignificante, o funcionamento precário e a atuação de professores leigos e suas nomeações ligadas a favores políticos era uma característica marcante da política educacional. Segundo Costa (2011), numerosas reformas educacionais foram adotadas, objetivando melhorar a organização da Instrução Pública ou para atender a interesses pessoais, fato marcante durante todo o processo de evolução da Instrução Pública, em Alagoas.

Martins e Diógenes (2013) ao falar sobre Craveiro Costa e apresentar sua concepção sobre o papel que a escola deve exercer na sociedade, afirmam que para ele a escola deveria ter um papel social e não servir apenas aos filhos de uma elite política e econômica, mas atender aos mais humildes. Dessa forma, para Costa (1931 apud MARTINS e DIÓGENES, 2013, p. 417) “A escola pública foi criada precisamente para os filhos do carroceiro, do pescador, do artífice, do camponês, da cozinheira, do soldado de polícia, da gente humilde, em suma, socialmente desprotegida, que não pode pagar a professores.”

Eis as escolas existentes em Alagoas, desde sua formação. Uma pública, com condições físicas e estruturais precárias e outra privada, criada pela elite açucareira para

os que tivessem posses, com excelentes condições físicas e estruturais, fato que perdura atualmente.

3- A Escola e a formação de professores nas Alagoas

Na escola primária
Ivo viu a uva
e aprendeu a ler.
...
Um dia num muro
Ivo soletrou
a lição da plebe.
...
Na nova cartilha
Ivo viu a greve
Ivo viu o povo.
(Lêdo Ivo)

Ao tratar sobre Instrução Pública em Alagoas, João Craveiro Costa nos apresenta uma descrição ímpar sobre o funcionamento dela, especialmente na primeira metade do século XX, para onde nos remeteremos como forma de traçar um perfil da situação educacional do povo alagoano, a partir do cenário apresentado.

Segundo Brito e Martins (2010, p. 3):

A educação escolar alagoana era tratada como moeda de troca na política eleitoreira, ou seja, era uma estratégia para garantir a perpetuação no poder, o investimento e a atenção que deveria ser dada a educação, a fim de colaborar com a formação do cidadão e com o desenvolvimento do país, revertia-se para os interesses próprios das oligarquias.

Não importava a qualidade do que se estava oferecendo ao povo, apenas o número de votos que poderia resultar ou os favores que posteriormente seriam cobrados. Cremos que o cenário descrito, em relação à educação escolar, pouco sofreu alteração atualmente.

✓ Sobre a formação de professores e os Docentes

Em Alagoas havia apenas uma Escola Normal, em um curso que durava cinco anos e com um total de treze disciplinas. Destas, apenas “Geografia e Corografia do Brasil” e “Cosmografia e Cartografia” estavam ligadas ao conhecimento da ciência geográfica.

Mesmo sendo um curso que estaria aberto à população, alguns obstáculos poderiam se interpor entre o desejo e a realização de se tornar um profissional habilitado na arte de ensinar. A única Escola Normal estava localizada na capital, fato que impedia os menos

favorecidos que viviam no interior de frequentá-la, dessa forma, apenas os filhos e filhas dos mais abastados poderiam galgar a docência, através de um diploma.

Além disso, num primeiro momento, o candidato deveria pagar sua matrícula que perfazia, na época, o montante de 25\$000 (vinte e cinco mil réis). Contudo, segundo Costa (2011), sua matrícula poderia ser recusada pelo Diretor da escola, caso o candidato não apresentasse os “requisitos morais necessários”. Ao tratar sobre o assunto, em nota de rodapé, o autor concluiu que a moral estava relacionada com a sexualidade e as regras estabelecidas como aceitáveis pela sociedade. Contudo, não apresenta maiores esclarecimentos sobre quais seriam tais condutas morais aceitáveis.

A profissão de professor expressava certo status para quem a exercesse, com diploma. Assim, ao realizar um trabalho com a história oral intitulado “Revisitando a memória escolar de Alagoas dos anos 30 e 40 do século XX” e em entrevista a uma senhora, Brito e Martins (2010, p. 7) relatam que a mesma:

Conta que as professoras daquela época eram mulheres elegantes de grande prestígio social, muito bem vestidas e respeitadas por todos, a maioria vindas do centro da cidade e formadas no Curso Normal da capital. Mulheres essas que galgavam sua independência, difundindo assim o papel da mulher na sociedade antes associado apenas ao lar, aos serviços domésticos e a trabalhos menos prestigiados. Ser professora era uma atividade que na maioria das vezes garantia certa liberdade possibilitando adquirir conhecimento e independência, isso fazia com que muitas jovens da época sonhassem com esta profissão.

Entretanto, até 1909, tal prestígio não fazia parte dos que frequentassem o curso normal, considerado desmoralizado, abandonado e desorganizado. Costa (2011, p. 63), relata que o Dr. Alfredo Rego ao dirigir-se ao governo do estado afirma que a Escola Normal é “refúgio das crias de estimação e de raparigas atoleimadas e sem recursos pecuniários, transformou-se em instituição de caridade, onde à custa da ruína de gerações inteiras se formavam dotes para moças pobres.” Até então, o magistério primário estava relegado às moças pobres.

Como bem expõe Costa (ibid), será o governador Fernandes Lima quem contribuirá com o fim das regalias e dos apadrinhamentos políticos, bem como, do chamado regime de pistolão, fato constatado em 1923, quando das 234 alunas da Escola Normal, 167 foram reprovadas.

As diversas reformas educacionais proporcionadas pelos governadores deixarão um quadro de instabilidade na formação do professor, ganhando melhor estabilidade com

a reforma de 1930, que aumentou o curso em mais um ano e deu-lhe uma feição essencialmente profissional.

O corpo docente do magistério público primário em Alagoas, contava com cinco classes, os de entrância, adjuntos, extranumerários, subvencionados e contratados. Os de entrância eram professores primários concursados, alocados inicialmente no interior do estado e que poderiam acender até a capital, onde estariam as escolas de 1ª entrância; nas cidades do interior as escolas de 2ª entrância e nas vilas e povoados as de 3ª entrância. O professor adjunto eram professores nomeados para auxiliar o professor de entrância nas escolas urbanas.

Em 1912 foi criado o cargo de Professor subvencionado, era leigo e apenas se exigia um exame de habilitação. Não podia ser removido, sua remuneração era modesta e só servia para quem morasse na localidade da escola. Esse cargo foi criado em função dos professores que se formavam na capital não querer ocupar cargos no interior do estado e menos ainda em escolas da zona rural.

Em 1925 foi extinta a classe de Professor subvencionado e criado o de professor extranumerário. Tal categoria ganhava mais e não se exigia prova de habilitação. Nas palavras de Costa (2011, p. 67) assim, o ensino primário no interior ficou entregue a tais indivíduos, rotulados professores e na sua quase totalidade ignorantíssimos. Retrogradava-se cem anos. Era assim em 1836.

O professor contratado podia ser diplomado ou não, mas que exerceria atividades nos grupos escolares nas aulas de costuras ou outras, ligadas a alguma atividade profissional. O contrato poderia durar de 1 a 5 anos.

Podemos constatar, que a atividade docente em Alagoas ora representava status e independência, ora favores políticos ou simplesmente apenas para constar alguma atividade educacional, especialmente no interior do estado.

✓ **Sobre as escolas públicas**

Findando o século XIX e a província alagoana excedia ao total de 660.000 habitantes e contava com apenas 184 escolas primárias e 6.458 alunos para uma população escolar em torno de 120.000, segundo Costa (2011). Ao governo, cabia apenas criar a escola e nomear os professores, nada mais a realizar ou fiscalizar. Segundo Costa (idem, p. 49):

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo conforto, onde se imobilizavam, diante de um indivíduo arvorado em professor, algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotineiras tarefas

do silabário, da tabuada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas, era antiquíssimo, em outras, era o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, “caixas vazias de querosene”, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo, “como se viu até ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital”.

Chega-se à República com as supracitadas escolas, mais o Liceu Alagoano que funcionava na capital e o Liceu de Penedo.

Dessa forma, as escolas públicas, funcionavam em prédios particulares e sem qualquer estrutura que desse o suporte necessário ao funcionamento de uma unidade escolar, com exceção dos Liceus, um na capital e um no interior do estado.

✓ **Ensino público estadual**

No decênio de 1921 a 1930 Costa (2011) destaca algumas características sobre a Instrução Pública alagoana, a exemplo da criação de uma Faculdade Livre de Direito. Destaca ainda, as atividades do ensino profissional-técnico da escola agrícola de Satuba, que chamando atenção para o fato de funcionar com oficinas de marcenaria, ferraria e mecânica, sapataria, alfaiataria e olaria, além de um curso de Letras; apenas dois alunos faziam curso agrícola, um de máquinas agrícolas e um de silvicultura. Segundo o autor, o ensino secundário (público) funcionava apenas no Liceu Alagoano ou em colégios particulares, para aqueles com posses suficientes para arcar com as despesas de uma escola privada. Assim, finda o ano de 1930 com 333 estabelecimentos estadual de ensino.

Figura 1: Antiga Escola Estadual Diegues Junior, na capital alagoana.



<http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/tema/escolas/item/antiga-escola-diegues-junior>



<http://www.capela-alagoas.com.br/data/images1/capela-antiga017-escola-torquato-cabral.jpg>

✓ **Ensino público municipal**

Nos estudos de Costa sobre o decênio de 1921 e 1930 não há qualquer informação oficial sobre as escolas municipais em funcionamento, pois elas não eram fiscalizadas e nem acompanhadas, bem como, não possuíam programas de ensino. Sabia-se apenas que perfazia um total de 29 estabelecimentos e que o ensino era entregue a professores leigos. Ou seja, os interesses locais se sobrepunham a qualquer ação que pudesse dar suporte ao desenvolvimento integral do ensino ou de diretrizes que auxiliasse o funcionamento escolar.

Mais uma vez constatamos a existência de escolas, sem registros, que pudesse oficializar o ensino da camada popular. Havia uma certeza mórbida de que os pobres não acenderiam nos estudos ou de que pudesse exercer uma profissão de nível superior. Eram filhos de trabalhadores sendo preparados apenas para permanecer como mão de obra barata. Nessa perspectiva, fundamentava-se o dito popular de que o estudo não dava futuro.

✓ **Ensino particular**

As escolas particulares possuíam liberdade de funcionamento, devendo cumprir apenas algumas exigências, não havia qualquer tipo de fiscalização ou diretrizes para que atuassem. Apenas em relação às disciplinas era obrigatório o ensino de Língua Portuguesa, Corografia e História do Brasil, especialmente de Alagoas. Até 1930 o estado contava com 53 estabelecimentos de ensino particular.

Segundo Brito e Martins, (2010, n.p):

O poder político nas mãos das oligarquias locais privilegiadas com uma educação que atendia ao referido grupo social, sobretudo com a crescente oferta de colégios de cunho religioso, que exigiam das famílias dos alunos um alto poder aquisitivo para mantê-los.

As escolas particulares atendiam a demanda de uma elite que usava a educação escolar como uma referência de poder aquisitivo, como status para se colocar na sociedade como “superior”, “estudado” e até mesmo “Dr.”, sem qualquer título acadêmico que o valha.

Os desfiles da “Independência” era uma forma de se destacar. Era um evento que expunha a beleza das “moças da sociedade” e o status das escolas, através de suas bandas e das indumentárias que desfilavam pelas ruas, especialmente as da capital, onde se encontravam as maiores escolas particulares.



<http://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-colegio-guido-de-fontgalland.html>

4- A Geografia alagoana

SAUDADE DO MEU AVÔ

Meu avô teve um engenho.
Teve terra pra plantar.
Teve cavalo de sela
E espora de tilintar.

...

Meu avô teve fazenda.
Teve moeda pra contar.
Meu avô era galante
E sabia conquistar.

A Geografia Alagoana tem demarcado sua trilha desde o período oitocentista através da sistematização do conhecimento sobre o território e sua importância nas noções básicas geográficas essenciais ao saber escolar. Neste contexto convém ressaltar o engajamento de intelectuais com formação na área da medicina e direito ou ligados a

cargos públicos, que exerciam a função de professor e estavam ligados a elite letrada na então Província das Alagoas.

Nesta visão, os intelectuais desta época tiveram um papel relevante na disseminação do conhecimento, por sua vez, considerados geógrafos pois eles eram imbuídos de organizar o material didático e a prática de aulas.

A princípio, podemos destacar os geógrafos: Antônio Joaquim Moura, autor da obra *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Política e Histórica do que unicamente respeita a Província das Alagoas no Imperio do Brazil* (1844), Thomas do Bomfim Espindola, autor das obras: *Geographia physica, politica, histórica e administrativa da província das alagoas* (1860), *Geographia alagoana ou descrição physica, política e histórica da província das alagoas* (1871) e *Elementos de Geographia e Cosmographia Oferecidos a Mocidade Alagoana*; sendo a 1ª. edição (1874), a 2ª edição (187?) e a 3ª. edição (1885) e Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior, autor da obra *Compendio de Geographia e Cosmografia* (1890), ambos deram sua contribuição a Geografia Alagoana (VILAR, 2017).

Dada a importância desses sujeitos na formação da elite intelectual brasileira na constituição de um Estado Nação/Imperial, atuaram como professores catedráticos/lentes de geografia nos Liceus. No contexto local Vilar nos chama atenção a este respeito:

[...] a Geografia Escolar nas Alagoas foi orientada por referências escolares para além do Colégio Pedro II, sendo consideradas em contrapartida as condições sociais, culturais e educacionais da mencionada Província. A produção de compêndios de Geografia, por professores do Liceu fez deslocar a ideia do nacionalismo centralizado para um patriotismo local (2017, p. 29).

Assim, percebemos que apesar do direcionamento instituído pelo Colégio Pedro II para o ensino de Geografia, a província alagoana obteve uma produção de conhecimentos geográficos através de compêndios idealizados pelos catedráticos do liceu. Porém a sistematização dessas matérias não fugia a tendência europeia, com escritos voltados a descrição da paisagem e a memorização dos conteúdos.

Além da produção dos sabres geográficos por catedráticos do liceu, podemos ressaltar também a produção de sócios do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano (IAGA), que “[...] apresentou-se como lugar de destaque para produção de conhecimentos geográficos, principalmente pela recolha e produção de documentos, discursos e registros de produtos vários, sendo alguns sistematizados e divulgados em revistas, jornais e livros” (VILAR, 2017, p. 65).

Com base no exposto, entendemos que os sujeitos associados ao IAGA contribuíram na afirmação e disseminação dos saberes geográficos até mesmo na escola. E por se tratar de uma instituição responsável em divulgar também informações geográficas, poderia conferir aos seus sócios o reconhecimento de geógrafos e a condição ao exercício da função de lente a cadeira de Geografia (VILAR, 2017). Cabe ressaltar que, neste período o Brasil não dispunha ainda de curso de formação de professor em Geografia.

Uma questão relevante que podemos destacar ainda neste período, foi a criação da cadeira de Geografia paralelamente ao funcionamento do liceu alagoano em 1849, através da Lei nº 106 de 05 de maio do mesmo ano. Tal fato, pode ser considerado um marco importante no processo de participação da Geografia na escolarização em Alagoas, assim como a produção de material escolar, com ênfase nos compêndios (VILAR, 2017).

Diante destas colocações, se evidenciou o caráter preliminar da Geografia escolar no Brasil Colônia, visto que a geografia não era uma preocupação no currículo do ensino primário. Já no ensino secundário, o conhecimento geográfico passou a ser atrelado a aprendizagem da área de humanidades e além de uma visão político- administrativa. Quanto à metodologia de ensino se frisava a descrição dos fenômenos naturais e políticos do território com abordagem dos conteúdos em forma de nomenclatura e enumeração, sem levar em consideração o caráter científico da geografia, sendo transplantado o método europeu para o Brasil.

Ao escrever sobre a trajetória da Geografia alagoana, Costa (2003) destaca no período de transição para o século XIX a produção dos compêndios de Thomas do Bomfim Espindola, além de outros geógrafos que tiveram atuação no cenário alagoano, dentre eles: João Francisco Dias Cabral, João Francisco da Fonseca, Olímpio Eusébio de Arroxelas Galvão, Pedro Paulino da Fonseca, Felizardo de Souza Melo, Nicodemos Jobim, Padre Francisco Antônio da Costa Palmeira, Tenistodes leão, Adriano Augusto de Araujo Jorge e Carlos.

Segundo Rocha (1990) o período do Brasil Império foi marcado por várias reformas no sistema educacional brasileiro que repercute em significativas mudanças a respeito da geografia e sobre seu ensino. Como podemos ver, as práticas dos legisladores ocasionaram em momentos distintos a ampliação ou redução do regime serial e da carga horária na distribuição da oferta das disciplinas no currículo oficial.

Em meio as diversas reformas educacionais, Vlach (1988, p. 129) reforça que “[...] o ensino secundário era apenas um trampolim para o acesso aos cursos superiores. Geografia (e história) fazia (m) parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, [...] contribuiu para a sua inclusão no Colégio Pedro II, quando de sua fundação”. Na realidade, o ensino de geografia não era posto como uma disciplina prioritária, servia apenas para atender aos conhecimentos exigidos aos alunos nos exames preparatórios para ingresso nos cursos jurídicos.

A respeito da Geografia escolar no período do Brasil Império, observamos que os conteúdos persistiam com forte influência do modelo de ensino do currículo francês, iniciando o ensino de geografia sobre os conhecimentos gerais para então abordar o particular, ou seja, a geografia do país. E em relação ao método de ensino, prevalecia a descrição dos aspectos de Astronomia, Física e Política, por meio de práticas memorização de nomenclaturas e enumeração (ROCHA, 1990).

Diante dessa perspectiva, Costa (2003) ressalta que a partir do século XIX começa em Alagoas a produção de monografias, dentre as obras que pode se destacar: *O baixo São Francisco* (1905) de Moreno Brandão, *Canais e Lagoas* (1919) de Otávio Brandão e *Fisiografia de Alagoas* (1919) de Moreira e Silva. É também nesse período que dar se início os estudos do ambiente geográfico e de sua influência sobre o homem, a esse respeito tem se as seguintes obras: *Viçosa das Alagoas*, de Alfredo Brandão, *Geografia Botânica de Alagoas*, de Alfredo Brandão, *A escrita pré-histórica do Brasil* – com apêndice sobre a pré-história de Alagoas, de Alfredo Brandão e *O baixo São Francisco – o rio e o vale*, de Francisco Henrique Moreno Brandão.

Nesse contexto, pode se identificar figuras que se destacaram nesse período em Alagoas como: Diegues Junior, Hugo Jobim, Demócrito Gracindo, Joaquim Goulart de Andrade, Alfredo Brandão, Wenceslau de Almeida, Alfredo Rego, Craveiro Costa, João Correia Paes, José C. Carvalho, Joaquim Ramalho, José Silveira, Mário L. Broad, Milton Gonçalves Ferreira, Carlos Ramiro Basto e Lages Filho (COSTA, 2003).

No âmbito da Geografia escolar no período do Brasil República, prevalece o processo de mudança que permeou o campo da educação brasileira, sendo marcada por significativas reformas em particular nas primeiras décadas (1889-1930), por conseguinte, suas implementações influenciaram fortemente a organização das disciplinas escolares no país. Isso leva a atentar sobre as questões que envolvem o ensino de geografia nesta época.

A década de vinte evidenciou para Geografia escolar brasileira um momento significativo em sua história mediante as significativas mudanças ocorridas no interior desta disciplina. No entanto, despontava-se intensos conflitos entre grande parte dos professores adeptos à concepção tradicional de caráter descritivo e memorização, contrariando-se a minoria que almejava formas de renovação do ensino desta disciplina no que diz respeito aos conteúdos ministrados, assim como também os métodos adotados em sala de aula.

É também neste período que a Geografia Clássica deixa de ser a única concepção de ensino de Geografia presente em sala de aula, pois é na segunda década do século XX que se dá início a introdução da orientação fundamentada pela Geografia Moderna e que seria oficializada nos currículos escolares brasileiros. Contudo, podemos destacar como principal responsável na mudança do currículo prescrito para o ensino de Geografia, o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980)¹⁰, lente do Colégio Pedro II.

No bojo das discussões sobre a renovação do ensino de Geografia, Delgado de Carvalho propõe para o ensino de Geografia do Brasil a divisão de região natural, buscando adequar os conteúdos e metodologias a partir dos princípios da Geografia moderna e científica com já se fazia na Europa. Visto que, buscava romper com a Geografia clássica que se propunha ao estudo da Geografia do Brasil pela divisão administrativa, de caráter descritivo e de nomenclatura dos aspectos geográficos, estabelecido no ensino desta disciplina no Brasil (ROCHA, 1990).

Em Alagoas, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, assim como em outros Estados, foi ofertada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alagoas¹¹, também fundada pelo Pe. Teófanés de Barros, em 1952. Segundo Verçosa (2001, p. 175), essa faculdade passou a ofertar “cursos determinados pelo currículo escolar do ensino médio, para, logo em seguida, implantar também a Didática e a Pedagogia indispensáveis à integralização do currículo de formação de professores”.

¹⁰ Nascido em Paris-França, recebeu sua educação em escolas europeias, cursou Letras em Lyon-França em 1905 e Direito na Universidade de Lausenne-Suíça. Já neste período lecionava História da Civilização num colégio francês, adiante ingressou na Escola de Ciências Políticas de Paris onde graduou-se na Secção Diplomática, e posteriormente fez o curso da Escola de Economia e Política de Londres-Inglterra. (PIRES, 2006).

¹¹ Foi criada por iniciativa do Cônego Teófanés Augusto de Barros, um dos luminares da educação no Estado de Alagoas, foi implantado o então curso de Geografia e História, reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, em 24 de dezembro de 1954. (COSTA, 2004).

Com a criação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL em 1961, os professores da universidade eram filhos de pessoas da classe alta de Maceió que concluíam os estudos nos Estados de Recife e na Bahia e eram convidados para ensinar no ensino superior, a exemplo dos cursos de: Direito, Medicina e Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (SILVA, 2015).

Nesta primeira etapa, destacam-se no curso de Geografia, na UFAL, as muitas figuras que formavam o corpo docente da época, conforme Costa:

Mirin Marroquim de Quintella Cavalcanti, José da Silveira Camerino, Maria Teônia de Barros, Ivan Fernandes Lima, Yole Valença Padilha, Flávio Rocha, Abel Tenório Cavalcante, Antônio Mário Mafra e Milton Leite Soares, que, através do alto nível intelectual e da seriedade profissional, tornaram-se responsáveis pela formação das primeiras gerações de professores de Geografia do Estado [...] (2004, p. 15).

Diante dessa realidade, o curso de Geografia da UFAL passou a ofertar formação para professores de geografia, estruturado nos princípios teórico e metodológicos da ciência geográfica. Assim, dar-se início a produção científica sobre a Geografia alagoana, a exemplo de estudos para ingresso a cadeira de Geografia e História no Liceu alagoano como: *A escravidão americana*, de Miran Marroquim (1946), *O mistério do homem americano*, de José da Silveira Camerino (1953) e *Maceió: cidade restinga*, de Ivan Fernandes Lima (1961). Além de obras didáticas dedicadas aos alunos do ensino secundário: *Noções de Geografia Geral do Estado de Alagoas*, de José da Silveira Camerino, datado de 1963 e *Geografia de Alagoas*, de Ivan Fernandes Lima, datado de 1965.

A partir da segunda metade do século XX, houve uma qualificação docente em Pós-graduação em outros estados do Brasil dos professores ingressos no curso de Geografia – UFAL, produzindo trabalhos sobre Alagoas relacionados a questões Geo-Socioambientais (COSTA, 2004). Diante das demandas de estudos geográficos emergidos neste período, a atuação do geógrafo contribuiu em diferentes campos do conhecimento, a exemplo do planejamento regional e urbano, nos estudos de cunho social e ambiental.

Para tanto, Silva (2015) destaca a contribuição do geógrafo e professor Ivan Fernandes Lima, em que analisa sua produção científica a respeito da Geografia alagoana. Seus estudos tornou-se um referencial de base para atualização das informações geográficas de Alagoas, aos estudos de cunho acadêmico, científico e escolar. A autora enfatiza que o referido geógrafo não restringiu sua produção apenas em livros, também

elaborou mapeamentos importantes sobre Maceió e diversas áreas em Alagoas e inúmeros artigos sobre a Geografia alagoana.

É notório neste período a produção de livros didáticos de Geografia de Alagoas de autores locais, dedicados aos alunos do então ensino primário e ginásio, tendo como base a obra de Ivan Fernandes Lima. Nesse sentido a Geografia alagoana passa a ser divulgada em diferentes espaços de informações, a exemplo de obras didáticas, artigos de jornal, mapas, relatórios técnicos e outras produções científicas. Colaborando com esta discursão Costa (2004) ressalta a oferta de curso de Pós-graduação *lato sensu* e a criação do curso de Bacharelado em Geografia pela UFAL na década de 1980, desta forma contribuindo para formação de professores de Geografia.

Além da contribuição da UFAL na formação de professores de geografia, é importante destacar a atuação da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL que após a renovação do curso de licenciatura em Geografia foi reconhecido em 2001, possibilitando a oferta nos campi: I- Arapiraca, III- Palmeira dos Índios e V- União dos Palmares (UNEAL, 2017). Entre os primeiros professores que ingressão ao corpo docente do curso de licenciatura em Geografia no campus I, podemos destacar: Washington Viana, Moisés Calú de Oliveira, Angela Maria Araújo Leite, Cristina Moreira e Maria Luiza Braz, colaborando no desenvolvimento do ensino e pesquisa no agreste alagoano. Sucessivamente com o ingresso de novos docentes e melhorias no curso de Geografia nos campi da UNEAL, houve uma ampliação na formação de professores no interior de Alagoas, que deixaram de se deslocar de suas regiões de origem em busca de obter uma qualificação profissional.

No percurso do século XXI, de forma sucinta destacamos uma renovação do corpo docente do curso de Geografia-UFAL contribuindo com novas propostas de ensino e pesquisa e a formação de licenciados e bacharéis em Geografia. Além da interiorização do campus da universidade, com a criação do curso de licenciatura em Geografia no campus de Delmiro Gouveia-AL. Ainda nesse contexto, podemos destacar a criação do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia-UFAL (2014), que tem contribuído com estudos sobre o estado de Alagoas em diferentes abordagens, a exemplo das questões ambientais e planejamento do território.

Em relação a Geografia escolar, pode se destacar obras didáticas: *Atlas escolar Alagoas: Espaço Geo-Histórico e Cultural*, por José Santino de Assis (coordenador); Andreia Luíza Alves de Oliveira e Melchior Carlos do Nascimento (2007) e *Geografia*

de Alagoas: Geografia Regional - Ensino Fundamental, de c Melchior Carlos do Nascimento; Andreia Luíza Alves de Oliveira e Sinval Autran Mendes Guimarães Junior (2012).

Com relação ao ensino de Geografia alagoana, as diversas reformas educacionais na esfera nacional com repercussão local, tornou-se o ensino regional/local dos aspectos geográficos com menos ênfase, ou seja, levando em consideração as questões globais com influência local. Ainda com relação a infraestrutura das escolas, material didático e remuneração de professor os problemas são persistentes em relação a outros períodos na história da educação brasileira, algumas melhorias, mas ainda muito o que se fazer para ofertar uma educação pública e de qualidade em Alagoas.

Considerações finais

Costuma-se dizer, repetindo-se reclamos do passado, que
“Alagoas é terra de náufragos”, aduzindo-se que é mãe carinhosa
para aqueles que aqui não nasceram e severa madrastra para os seus
próprios filhos... (Bráulio Leite Junior) ABC das Alagoas

Diante do que foi discutido no cenário da educação alagoana, notamos que os dados apresentados revelam um baixo nível de instrução escolar da sociedade se comparado a outros estados brasileiros. A condição social e econômica que apresenta uma parcela considerável da população, principalmente a que estar distante dos principais polos educacionais em Alagoas, enfrentam muitas dificuldades em ter acesso à educação e dar continuidade aos estudos até ingressar ao ensino superior. A isso se justifica, por exemplo os tristes dados sobre a taxa de analfabetismo e a evasão escolar, na qual a questão da sobrevivência torna-se “gritante” e a escola passa a ser vista em segundo plano.

A respeito da formação socioeconômica de Alagoas, as marcas do coronelismo influenciaram diretamente no processo da instrução escolar, com a velha prática de apadrinhamento, os senhores donos de latifúndios que estavam atrelados ao poder político indicavam professores para atuar nas escolas. Também é importante destacar que inicialmente os lugares onde deram início às aulas, não tinham uma estrutura adequada estando os alunos sujeitos a espaços insalubres e sem absorver a aprendizagem desejada.

A princípio os professores não apresentavam uma formação docente para o exercício da profissão. Sendo priorizadas as aulas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa e Conhecimentos Gerais, que incluía o ensino de Geografia e História. Com relação a remuneração dos professores pode-se identificar queixas da desvalorização do trabalho docente por apresentar baixos salários.

No decorrer do tempo, é notório que os problemas relacionados a educação persistem, principalmente nas escolas pública. Por outro lado, as escolas privadas apresentam um destaca na sociedade alagoana, pelo investimento em infraestrutura, apoio didático e o corpo docente de seus estabelecimentos. Com isso, os alunos das escolas privadas obviamente eram mais preparados em relação aos alunos de escolas públicas, para concorrer aos exames preparatórios de acesso ao ensino superior.

Neste sentido, evidencia-se que a elite letrada da sociedade alagoana passa a ter acesso aos cursos considerados de prestígios, como: medicina e direito, sendo a opção de ser professor da então escola primária e secundário, aos filhos das classes menos favorecidas que conseguiam obter uma formação com muito sacrifício por parte da família.

Em relação a Geografia alagoana, destaca-se que os geógrafos não apresentavam necessariamente uma formação oficial para atuar como professores e produzir um saber geográfico no período da Colônia. Mas, a partir da criação de instituições oficiais como o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano (IAGA), passou-se a conferir o título de geógrafo aos intelectuais da época, atuando como professores, principalmente em escolas públicas, a exemplo do Liceu Alagoano e membros do IAGA.

No período do Império, pode-se ressaltar a importância do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que direcionou os currículos escolares brasileiros. Em relação ao ensino de Geografia percebe-se uma forte influência francesa com relação a metodologia adotada em práticas descritivas e decorativas dos conteúdos a ser encucados nos alunos. Nesse contexto, a Geografia no ensino secundário servia como apoio aos alunos que almejavam ingressar ao curso de Direito e também ao conhecimento dos aspectos locais, instigando o nacionalismo patriótico.

E por fim, a Geografia alagoana se renova, com a qualificação dos professores e ingresso de novos docentes, assim com investimentos na infraestrutura das universidades públicas, que passaram a ofertar ensino e pesquisa voltados a formação de professores e geógrafos atuantes na rede pública e privada nos diversos municípios alagoanos.

Referências

ANDRADE, M. C. de. **A Terra e o homem no Nordeste Contribuição ao Estudo da Questão Agrária no Nordeste**, 6. ed. Recife: UFPE, 1998, p.59-136.

ASSIS, J. S. de.; NASCIMENTO, M. C. do; OLIVEIRA, A. L. A. de. **Atlas escolar Alagoas: espaço geo-histórico e cultural**. João Pessoa: Editora Grafset, 2007.

BARROS, F. R. M. de. **ABC das Alagoas: dicionário bibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas**. Tomo 2. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

_____. **ABC das Alagoas: dicionário bibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas**. Tomo 1. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

BRITO, Leide Daiane de Melo; MARTINS, Maria Izabella Brasil Almeida. Revisitando a memória escolar de Alagoas dos anos 30 e 40 do século XX, 2010, Maceió. **Anais do V EPEAL**, 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/anais/>

CAMERINO, J. S. **Noções de Geografia geral do Estado de Alagoas**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1963.

COSTA, Jovesi de Almeida. 50 anos do curso de Geografia em Alagoas. In: ARAUJO, L. M. de (Org.). **Geografia: espaço, tempo e planejamento**. Maceió: EDUFAL, 2004, p.15-21.

_____. **Diálogos com a geografia alagoana: resgate de uma trajetória: de janeiro de 2003 a junho de 2003**. Maceió, AL: [s.n], 2003. 5p.

ESPINDOLA, T. do B. **Geografia alagoana ou descrição física, política e histórica da província das Alagoas**. 2. ed. Maceió: Edições Catavento, 2001.

_____. **Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidos à mocidade alagoana**. Maceió: Typ. da Gazeta de Notícias, 1885.

LIMA, I. F. **Maceió a cidade restinga – contribuição ao estudo geomorfológico do litoral alagoano**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos; Cepal, 2010.

_____. **Geografia de Alagoas**. São Paulo: Editora do Brasil, 1965.

MARROQUIM, M. de C. **A escravidão americana**. 1946. Tese de concurso à 1ª. Cadeira de História Geral do Colégio Estadual Moreira e Silva, [s.n], Maceió, 1946.

NASCIMENTO, M. C. do; OLIVEIRA, A. L. A. de; GUIMARÃES JUNIOR, S. A. M. **Geografia de Alagoas: Geografia Regional - Ensino Fundamental**. João Pessoa: Editora Grafset, 2012.

PIRES, M. R. **Representação de Brasil em Delgado de Carvalho**. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Supervisão e Currículo - PUC, São Paulo, 1996.

SILVA, J. R. P. da. **A Geografia de Alagoas, por Ivan Fernandes Lima de 1965**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

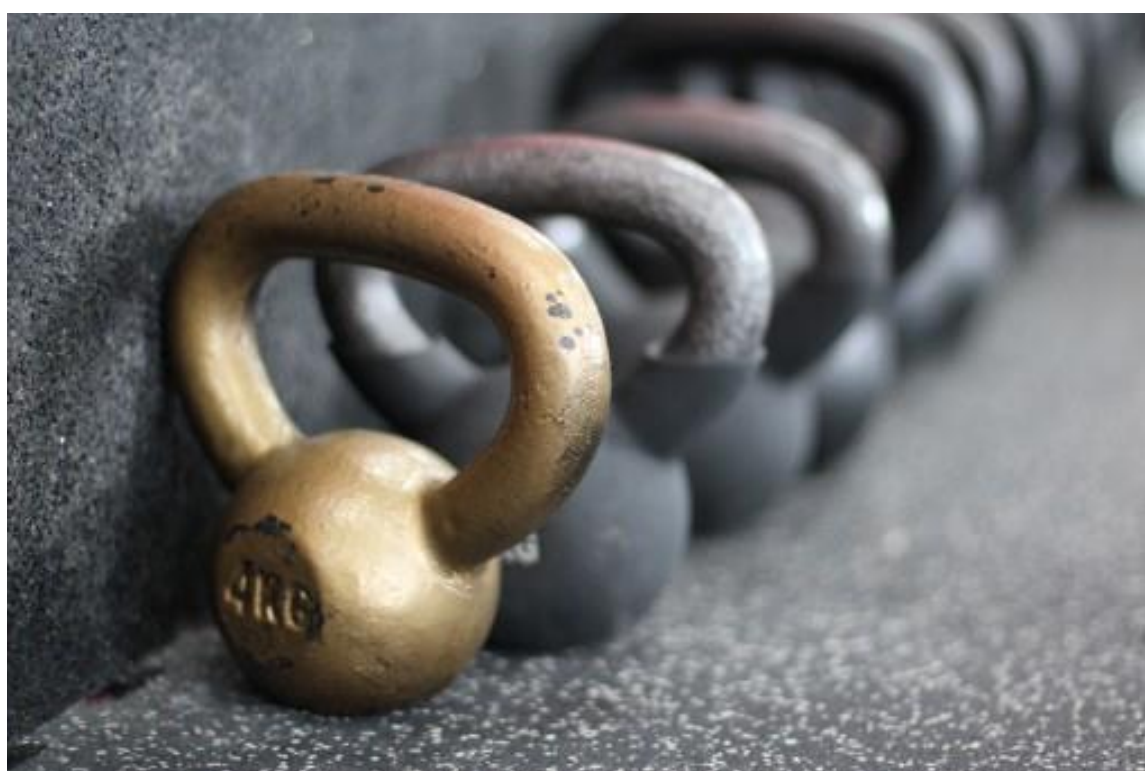
SILVA, J. R. P da; LEITE, A. M. A. Organização e desenvolvimento territorial da atividade agrícola em alagoas. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2009. p. 1-26.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Geografia**. Arapiraca, 2017, 83 p.

VERÇOSA, E. de G. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

VILAR, E. T. F. e S. **A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)**. Maceió: Fapeal: Imprensa Oficial Graciano Ramos, 2018.

VLACH, V. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.



CAPÍTULO 7:

OLHARES SOBRE A POSSIBILIDADE DE UTILIZAÇÃO DO CROSSFIT KIDS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICA PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS/BRASIL

Andersen José Alves Gama Filho (UFAL)

Antonio Filipe Pereira Caetano (UFAL)

Introdução

A Educação Física Escolar surgiu na Europa no final do século XIX, conjuntamente à estruturação dos sistemas nacionais de ensino, a partir da consolidação de um novo modelo social subscrito ao capitalismo (NEIRA, 2016). A constatação de uma sociedade em constante evolução tecnológica fez da escola o principal espaço para o desenvolvimento, democratização de novos conhecimentos, de novas competências profissionais, fomentou a formação do cidadão crítico e autônomo no contexto sociocultural e político (FERREIRA et al., 2015).

Com isso, a competência necessária aos professores começou a ser desenvolvida e baseada em representações disseminadas pelo senso comum que têm continuidade ao longo da trajetória profissional (AZEVEDO et al., 2010). No Estado de Alagoas, uma das regiões componentes da região Nordeste do Brasil, alguns princípios norteadores são utilizados para a organização curricular. Sendo eles amplos, e que valorizam a experiência dos alunos e dos professores e compreendem a escola como lócus de aprendizagens (ALAGOAS, 2010).

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, encontramos profissionais que atuam na escola, mas que não se veem como professores e estão distantes, muitas vezes, das questões da escola (VELOZO E DAOLIO, 2009). Segundo Rangel (1995), os professores de Educação Física não conseguem ver outras possibilidades de intervenção a não ser o ensino do esporte. Mesmo entre tantas manifestações esportivas, os professores restringem as vivências dos escolares, ao trabalharem apenas as modalidades com as quais têm afinidades ou as que já praticaram, deixando de lado outras experiências corporais vivenciadas nos cursos de formação (ginástica, jogos e brincadeiras, danças, lutas)

No entanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) utilizava-se um formato dividido por blocos de conteúdo, que eram aplicados como referência para o planejamento do professor de Educação Física Escolar (Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades Rítmicas e Expressivas; Conhecimentos sobre o Corpo) a fim de demonstrar quais os objetos de ensino eram propostos como orientação do planejamento do professor (BRASIL, 1997). Atualmente o balizador proposto para a Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em consonância ao PCN's, adequa a normativa buscando possibilidades e garantias de compreensão para os que consultam, sem buscar restringir quaisquer manifestações de corporeidade. Trabalhando com uma sistemática de Unidades Temáticas, a BNCC categoriza e explora confluências e as descreve em seis unidades: Jogos e Brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura (BRASIL, 2018). Dessa forma, a diversidade de conteúdos oportunizava um maior repertório para elaboração de educativos/atividades que atendam as perspectivas do aluno, pois na Educação Física Escolar este deve ser respeitado como um todo, onde os aspectos afetivos, cognitivos e corporais constituem o processo ensino aprendizagem (ARAÚJO et al., 2018).

A literatura aponta a ligação entre nível de atividade física das crianças e o desempenho acadêmico. Estes estudos apoiam-se mutuamente ao sugerir que uma quantidade substancial de tempo na escola é dedicada a atividades físicas, o desempenho acadêmico encontrado pode exceder, aos dos estudantes que não recebem esse estímulo físico (BAKSHI, 2008), proporcionando um impacto positivo na percepção que o aluno tem de suas próprias competências e, portanto, aumentando a satisfação com o processo realizado nas aulas (XIANG, MCBRIDGE, E GUAN, 2003).

Neste sentido, o *CrossFit Kids* pode ser considerado um método de formação abrangente, geral e inclusivo, baseado em movimentos multiarticulares ou funcionais, que combinam exercícios com o peso corporal, ginástica básica, bem como atividades de condicionamento metabólico, realizado em variáveis níveis de intensidade. Assim destaca-se a possibilidade, apesar da pouca investigação, a utilização desta ferramenta como metodologia para ensino nas práticas escolares para diversas faixas etárias (MARTÍNEZ E GÓMEZ MÁRMOL, 2015), como uma atividade inovadora mediante a cultura corporal do movimento, a fim de promover a saúde e qualidade de vida (MARTINELLI et al, 2016).

Desta feita o foco deste estudo foi compreender as possibilidades de utilização e conhecimento pelos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do

Estado de Alagoas/Brasil sobre uso da metodologia do *CrossFit Kids* no ensino da Educação Física na Educação Básica.

Metodologia

Tratou-se de uma pesquisa mista de caráter descritiva com utilização de *Survey*, recurso para coletar os dados desejados que é realizado diretamente com o grupo de interesse de investigação.

Os participantes deste estudo foram os professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Ensino do Estado de Alagoas/Brasil. Por meio de uma seleção aleatória simples foram entrevistados 28 professores efetivos de Educação Física, do montante de 95 lotados na 13ª Gerência Regional de Educação (GERE) da Secretaria de Estado da Educação, totalizando o coeficiente de 30%.

Foram incluídos como participantes os professores de Educação Física de ambos os sexos, independentemente da idade e de tempo de atuação na rede de ensino público, que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como critério de exclusão foram tomados como referência os docentes que não quisessem responder alguma das perguntas, os que não compareciam no horário agendando para a entrevista e/ou aqueles que não assinavam a Carta de Cessão de Direitos de Som e Imagem entregues após a transcrição das entrevistas.

Para avaliar a percepção e o conhecimento dos professores sobre o *Crossfit Kids* foi elaborado um roteiro de entrevista pelos próprios autores composto por um total de 23 perguntas, subdivididas em três grandes grupos “Dados Pessoais” (8 perguntas), “Dados Gerais” (8 perguntas) e “Dados Específicos” (7 perguntas). O teor das perguntas que foram abordadas no primeiro grupo teve o intuito de identificar o perfil dos entrevistados; no segundo grupo, as perguntas abrangiam o mapeamento profissional, bem como perfil simplificado da estrutura da instituição; por fim, as perguntas do terceiro grupo, eram referentes a temática que a pesquisa aborda, sobre os conhecimentos e percepções sobre o referido assunto.

Foi realizado um contato presencial com a direção das escolas para obter informações sobre horários e agendar possível encontro com o professor da instituição. No dia programado com o professor, nos reuniremos para o início da entrevista onde foi apresentado ao entrevistado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, documento em que foi descrito e explicado todos os procedimentos cabíveis a coleta. Após elucidação e assinatura deste termo, foi realizado em um local das

dependências da instituição de ensino, a critério do entrevistado, o transcorrer de perguntas seguindo fielmente um roteiro pré-estabelecido e com devida autorização. A gravação das respostas foi realizada no aplicativo padrão do *Smartphone Samsung Galaxy S8*, para auxiliar na posterior transcrição.

Todos os procedimentos adotados para essa pesquisa estão respaldados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob parecer N° 3.712.695/2019.

Os dados quantitativos da pesquisa foram inseridos no programa *Microsoft Office Excel*, versão 2010, onde foram tabulados e utilizado estatística descritiva em forma de imagens, gráficos e tabelas. Os dados descritivos avaliados foram: idade dos professores; formação profissional; tempo de experiência na docência; modalidade de ensino que leciona; metodologia majoritária utilizada; estrutura física do ambiente escolar; se possui material para uso de aulas práticas; número de turmas que ministra aula; quantidade de dias da semana que leciona; se tem conhecimento que existe do *CrossFit*; e se considera viável a aplicação do *CrossFit* como metodologia de aula.

Já os dados qualitativos foram transcritos e, em seguida, feita a análise do conteúdo de acordo com as categorias já definidas no roteiro (GUERRA, 2006): Definição do *CrossFit*; conhecimento do professor sobre a metodologia do *CrossFit*; e melhoria das práticas pedagógicas do professor de Educação Física.

Resultados

Todos os professores desta pesquisa eram docentes efetivos da disciplina Educação Física, lotados na 13ª Gerência Regional de Ensino (GERE) da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, que abrange os bairros Antares, Bebedouro, Chã de Bebedouro, Cidade Universitária, Farol, Pitanguinha, Gruta de Lourdes, Sítio São Jorge, Canaã, Benedito Bentes, Chã da Jaqueira, Clima Bom, Fernão Velho, Inocoop, Graciliano Ramos, Osman Loureiro, Rio Novo, Santa Lúcia, Santos Dumont, Tabuleiro dos Martins e Eustáquio Gomes, sendo esses bairros localizados no município de Maceió. Tais regiões são consideradas localidades com população com baixo poder aquisitivo, restritos acessos à ambientes de lazer e esporte, bem como enquadrados com trabalhos com pequenos salários.

De um total de 28 professores entrevistados, 64% (18/28) eram do sexo masculino e 36% (10/28) do sexo feminino, com idade média de 46 anos e com média de 18 anos de tempo de graduação (Tabela 1).

Tabela 1: Perfil Geral dos Professores de Educação Física lotados na 13ª Gerência Regional de Ensino do Estado de Alagoas/Brasil

Entrevistado	Gênero	Idade	Ano de Graduação	Possui pós graduação
1	Masculino	28	2013	Sim
2	Masculino	51	1996	Sim
3	Feminino	35	2010	Sim
4	Feminino	57	1987	Sim
5	Feminino	50	2004	Sim
6	Feminino	50	1995	Sim
7	Masculino	52	1990	Sim
8	Masculino	48	1999	Sim
9	Masculino	55	1999	Sim
10	Feminino	47	1994	Sim
11	Feminino	47	2000	Sim
12	Feminino	50	1999	Sim
13	Masculino	46	2001	Sim
14	Masculino	57	1988	Sim
15	Masculino	47	2001	Sim
16	Masculino	43	2009	Sim
17	Masculino	39	2005	Sim
18	Masculino	44	2005	Não
19	Masculino	36	2009	Sim
20	Feminino	49	2000	Sim
21	Masculino	50	1996	Sim
22	Masculino	49	1996	Sim
23	Masculino	46	2007	Sim
24	Feminino	45	2003	Sim
25	Masculino	33	2012	Sim
26	Masculino	33	2013	Sim
27	Feminino	37	2004	Sim
28	Masculino	59	1984	Não

Fonte: Filho; Caetano, 2020.

De acordo com os dados gerais das entrevistas, temos 93% (26/28) dos professores com pós-graduação e 7% (2/28) que não possuem pós-graduação. Além disso, pode-se observar que os professores entrevistados possuem uma média de 17 anos de experiência na área da docência no ensino da Educação Física para alunos de ensino fundamental I, II e ensino médio (Gráfico 1), realizando como metodologia majoritária em 100% (28/28) das aulas condensadas em teórico – práticas.

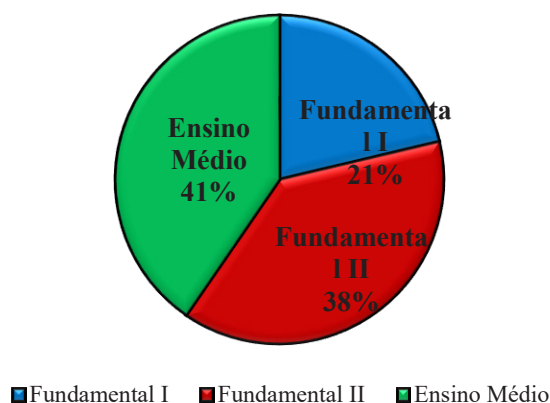


Gráfico 1: Modalidades de Ensino da Atuação dos Professores de Educação Física lotados na 13ª GERE da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas/Brasil

Ao questionar aos docentes se a instituição de ensino que lecionam dispõe de estrutura física adequada para as práticas de aula de Educação Física, foi observado uma divisão de opiniões: Sim (8/28), Não (11/28) e Mais ou Menos (9/28). Ainda sobre os dados gerais da entrevista, foi perguntado aos entrevistados se a instituição dispõe de materiais para uso de práticas e o resultado pode ser observado no gráfico 3.

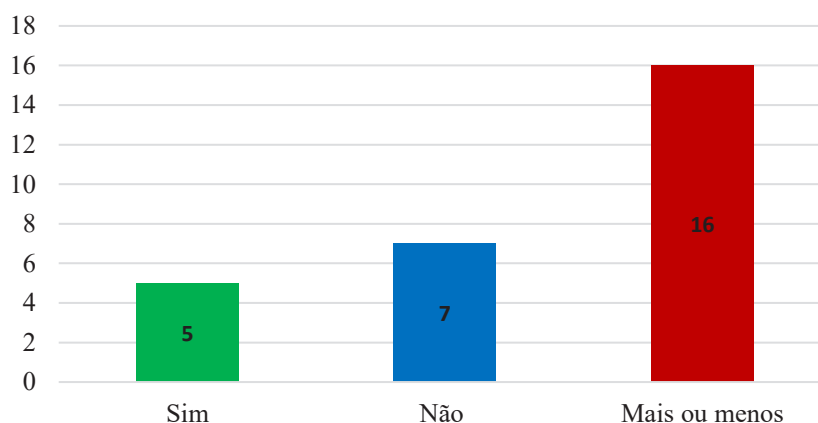


Gráfico 2: Disponibilidade de Materiais para aulas práticas em Escolas Estaduais da 13ª GERE da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas/Brasil

Em relação ao número de turmas que o professor ministra aula na escola ao qual ocorreu a entrevista, tivemos uma média de 9 turmas por professor por escola, lecionando aulas de Educação Física duas vezes por semana por turma 93% (26/28) e aulas de Educação Física uma vez por semana por turma 7% (2/28).

Tabela 2: Nível de conhecimento sobre o *CrossFit* e o uso como metodologia no ensino do *CrossFit Kids* para Professores lotados na 13ª GERE da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

Dados Específicos sobre <i>CrossFit</i>	Sim	Não
Você conhece o <i>CrossFit</i> ?	86% (24/28)	14% (04/28)
Você sabia que existe o <i>CrossFit Kids</i> ?	32% (09/28)	68% (19/28)
Você considera viável a aplicação do <i>CrossFit Kids</i> como metodologia de aula?	79% (22/28)	21% (06/28)
Você utilizaria o <i>CrossFit Kids</i> em suas aulas?	57% (16/28)	43% (12/28)

Fonte: Filho; Caetano, 2020.

No tocante aos Dados Específicos da presente pesquisa, foi considerado o conhecimento dos entrevistados sobre o *CrossFit* e o uso como metodologia no ensino do *CrossFit Kids* (Tabela 2).

Em meio a várias entrevistas, pode-se reunir algumas definições sobre o *CrossFit*. Fundamentado nisso, poderemos propor reflexões sobre o conhecimento dos professores de Educação Física. As narrativas que mais chamaram a atenção foram aquelas nas quais os professores mencionavam a relação do *CrossFit* com alguma outra atividade física. A maioria das falas relatavam um conhecimento pouco aprofundado sobre o tema abordado nessa pesquisa. Segue o trecho de alguns dos entrevistados que conseguiram definir parcialmente a indagação: “Defina *CrossFit* para você?”

Ela trabalha vários exercícios físicos que a gente costuma fazer diariamente como agachar, empurrar, correr, saltar só que de uma forma mais dinamizada e com materiais também, acredito eu que seja nessa pegada aí, mas é basicamente os movimentos que a gente realiza também na nossa vivência durante nosso cotidiano, obviamente instruída pelo profissional de Educação Física e com intensidade bem maior **(Entrevistado 3, ♀, 35 anos)**.

CrossFit como uma atividade aeróbica, Né, e que vai preparar o indivíduo, fortalecimento da musculatura, desenvolvimento físico, corporal, deixando ele mais, como é que posso falar, preparado fisicamente, condicionar a pessoa. **(Entrevistado 10, ♀, 47 anos)**

O CrossFit é um tipo de treinamento, Né, a origem dele se não me engano é americana e basicamente é um treinamento que busca desenvolver e fortalecer as capacidades físicas, as aptidões físicas, Né, então ela tem base, basicamente nos exercícios, a origem dele veio das olimpíadas, dos exercícios olímpicos, então ele tem como base os exercícios de levantamento de peso, os exercícios de equilíbrio e exercícios ginásticos de uma forma geral, Né, e hoje ele é muito

praticado com um misto, também, de desenvolver pontes entre essas capacidades físicas. **(Entrevistado 13, ♂, 46 anos)**

Outras definições aparecem nas falas:

Eu acho que é interessante, a medida em que você está em contato com a natureza, Né, essa possibilidade de estar desbravando, aí. **(Entrevistado 4, ♀, 57 anos)**

Uma musculação mais dinâmica. **(Entrevistado 11, ♀, 47 anos)**

CrossFit é uma atividade que utiliza corrida, no que eu tenho conhecimento é só isso, eu tô muito afastado, eu tô afastado de academia a bastante tempo, e como é uma modalidade nova, pra mim é nova, então eu não me inteiro, então porque minha vida atualmente é só escola. **(Entrevistado 14, ♂, 57 anos)**

Durante a entrevista, quando questionado sobre “O que você conhece sobre a Metodologia do *CrossFit*?”, pode-se constatar algumas definições que chamaram a atenção ao explicar o ponto de vista do entrevistado trazendo consigo conceitos consistentes (1) e inconsistentes (2):

Bom, basicamente é assim, que entre o CrossFit e o treinamento funcional, basicamente, que para se criar uma diferença, o CrossFit ele, a essência do CrossFit é trabalhar realmente a intensidade, ele é uma prática de desenvolver uma intensidade mais forte no aluno, então, o aluno que procura o CrossFit, inicialmente ele já deve dispor de um condicionamento físico, uma condição para administrar aquilo ali, no entanto, o CrossFit ele também pode ser desenvolvido num grau de intensidade de acordo com sua condição física, é porque você tem o CrossFit na sua essência como ele foi criado, o objetivo que ele foi criado, até ele é usado para treinar soldados do exército americano, mas a dinâmica do CrossFit também permite isso, você adapta essa intensidade e essa variedade dos exercícios dentro da condição do aluno, Né, mas que a essência que eu compreenda quando eu dei uma olhada nisso, quando eu estudei, trabalhei, era basicamente essa. **(Entrevistado 13, ♂, 46 anos)**

Na verdade, mediante ao objetivo e a estrutura física do aluno a gente tem que trabalhar o objetivo final dele, com relação a massa corporal, em relação ao objetivo final dele, estrutura óssea, então cada corpo reage de uma forma diferente, então a gente tem que ter todo um cuidado, inclusive aplicar o exercício. **(Entrevistado 26, ♂, 33 anos)**

Ainda foi abordado nessa pesquisa, um questionamento em que os entrevistados apontavam sugestões de melhorias no ensino para a Educação Física, através do ponto, “Se pudesse sugerir uma melhoria no ensino para a Educação Física na escola onde trabalha, qual seria?”. Neste contexto, consideramos importante e interessante retratar a

fala de alguns professores quanto a essas dificuldades, que vão desde material e espaço físico adequado para uma aula de qualidade, até o respeito de alunos e colegas de trabalho.

Segue o trecho de alguma das entrevistas:

Escutar mais os alunos e os professores. Hoje acredito que tem muitas pessoas que não entendem nada de Educação Física decidindo o que tem que se fazer numa aula de Educação Física e muitas vezes o que eles decidem não é o que os alunos precisam. A nível de instituição, poucas vezes eu fui chamado para definir estratégias para o ensino da Educação Física. **(Entrevistado 1, ♂, 28 anos)**

Acredito que material didático, pois a gente não tem material didático, para dar aula na parte teórica, a nível de que, engessado, Entendeu, a gente não tem uma apostila fixa para cada ano, os matérias físicos são precários, né, bola, a gente recebe um kit, mas acaba rápido e assim basicamente isso. **(Entrevistado 19, ♂, 36 anos)**

Nossa, melhoria tinha que ser tudo, porque a gente não tem estrutura nenhuma, de fato mesmo. As aulas práticas nem deveriam acontecer, porque se a gente for olhar o espaço que se trabalha, ele não traz segurança nenhuma, e a gente faz de atrevido. A gente faz um verdadeiro milagre para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais decente. **(Entrevistado 11, ♀, 47 anos)**

Com o intuito de proporcionar outra reflexão sobre os conhecimentos dos professores, buscamos exprimir os dados resultantes correlacionando-os com a faixa etária. Como indica a Tabela 3. Percebeu-se um conhecimento geral sobre o *Crossfit* independente da faixa etária. No entanto, os mais jovens (28-38 anos) tinham mais ciência desta modalidade voltada para crianças e adolescentes (61,11%). No que tange a viabilidade e a utilização da metodologia do *CrossFit Kids* não houve discrepância entre as faixas etárias dos professores, apontando em consonância para as possibilidades da ferramenta como recurso pedagógico.

Tabela 3: Relação do nível de conhecimento sobre o *CrossFit* de acordo com a faixa etária de professores lotados na 13ª GERE da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

Idade		Conhecimento sobre o CF		Sabia que existe o CFK		Utilizaria CFK em suas aulas		Considera viável a metodologia do CFK em aula	
Variação	(%)	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
(Anos)		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
28 - 38	18 (05/28)	100	0	61,11	38,89	77,78	22,22	61,11	38,89
39 - 49	46 (13/28)	93,48	6,52	30,43	69,57	78,26	21,74	69,57	30,43
50 - 59	36 (10/28)	69,44	30,56	19,44	80,56	80,56	19,44	38,89	61,11

CF: *CrossFit*; CFK: *CrossFit Kids*
 Fonte: Filho; Caetano, 2020.

Discussão

A Seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física é um tema de muitas discussões no meio acadêmico, pois fazer o planejamento das aulas considerando uma diversidade de conteúdo, como mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não é uma tarefa fácil (ARAÚJO E AMARAL, 2017). Estudo realizado na década de 90 demonstra, àquela época, preocupações com a promoção da saúde em espaços escolares. O estudo entende que o espaço escolar se situa possivelmente no centro das preocupações com a educação para saúde, além de ser um espaço privilegiado de intervenção por muitas razões, mas, principalmente, porque boa parte das crianças e adolescentes está na escola e nela participam das aulas de Educação Física Escolar (MARQUES E GAYA, 1999).

Dessa forma, é preciso lembrar que na legislação brasileira (LEI 9394, 1996) a disciplina de Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, o que direciona a disciplina para esse público-alvo de crianças e adolescentes (BRASIL, 1996), ou seja, uma boa parte das crianças e jovens tem acesso à escola nessa fase e, consequentemente, nela participam das aulas de Educação Física, o que torna a escola instituição privilegiada para a intervenção (HENKEL, 2015).

Como informado pela maioria dos entrevistados, a maioria das escolas de Ensino Básico não possuem ou possuem pouco material para uso de aulas práticas ou estrutura para realização delas. Nesse sentido, considera-se que sobre a abordagem educacional que se evidencia na BNCC, que é crucial para o pleno desempenho da Educação Básica toda as aparelhagens e instalações físicas, ou ao menos o mínimo delas, e essa competência de ofertar e/ou promover essa infraestrutura pertence as instâncias públicas sendo elas, Federal, Estadual/Distrital e Municipal (BRASIL 2018). Tendo em vista essas prerrogativas que não são na realidade alcançadas pelos órgãos competentes, assim tornando deficitária o pleno transcorrer dos conteúdos programáticos a Educação Física, ou ainda, um transcorrer parcial com muitas adaptações e improvisos.

A pesquisa em questão demonstra que a maioria dos entrevistados possui alguma pós-graduação na área de Educação Física, sendo considerado um fator importante para reciclagem de seus conhecimentos, pois a formação continuada é a forma de disseminar e promover o desenvolvimento profissional do professor e sugerir a sua prática pedagógica (DE ANDRADE, et al. 2011). Por meio de processo precípuo na busca pelo desenvolvimento profissional do docente, pois por sua trajetória, o professor tem a oportunidade de ter experiências nos processos de investigação, reflexão e contato com conceitos inovadores de ensino e aprendizagem (FERREIRA et al., 2015).

E é neste contexto de inovação que esta pesquisa vem trazendo a possibilidade do entendimento sobre o *CrossFit* e o uso do *CrossFit Kids* como metodologia em aulas de Educação Física de rede básica de ensino em Alagoas no intuito de potencializar novas metodologias de ensino.

Sendo assim, o *CrossFit* pode ser definido como o conjunto de movimentos funcionais constantemente variados em intensidade moderada a vigorosa, tendo a concepção para movimentos funcionais padrões de recrutamento motor universais partindo do centro para as extremidades, promovendo movimentos multiarticulares (GLASSMAN, 2007). Obtendo, com isso, variação constante para alcançar um grau satisfatório de proficiência em um movimento proposto, e com isso, alcançando os requisitos de movimento ao decorrer da aula. Isso garante que todos os movimentos funcionais do corpo sejam expressos em muitos contextos e combinações diferentes. Essa diversidade progressiva e intencional do movimento físico demonstra ser um dos métodos mais eficazes de aumentar a retenção da aprendizagem motora a longo prazo (SIBLEY, 2012).

Esta técnica usa de recursos movimentos básicos do corpo: agachar, empurrar, puxar, que fornecem bons benefícios fisiológicos enquanto são inerentemente mais seguros que outros movimentos (GLASSMAN, 2007). Executando uma variedade de tarefas que usam muitas partes do corpo de maneira funcional, o que fornecerá um melhoramento significativo na aptidão física por trabalhar de forma global diversos músculos. O desempenhar com segurança e eficiência se faz criando uma compreensão da técnica, para isso convém o uso de progressões adequadas ao desempenho da mecânica do movimento e quando dominado é repetido de forma consistente por um longo período (EICH, 2013).

O *CrossFit Kids* é a metodologia de *CrossFit* para crianças e jovens, a partir dos quatro anos de idade, que vem se mostrando bastante eficiente e desafiadora ao aluno por propor um novo desafio a cada dia e proporcionar, conseqüentemente, um desenvolvimento natural e contínuo, tanto individualmente, quanto em grupo (SALVATIERRA CAYETANO, 2015). No *CrossFit Kids*, até que a criança esteja pronta, a intensidade é diminuída para que se possa aprender e enraizar um bom movimento (EICH, 2013). Uma vez quando a criança obtiver segurança e uma boa técnica, ela pode começar a progredir em direção a uma maior intensidade, levando a um maior aumento no condicionamento físico (SIBLEY, 2012). Através da dinamicidade o *CrossFit Kids* tende a não se exaurir e tornar-se monótono fazendo com que sempre haja novos modelos e métodos para se contextualizar uma aula, podendo ainda, por exemplo, fazer alusões a outros conteúdos programáticos a Educação Física e, também, a outras disciplinas, proporcionando uma vertente interdisciplinar, além de ter o propósito de otimizar a qualidade de vida.

Acredita-se ter benefícios com o uso do *CrossFit Kids* em aulas práticas pois a prática corporal faz uma combinação bem-sucedida entre atividade física aeróbica e anaeróbica, se mostrando bastante eficaz e podendo ser encarada como uma das melhores maneiras em reduzir o aumento de peso, obesidade e o comportamento sedentário de crianças e adolescentes. Por trazer consigo artifícios que estimulam a melhora da composição corporal, por meio atividades de cunho anaeróbico, angariando ganho de força, mineralização dos ossos, bem como, através um viés aeróbico gerando uma otimização no condicionamento cardiorrespiratório. Sendo assim, apesar de pouco utilizado no ambiente escolar o *CrossFit Kids* se mostrou uma alternativa muito eficaz, viável e plausível para o emprego na educação formativa por incentivar, motivar e animar os alunos devido a ser uma atividade que estimula a quebra de barreiras, e

consequentemente, aumentando a percepção de diversão, aprendido nas aulas de Educação Física (BORRAS, et al., 2017).

Neste contexto, Bakshi (2008) tentou determinar se um aumento na função cognitiva foi observado ou não em crianças em idade escolar como resultado de uma atividade física vigorosa e consistente. Para tanto, uma amostra de 20 alunos da segunda série do ensino fundamental 1 foram submetidos a uma variedade de atividades por pelo menos 30 minutos todos os dias da semana, enquanto outras turmas receberam a programação padrão da escola para a Educação Física. Os resultados dos testes padronizados, determinaram que 100% dos estudantes do grupo de intervenção obtiveram pontuação "proficiente" ou "avançado" em matemática. Essa pontuação aumentou 15% em relação ao teste anterior, em que 85% pontuaram "proficiente" ou "avançado" em matemática. Nas Língua Inglesa, 36% dos alunos obtiveram nota “proficiente” ou “avançado”, um aumento de 12%. O fato de o grupo de tratamento ter conseguido superar todos os outros grupos de estudantes da escola na área de matemática pode até fornecer evidências indiretas de uma relação causal entre exercício e cognição (BAKSHI, 2008).

Ainda sobre os benefícios do *CrossFit Kids* no ensino e aprendizagem, foi realizado um estudo no campo educacional, onde focou-se na inserção da metodologia da ferramenta corporal em estudantes da sexta série do ensino fundamental. Tentou-se conectar os resultados e a evolução após a aplicação da metodologia, relacionando-os à saúde, como o índice de massa corporal (IMC) e com o seu estilo de vida ativo, ou não, através do questionário internacional de atividade física (IPAQ). Evidenciou, por meio dos dados resultantes, que os alunos otimizaram suas habilidades físicas rapidamente através de uma prática divertida e motivadora que os levou a querer continuar praticando essa atividade, tanto no contexto escolar quanto fora dele (FUENTES-LORCA, A. et al., 2016).

Mesmo com a BNCC corroborando com a inovação que o *CrossFit Kids* pode proporcionar, ainda há limitações em pesquisas com essa temática no ambiente educacional brasileiro, o que dificulta o acesso a informação fidedignas aos que, porventura, venha a se interessar por essa metodologia, colaborando por propagar mitos e desinformações. Mas com o crescente interesse por essa prática se mostra, sobretudo, por sua modularidade que é bastante condizente com a realidade da Educação Básica no Brasil, por trazer uma gama de possibilidades sem a utilização de implementos, ou ainda com a possibilidade de implementos reciclados ou de baixo custo, a possibilidade de ser empregado nas mais variadas condições de ambientes.

Considerações Finais

A partir dos dados obtidos concluiu-se que há uma possibilidade animadora por parte expressiva dos professores da rede estadual de ensino público do Estado de Alagoas/Brasil para utilização do *CrossFit Kids* nas aulas de Educação Física Escolar. Esta disponibilidade pode estar relacionada com o amplo conhecimento sobre o papel do *CrossFit*, sendo esse fato um auxiliador para a difusão dessa nova prática corporal como um possível conteúdo na Educação Física Escolar.

Todavia, não se pode descartar o fato de que alguns professores mesmo conhecendo o *CrossFit* desconhecem sua metodologia, demonstrando um misto de receio e empolgação com essa possibilidade, visto que, muitas vezes, se sentem estimulados a buscar novas opções para suas aulas. Com isso, essa metodologia traz a possibilidade de otimizar a aptidão física com ludicidade, dinamismo, variabilidade e inclusão.

Referências

- Alagoas, Governo de. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas em Alagoas**. 2009.
- Andrade, M. P., & de Paiva Timóteo, V. D. (2011, September). O perfil dos professores de educação física de escolas públicas de seis cidades da microrregião do campo das vertentes. In **XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**.
- Araújo, J., & Amaral, B. (2018). Práticas pedagógicas: abordagem do conteúdo saúde numa aula de educação física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Saúde Física & Mental**, 5(2), 31-45.
- Azevedo, A. M. P., Oliveira, G. M., Silva, P. P. C., Nóbrega, T. K. S., & Júnior, M. S. (2010). Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, 16(4), 245-262.
- Bakshi, L. (2008). Will CrossFit make American kids smarter. **CrossFit Journal**, 1-4.
- Borras, PA, Herrera, J. & Ponseti, FJ (2017). Efeitos de aulas de crossfit na educação física sobre a capacidade aeróbica de jovens estudantes. **Journal of Physical Education & Health-Social Perspective**, 6 (10), 5-11.
- Brasil (2018). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, Brasília.

Brasil (1996). Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394. **Diário Oficial da União**, Brasília, pp. 27.941-27.841.

Brasil (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Educação Física**, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília.

Eich, P. (2013). CrossFit Kids as a physical-education curriculum: A pedagogical perspective. **CrossFit Journal**.

Ferreira, J. D. S., Santos, J. H. D., & Costa, B. D. O. (2015). Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 37(3), 289-298. Doi: 10.1016/j.rbce.2014.01.002

Fuentes-Lorca, A. et al (2016). La aplicación del Crossfit en el ámbito escolar. **Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, 5(1), 1-17.

Glassman, G. (2010). Compreendendo o CrossFit. **Boletim informativo do East Valley Crossfit**. (1) .

Guerra, I. C. (2006). **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Lucerna.

Henkel, Q. M. (2015). **Parâmetros curriculares nacionais–Educação Física**: sua influência no planejamento das aulas nos anos iniciais.

Marques, A. T., & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. **Revista Paulista de Educação Física**, 13(1), 83-102.

Martineli, T. A. P., Magalhães, C. H., Mileski, K. G., & de Almeida, E. M. (2016). A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, 28(48), 76-95. Doi: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p76

Martínez, B. S. A., & Gómez-Mármol, A. (2015). Percepción de esfuerzo, diversión y aprendizaje en alumnos de educación secundaria en las clases de Educación Física durante una Unidad Didáctica de CrossFit. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte**, 4(1), 63-68.

Neira, M. G. (2016). Análises dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec/ Nova série**, 5(2).

Rangel, I. C. A. (1995). Esporte na escola: mas é só isso, professor? Motriz. **Journal of Physical Education**. UNESP, 25-31.

Salvatierra Cayetano, G. (2015). **Estudio del nuevo fenómeno deportivo Crossfit**. Trabalho para obtenção da Graduação em Educação Física e Ciência do Esporte. Universidade de León. Espanha. 2015.

Sibley, B. A. (2012). Using sport education to implement a CrossFit unit. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 83(8), 42-48. Doi: 10.1080/07303084.2012.10598829

Velozo, E. L., & Daolio, J. (2009). Os saberes nas aulas de Educação Física: uma visão a partir da escola pública. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 8(2).

Xiang, P., McBride, R., Guan, J., & Solmon, M. (2003). Motivação das crianças na educação física básica: um modelo de expectativa-valor de escolha de realizações. **Pesquisa trimestral para exercício e esporte**, 74 (1), 25-35. Doi: 10.1080/02701367.2003.10609061



[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-SA-NC](#)

CAPÍTULO 8:

O JOGO PONTEIROS DA MEMÓRIA E A VALIDAÇÃO DE UM PRODUTO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Eliana Dias Ferreira Oliveira (SEDUC-SE)

Os resultados desse trabalho integram a pesquisa realizada na dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) – “Ponteiros da Memória: Educação Patrimonial no Ensino de História em Sergipe” – defendida na Universidade Federal de Sergipe (UFS) sob a orientação da Profa. Dra. Janaina Cardoso de Mello.

O produto pedagógico gerado foi um jogo de tabuleiro para o ensino de História Local e Patrimônio Cultural, destinado ao Ensino Fundamental II, tendo como elemento central o “Largo da Gente Sergipana” (Fig.1), em Aracaju (SE), localizado nas margens do rio Sergipe de frente para o Museu da Gente Sergipana.

Figura. 1: Largo da Gente Sergipana



Fonte: Foto Eliana Dias, setembro/2019.

A estatuéria, inaugurada em 17 de março de 2018, traz nove representações da cultura imaterial sergipana, a saber: Lambe-sujo e Caboclinho, Bacamarteiro, Cacumbi, Parafuso, Barco de Fogo, Reisado, Chegança, Taieira e São Gonçalo.

Todas as manifestações do Largo estão no jogo “Ponteiros da Memória” que contém: tabuleiro, cartas e cadernos culturais, atividades e regras. Isto posto que o jogo no Ensino de História produz uma experiência narrativa, de leitura e compreensão do mundo que cerca o jogador, capaz de estabelecer uma relação entre tempo/acontecimento/sociabilidades. Assim, a “experiência narrativa conduz a uma experiência cognitiva, que se traduz em um constructo emocional e sensorial do indivíduo quando esse se envolve em uma vida estruturada e articulada” pelas regras definidas pelo jogo (BUSSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p.20).

O Documento Orientador de APCN – Área 46: Ensino, elaborado pela CAPES para os cursos de Mestrado e Doutorado em Ensino, apresenta a possibilidade da elaboração de Produtos Educacionais variados que possam ser trabalhados em espaços formais e não formais de educação. (BRASIL, 2019, p. 10).

José Emiliano Santos e André Suêlto Tavares Lima (2021, p.12) compreendem a validação de um produto educacional a partir de um processo de coleta de evidências que busca avaliar a pertinência das interpretações e decisões com base nos dados da avaliação. Esse procedimento inicia-se com a procura de evidências – sendo, na fase inicial, a interpretação fundamentada em fortes argumentos considerados fundamentais para uma validação significativa.

Ao desenvolver um produto pedagógico ajustado à realidade educacional, foi pensada a aplicação/validação do trabalho não apenas na sala de aula da autora, mas em outros ambientes escolares de diferentes níveis de ensino, geografias e realidades, compreendendo professores de diversas áreas (Artes, ciências, história, geografia, história, língua portuguesa e educação física), técnicos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC), Congresso Nacional de Ensino de História, além de Mestres e Brincantes da Cultura Popular.

Esse procedimento permitiu a troca de experiências e a observação de falhas no material didático, que foram sendo sanadas no durante a validação, possibilitando a integração de alunos e profissionais da educação, ou seja, a participação ativa do público-alvo e o aprimoramento do veículo didático à cada aplicação.

Em pesquisas qualitativas, a concepção de validade assume formas distintas, pois a discussão sobre escalas de medição não se aplica a métodos qualitativos, sendo necessária a compreensão da validade em outra perspectiva. Para além de questões de formulação, naquilo que pode ser compreendido como validade prévia, a validade busca indicar o que constitui uma pesquisa bem-feita, confiável, merecedora de ser tornada pública para contribuir para o conhecimento, ou – conforme a definição apresentada inicialmente para o termo válido – que tem valor, eficaz. Nesse sentido, adaptando o conceito quantitativista para pesquisas qualitativas, verificar a validade de uma pesquisa seria determinar se ela de fato mede verdadeiramente o que o pesquisador propôs-se a medir, se seus processos metodológicos são coerentes e se seus resultados são consistentes” (OLLAIK; ZILLER, 2012, p.232).

A metodologia científica aplicada à pesquisa e interpretação de dados, no caso dos produtos pedagógicos do ProfHistória, agrega valor no aperfeiçoamento do material e construção cooperativa entre os partícipes. Da mesma forma que o patrimônio cultural

não está inscrito no “singular”, o jogo do patrimônio cultural vive no plural, na coletividade e experimentação.

Demonstra ainda que a qualificação do professor da Educação Básica pode e deve também o tornar “professor-pesquisador”, tendo em vista que se este “mobiliza diversos saberes na sua prática, a ele cabe permitir que o processo de ensino-aprendizagem se concretize” (VARANDA; BENITES, 2017, p.23842) e os métodos e técnicas para a intervenção em seu cotidiano escolar.

Assim, durante o processo de socialização, o trabalho passou por três tabuleiros e três conjuntos de material de apoio até se adequar ao máximo das observações feitas. O conteúdo e as informações colhidas permitiram melhorar a abordagem do recurso didático com o universo educacional pretendido e retirar os elementos desnecessários.

Para medir a validação do conteúdo em questão, foram utilizados instrumentos indicadores (uma tabela, espaços para escrever sugestões e impressões do jogo – o tabuleiro, as cartas e seus aportes didáticos) que atribuem valores entre ruim, bom e excelente (tab.1), além de um espaço lateral para sugestões em cada item e abaixo para deixar impressões e sugestões gerais.

Nas validações foi aplicada a tabela 1 aos participantes (estudantes, técnicos, professores e brincantes) que expressavam suas opiniões. Aos professores e alunos de cursos de Licenciatura foi entregue mais uma folha de papel com a indagação: “Professor/Professora como o jogo poderia ser utilizado na sala de aula de (o nome da disciplina) do Ensino Fundamental II e Médio e abordando quais conteúdo? Deixe suas sugestões de atividades”.

Tabela 01

Impressões sobre o Jogo Ponteiros da Memória
05/12/2019 – Professor(a) de Língua Portuguesa Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Municipal e Estadual de Ensino.

Elementos observados:	RUIM	BOM	EXCELENTE	SUGESTÕES
APARÊNCIA DO JOGO				
Viabilidade de aplicação nas escolas				
Manual: Didático de Uso e Aplicação				
Mensagens presentes nas cartas				
Materiais Utilizados				
Diálogo: entre vida, patrimônio, cultura popular e História				
Uso de QR code				

Escreva aqui suas sugestões e impressões:

Muito obrigado!

Fonte: Elaboração própria.

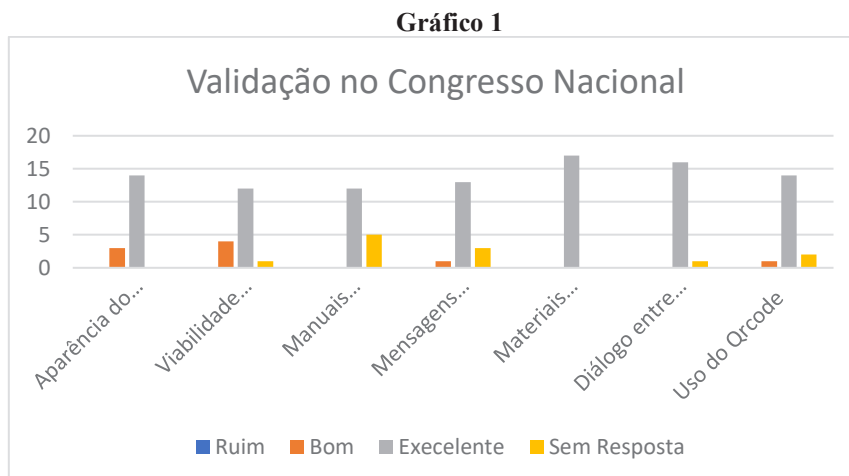
A primeira validação ocorreu extra ambiente de trabalho da autora, no dia 05/10/2019, no I Congresso Nacional do ProfHistória, em Salvador/BA. Na aplicação foi utilizado o primeiro protótipo de tabuleiro com 46 casas na trilha (fig. 2).

Figura 2. Primeiro protótipo de tabuleiro



Fonte: Foto Eliana Dias, outubro/2019.

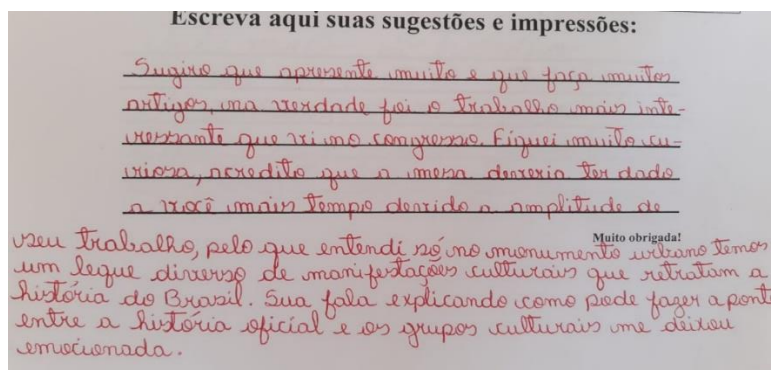
O gráfico 1 apresenta o resultado dessa validação, na qual 17 pessoas responderam ao instrumento. Não houve qualificação negativa para o jogo e a maior parte o classificou como “excelente”. Além do X na tabela, encontram-se opiniões emitidas por alguns dos participantes, observando-se sugestões para o aprimoramento do produto.



Fonte: Elaboração própria.

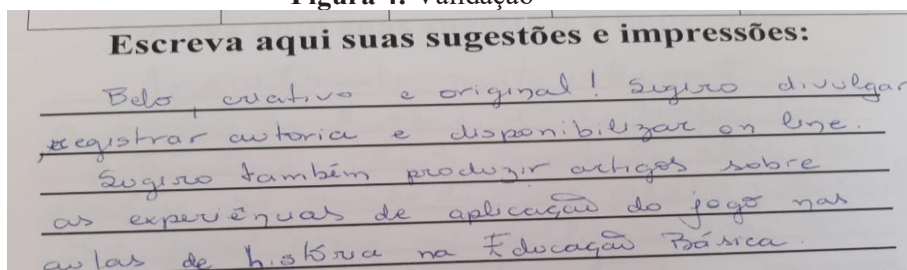
Dentre as sugestões apresentadas, encontrou-se por exemplo (fig. 3):

“Sugiro que apresente muito e que faça muitos artigos, na verdade foi o trabalho mais interessante que vi no congresso. Fiquei muito curiosa, acredito que a mesa deveria ter dado a você mais tempo devido a amplitude de seu trabalho, pelo que entendi só no monumento urbano temos um leque diverso de manifestações culturais que retratam a história do Brasil. Sua fala explicando como pode fazer a ponte entre a história oficial e os grupos culturais me deixou emocionada”.

Figura 3: Validação

Fonte: Foto Eliana Dias, outubro/2019

Outro participante deixou a mensagem “A sugestão é que talvez pudesse deixá-lo um pouco maior”, enquanto outro expressou “Belo, criativo e original! Sugiro divulgar, registrar autoria e disponibilizar *online*. Sugiro também produzir artigos sobre as experiências de aplicação do jogo nas aulas de história na Educação Básica” (fig. 4).

Figura 4: Validação

Fonte: Foto Eliana Dias, outubro/2019

O mesmo protótipo do jogo foi utilizado nas turmas de Ensino Fundamental II da autora (fig. 5), sendo identificada a necessidade de ajustes, tais como: aumentar o tamanho do tabuleiro e diminuir a quantidade de casas da trilha. Assim, o jogo que nasceu com um tabuleiro de 46 casas na trilha, começou a sofrer alterações. Nessas três aplicações não foi compartilhada a tabela de validação, mas foram feitas observações participativas, baseadas nas considerações dos estudantes sobre o jogo. Suas afirmações e dúvidas permitiram o afilamento do trabalho.

Figura 5: Primeiro protótipo do tabuleiro - Ensino Fundamental II

Fonte: Foto Eliana Dias, outubro/2019

Com o segundo protótipo do tabuleiro em tamanho maior, contando agora com 38 casas na trilha e com o material de apoio reformulado, seguimos para a segunda validação (fig. 6) fora das salas de aula da autora, em uma turma de Ensino Fundamental II, durante uma aula de História, no bairro Bananeira no município de Itabaiana/SE. Utilizou-se como recurso didático para apresentação do jogo um televisor e *pendrive*, reproduzindo alguns *slides* com imagens do Largo e das manifestações culturais.

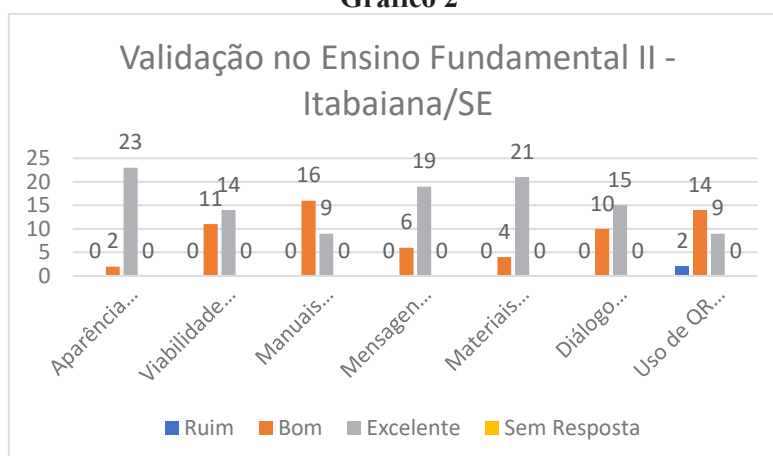
Figura 6: Turma de Ensino Fundamental II em Itabaiana/SE.



Fonte: Foto Eliana Dias, novembro/2019

Nessa aplicação, 25 alunos responderam ao instrumento de validação, na sequência o gráfico 2 onde apenas o uso de *QR Codes* obteve uma menção negativa devido à ausência de *internet wifi* e acesso à *smartphone* na turma. Dado importante para que o uso desse código fosse opcional e não interferisse no andamento do jogo, assim, em distintas realidades poderia se fazer uso dos meios digitais de forma híbrida ou manter o ensino no viés analógico.

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria.

Os relatos dos alunos e alunas sobre o jogo, com sugestões e impressões informam:

“Um ótimo jogo, porém, não tem como achar a resposta certa, era bom ter um manual com as respostas certas”, e ainda “O jogo foi maravilhoso. Obrigado por ter trazido para nossa escola”, enquanto outro participante escreve “O jogo é bom, é ótimo para passar o tempo, mas deixe melhor a roleta do jogo”, e um outro expressa “O jogo é muito bom por que é uma forma de aprender essas culturas jogando e é muito interessante se existisse mais jogo como esse era bom”.

A melhora da roleta estão se refere aos ponteiros que ainda precisavam de ajustes, observando também a necessidade de construir um aporte didático em que pudesse encontrar as respostas das cartas.

Durante a aplicação, em Itabaiana, foi observado nas falas dos alunos alguns problemas: primeiro algumas casas de avanço, pois paravam em outra casa de avanço, ou em casas de girar novamente os ponteiros, causando de certa forma chateação aos jogadores, somando-se as reclamações sobre o tamanho das letras no caderno cultural.

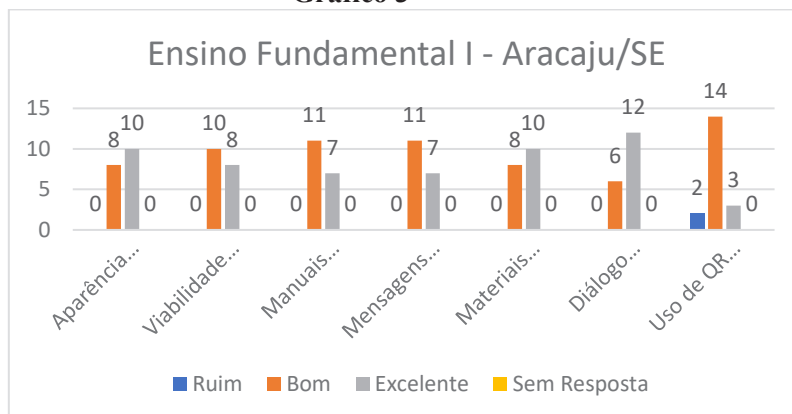
Na validação observou-se a ligação que alguns alunos faziam entre o Largo da Gente Sergipana e a “macumba” (uso da terminologia de forma pejorativa) demonstrando preconceito com a estatúria e com as religiões de matriz africana, evidenciado no espaço de impressões: “sabia que era macumba e na verdade é cultura da gente! É mole kkkkk”. Isso evidencia a importância do Ensino de História na desmistificação de certas distorções religiosas e a sua contribuição na formação de uma sociedade consciente de suas origens e que respeita a crença religiosa e cultural do outro.

Figura 7: Turma de Ensino Fundamental I em Aracaju/SE.



Fonte: Foto Eliana Dias, novembro/2019

No bairro Porto Dantas, em Aracaju, a validação aconteceu com alunos do 5º ano do ensino Fundamental I (fig. 7). Aqui não houve televisão ou *Datashow* para apresentação do jogo, os recursos foram algumas folhas de papel A4 impressas com as estátuas do Largo e com fotos das manifestações culturais. Dezoito alunos e alunas responderam a tabela de validação como pode ser observado no gráfico 3.

Gráfico 3

Fonte: Elaboração própria.

Na validação, uma carta referente ao Reisado, que tinha o nome “Mateus” (fig. 8) como um dos personagens do folguedo, gerou problemas, pois havia um aluno chamado Mateus na sala, e a gozação tomou conta, precisando que autora e professora da classe interferissem, para retornar ao fluxo do jogo. Entendeu-se que era mais conveniente a retirada do nome do personagem. Eles reclamaram do tamanho das letras no caderno cultural, e pediram mais imagens no caderno “para deixar mais bonito e bom de ficar olhando”, ou seja, queriam o material mais ilustrado e atrativo.

Figura 8. Turma de Ensino Fundamental I em Aracaju/SE.



Fonte: Acervo Digital da Autora

Uma tabela de validação (fig.9) chamou atenção, pois eles entenderam a abordagem da reciclagem no material utilizado (caixas tretra *pak*), deixando a mensagem “menos lixo”. E houve a compreensão de que as estátuas no monumento constituem uma expressão cultural de verdade, com vida, exposto na escrita “os boneco é gente” e em

alguns momentos, a situação econômica dos alunos, em relação ao uso dos *QR Codes*, aparece em “Quando Deus me der um celular”.

Figura 9. Turma de Ensino Fundamental I em Aracaju/SE.

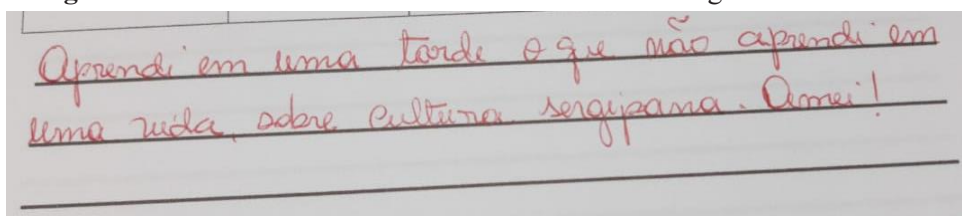
Manuais Didáticos de Uso e Aplicação		X		maneira é pequena
Mensagens presentes nas cartas				Bonita
Materiais Utilizados			X	menos lixo
Diálogos entre vida, patrimônio, cultura popular e História			X	Os bones e gente
Uso de QR code		X		Quando Deus der um celular

Fonte: Foto Eliana Dias, novembro/2019

A autora estava apreensiva com essa aplicação por se tratar de alunos do Ensino Fundamental I, esfera de ensino com a qual nunca trabalhou, contudo, exultou de felicidade depois dessa vivência, uma vez que os meninos e meninas interagiram com alegria e demonstraram aprendizado do funcionamento e do conteúdo do jogo, sendo um dos momentos mais estimulantes da fase do trabalho.

Foi realizada uma aplicação na Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* de Itabaiana. O jogo levou à sala um clima de animação, descontração e envolvimento os alunos presente em suas escritas (fig. 10).

Figura 10. Comentário de aluno da Licenciatura em Geografia da UFS



Fonte: Elaboração própria.

Sugestões de melhora dos ponteiros, do aperfeiçoamento da questão gráfica do caderno cultural, da importância do jogo como forma de conhecer a cultura sergipana e seu uso como recurso pedagógico na sala de aula, foram expostas pelos graduandos de Geografia. Em uma mensagem um dos alunos afirmou: “A experiência foi singular, o jogo traz a possibilidade do educando ser brincante, e não apenas conhecer mas também refletir acerca das manifestações culturais dos patrimônios materiais e imateriais, a história de Sergipe”.

Ainda foi realizada a aplicação em uma turma de Licenciatura em História da UFS no *Campus* de São Cristóvão (fig. 11) com um resultado foi muito próximo do

observado no curso de Geografia, todavia, se distanciando muito, apenas, no uso do *QR Code*.

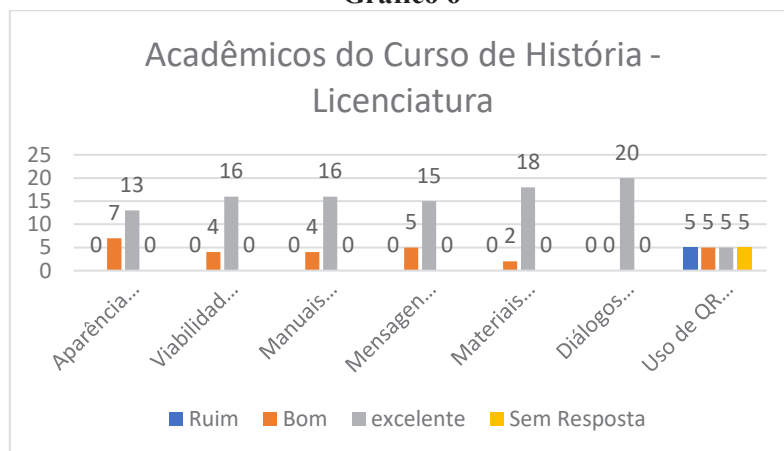
Figura 11. Aplicação do jogo e validação com acadêmicos do curso de História



Fonte: Foto Eliana Dias. Dezembro/2019.

Para os licenciandos em Geografia o resultado foi excelente, embora com considerável margem de distanciamento entre o bom e o ruim no uso de *QR Codes*. Na turma de História observa-se o empate entre ruim, bom, excelente e sem resposta no uso da tecnologia digital (gráfico 6). A preocupação centra-se na falta de *smartphones* dos alunos da Educação Básica e de *internet Wifi* nas escolas públicas, onde fazem estágios.

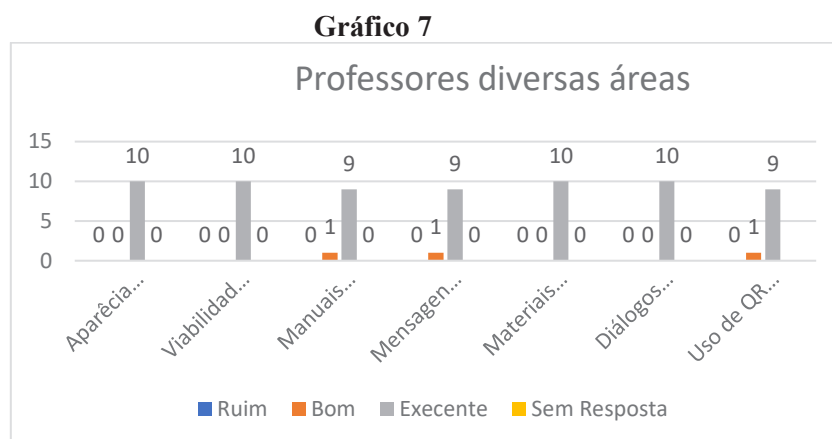
Gráfico 6



Fonte: Elaboração própria.

Um dos participantes da Licenciatura em História relatou que “A abordagem facilita a aplicação de atividades com funções de aprendizado interativo (...). A importância dada ao meio ambiente traz luz sobre a interdisciplinaridade”.

Nas aplicações/validações do jogo realizadas com professores de áreas diversas, o gráfico 7 demonstra que houve uma taxa de 89 e 100% de satisfação.



Fonte: Elaboração própria.

Observou-se que os professores solicitaram muito um caderno cultural com mais informações e ilustrações. Enquanto os alunos pediram as letras maiores, os professores falavam em um conteúdo mais completo que eles pudessem utilizar em outras situações fora da aplicação do jogo. Assim, diante dessas falas, cada tópico do caderno foi mais desenvolvido, entendendo que iria tomar uma dimensão maior do que a pretendida.

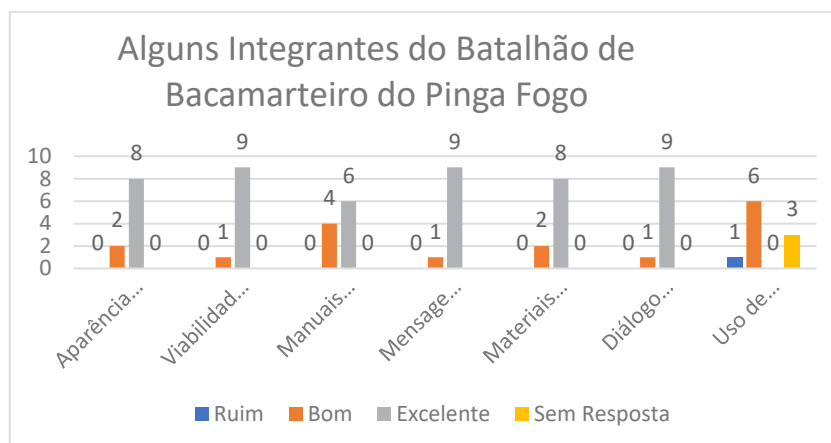
Nos registros feitos pelos professores, alguns remetem ao ensino de História:

“Os conteúdos de História que poderiam ser abordados: História da África (Reinos africanos); História do Brasil Colonial: Contribuições da cultura europeia na sociedade brasileira; contribuições da cultura europeia na sociedade brasileira; contribuições da cultura africana e indígena na formação da sociedade brasileira e sergipana; a escravidão africana e indígena no Brasil colonial; formas de resistências da escravidão africana (Questão dos Quilombos); Brasil colonial: Diversidade étnico-racial e étnico cultural (indígenas, africanos e europeus); Sergipe no contexto do Império português”.

O jogo passou por técnicos da Secretaria do Estado da Educação e Cultura de Sergipe, sendo aprovado em todos os aspectos. Apenas um participante ressaltou ser “Importante uma produção em grande quantidade para ser um recurso utilizado nas escolas”.

Como o jogo traz as representações da estatutária que personifica os brincantes, promotores da cultura imaterial dos municípios sergipanos, nada mais justo do que levar o jogo até eles para ouvir suas considerações, sugestões, críticas e aprovações. Os resultados da aplicação feita no povoado Pinga Fogo, no município de General Maynard, com alguns integrantes do grupo folclórico Batalhão de Bacamarteiro demonstrou a satisfação qualificada por “excelente” e “bom” em quase todos os itens. Somente no uso das tecnologias digitais, o *QR Code*, apresentou a variação de “ruim” ou “sem resposta” (gráfico 9).

Gráfico 9



Fonte: Elaboração própria.

Os brincantes mostraram satisfação em participar da validação do jogo no povoado, dizendo “O ‘batalhão’ é a alegria desse lugar, é uma alegria que ele tá no jogo e vai pra meninas de escolas e eles vão gostar da nossa cultura porque vão conhecer nossa cultura. Obrigada que a senhora lembrou de nois foi uma ‘omenage’ vim aqui tão longe mostrar a nois”. Outro participante explica: “Gostei do jogo, achei muito interessante porque dá para aprender e ao mesmo tempo se divertir. Acredito que as crianças e os adolescentes também irão gostar”, enquanto mais um fala da importância didática do material (fig.12).

Figura 12. A autora observando os integrantes do Batalhão de Bacamarteiro do Pinga Fogo jogando



Fonte: Foto cedida por participante da validação

A aplicação ocorreu na única escola pública do povoado, no turno da tarde, e foi utilizado um televisor para apresentar *slides* sobre as regras do jogo. A interação dos integrantes do grupo foi muito gratificante, pois fizeram colocações sobre o jogo, e uma delas pediu que a estrofe de uma música do Batalhão de Bacamarteiro fosse inserida: “Sinhá é hoje que a palha da cana avoa, sinhá é hoje que ela tem de avoar” em uma das cartas.

Figura 13: Carta do Jogo

Fonte: Acervo Digital da Autora.

O pedido foi acatado pela autora, que reconfigurou o material e a música passou a fazer parte do conjunto de cartas do bacamarteiro (fig. 13).

A interpretação do jogo pelos jogadores (alunos, professores, técnicos, brincantes) mostrou que o monumento congrega a cultura sergipana, criando uma ligação de pertencimento com o local e a percepção de que seu antepassado poderia estar retratado em alguns daqueles folgedos.

Nem todos os alunos que jogaram preencheram a folha de validação. Fato observado em todas as esferas de ensino, inclusive em suas salas de aula. Houve alunos que interagiram, deram opinião oral, mas guardaram a tabela de validação (talvez por timidez na escrita). Foi explicado o motivo e importância da tabela, das impressões e sugestões por mais de uma vez, em todas as turmas, contudo, não houve qualquer tipo de insistência com aqueles que, por algum motivo, não quiseram se colocar por escrito.

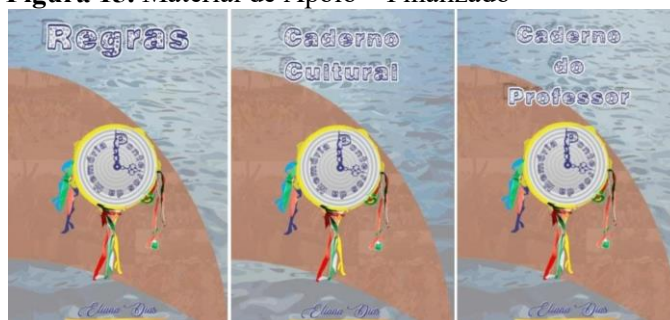
Ao fim das validações, chegamos ao III tabuleiro (fig.14), às cartas, algumas reformuladas e ao material de apoio revisado (fig.15).

Figura 14. III Tabuleiro

Fonte: Acervo Digital da Autora

Depois das validações, o caderno cultural que na primeira versão tinha 48 laudas, na segunda passou a ter 54, na última versão contou com 128, tendo o devido cuidado com o tamanho da letra, com as ilustrações e *design* gráfico. O Manual de regras que tinha 6 laudas, aumentou para 8 páginas e depois contou com 20.

Figura 15. Material de Apoio – Finalizado



Fonte: Acervo Digital da Autora

Elaborou-se ainda um caderno do professor com atividades (caça palavras, cruzadinha etc.) com o objetivo familiarizar os estudantes às manifestações culturais e ambientais do Largo da Gente Sergipana. Além de fazer elo entre elas e temas da historiografia, traz também o passo a passo para uma oficina para construção do jogo em sala de aula e um tutorial para o professor apresentar o jogo aos alunos com uma tabela interdisciplinar.

Referências

BRASIL. **Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf>, acesso em: 05/11/2021.

BUSSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gameificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et alii. (Orgs.) **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. “Concepções de validade em pesquisas qualitativas” in **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1,2012, p. 229-241.

SANTOS, José Emiliano; LIMA, André Suêlto Tavares. Elaboração, aplicação, avaliação e validação do produto educacional: Cartilha Ambiental – resíduos sólidos no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, e11149, 2021, p.1-17, Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>>, acesso em: 15/01/2022.

VARANDA, Sarai Schmidt Varanda; BENITES, Larissa Cerignoni. Validação de Instrumentos na pesquisa qualitativa: contribuições de um professor pesquisador em

formação. In **Anais do EDUCERE** – XIII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco). Curitiba: PUC-PR, 2017, p. 23841-23850.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alimentos

15, 16, 19, 22, 23, 34, 35, 36, 37,
39, 41, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 58,
60, 62, 64, 65, 73

Alunos

27, 28, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
58, 59, 71, 74, 75, 76, 80, 81, 105,
106, 108, 111, 113, 114, 115, 116,
120, 124, 128, 131, 132, 138, 139,
142, 143, 145, 146, 147, 149, 150.

Ambiental

10, 21, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 59, 60, 61, 62, 70, 71, 72,
73, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 90, 97,
113, 150

Avaliação

34, 66, 138, 150

Aprendizagem

27, 31, 40, 53, 62, 86, 87, 90, 91,
110, 115, 121, 128, 130, 132, 139

C

Cidadania

14, 39, 44, 48, 53, 57, 61, 62, 68,
87, 90, 91

Comunidades

13, 23, 24, 50, 65, 69, 81

Cultural

12, 13, 14, 16, 19, 21, 30, 31, 37,
38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 52,
54, 60, 86, 89, 90, 91, 92, 96, 97,
114, 117, 120, 137, 138, 139, 143,
144, 145, 147, 150

D

Desenvolvimento

23, 27, 31, 35, 37, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 59, 62, 63, 66, 68, 71,
74, 80, 81, 91, 96, 97, 99, 100, 101,
103, 107, 114, 114, 118, 120, 126,
130, 131, 153, 154

E

Educacional

41, 44, 90, 102, 103, 105, 110, 130,
132, 138, 139, 150

Ensinagem

9, 27, 30, 31

Escola

9, 10, 27, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49,
50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 66, 68, 81, 99, 100, 103,
104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 120, 121, 123, 129, 131, 132,
133, 134, 138, 139

Exercício

10, 28, 30, 37, 61, 62, 80, 87, 91,
110, 115, 121, 126, 127, 132, 135

F

Formação

9, 27, 30, 36, 38, 42, 44, 47, 48, 49,
57, 60, 61, 62, 69, 71, 73, 77, 81,
86, 87, 90, 91, 97, 99, 101, 102,
103, 104, 107, 108, 109, 110, 112,
113, 114, 115, 116, 118, 120, 121,
123, 130, 132, 133, 134, 143, 147,
151

I

Inclusão

14, 58, 65, 91, 97, 111, 133

M

Museu

13, 18, 19, 21, 25, 26, 28, 30, 89,
92, 97, 137

P

Patrimônio

16, 28, 30, 39, 42, 86, 87, 89, 90,
91, 92, 94, 95, 137, 138, 139, 145

Professores

9, 10, 13, 27, 39, 40, 41, 87, 102,
103, 105, 107, 109, 112, 113, 114,
115, 116, 120, 121, 122, 123, 124,
125, 126, 128, 129, 133, 134, 138,
139, 146, 147, 149

SOBRE OS AUTORES

Janaina Cardoso de Mello

Graduada em História (UERJ), Especialista em História Contemporânea (UFF), Mestre em Memória Social (UNIRIO), Mestre em Turismo (IFS), Doutora em História (UFRJ). Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFS). E-mail: janainamello.ufs@gmail.com

Luan Felipe Silva dos Santos

Graduando em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: luan_felipe@academico.ufs.br

Beatriz de Franca Alves

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: beatrizfranca12@academico.ufs.br

Roziane Costa Conceição

Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória-Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Parnaíba-PI. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora efetiva das redes públicas de ensino municipal de São João do Sóter-MA e Estadual do Maranhão. E-mail: roziane1504@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7554235418957027>

Fernando Bagiotto Botton

Doutor em história pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Pós-Doutor em história e regiões pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNIOESTE). Atualmente é professor adjunto e coordenador do curso de História da Universidade Estadual do Piauí, campus Parnaíba. Também atua como professor do Mestrado Profissional em História (ProfHistória UESPI/UFRJ). E-mail fernandobotton@phb.uespi.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323206872397325> ORCID: 0000-0001-9746-6832.

Aparecida L. A. Zuin

Pós-doutorado pela Università del Salento, Facoltà di Giurisprudenza (Filosofia del Diritto), Dipartimento di Studi Giuridici, Centro di Studi sul Rischio, Lecce - Itália, com bolsa de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Interdisciplinar Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS). Pós-Doutorado em Direito, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), área Direito da Cidade, Linha de pesquisa: Políticas Públicas Urbanas. Pós-Doutorado em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e Mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP), bolsista Capes. Professora visitante no Programa de Pós-graduação - Estudos em Direitos Humanos, do *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro Universitário de ensino e investigação na área de Direitos Humanos, da Faculdade de Direito - Universidade de Coimbra (Portugal). Pesquisadora visitante e supervisora de pós-doutorado no PACC-UFRJ. Profa. do Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça

(Unir/Emeron/TJRO). Profa. e Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR). Graduação Licenciatura em Economia e Mercado; Graduação em Letras. Líder do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (Cejam/Unir). Líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo (Gesjor/Unir). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1584841068017210>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5838-2123> E-mail: alazuin@gmail.com

Larissa Zuim Matarésio

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia (Unir) na linha de Pesquisa de Território e Sociedade na Pan-Amazônia. Foi bolsista sanduíche pela CAPES como investigadora visitante do Centro de Direitos Humanos - IGC da Universidade de Coimbra-PT. Vice-líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo (GESJOR) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero (GepGênero). Mestre pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Graduada em Letras licenciatura, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela União das Escolas Superiores de Rondônia - UNIRON. Professora nas áreas Teoria da Comunicação e webjornalismo, curso de Jornalismo, na Faculdade Interamericana de Porto Velho (Uniron). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7611425448731337> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1268-1988>. E-mail: larizuim@gmail.com

Felipe da Fonseca Souza

Graduado em Geografia. Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Sergipe (PROFCIAMB/UFS). É professor do quadro permanente da rede estadual de educação da Bahia (SEC/BA). E-mail: Felipeffs12@gmail.com.

Núbia Dias dos Santos

Doutora em Geografia. Docente do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA/UFS.

Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: nubia@academico.ufs.br

Ellen Simões Pereira

Graduanda em História/UFS. E-mail: ellensimoes1506@icloud.com

Felipe José Santos de Oliveira

Graduando em História/UFS. E-mail: felipejavadoc13@gmail.com

Jhonatan Santos de Andrade

Graduando em História/UFS. E-mail: jhonatanps9@gmail.com

Rafael de Gois Neto

Graduando em História/UFS. E-mail: rfdegois2013@yahoo.com.br

Rodrigo Santos Passos

Graduando em História/UFS. E-mail: rodrigasantoszx969@gmail.com

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Pós-Doutorado em Lexicología Histórica (Universidad Complutense de Madrid) e Linguística Histórica (UFBA/CNPq). Doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG). Mestrado em Estudos Linguísticos Neolatinos (UFRJ). Especialização em Filologia Hispânica (Universidad Complutense de Madrid). Graduação em Letras Neolatinas (UFRJ) e Graduação em História (UFS). Professor Associado de Linguística da Graduação e Pós-graduação. Coordenador do Laboratório de Humanidades Digitais e Documentação Terminológica (LADOC). Coordenador nacional do Projeto "Para a História do Português Brasileiro (PHPB)". Membro do Projeto nacional "Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)". Coordenador técnico do Projeto internacional "Pombal Global (Pombalia)", da Universidade Lisboa. E-mail: sandrodmarengo@gmail.com

Angela Maria Araújo Leite

Doutora em Educação pela UFRGS, professora atuando no curso de Geografia, Campus I, da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL – e-mail: angela.leite@uneal.edu.br

Jilyane Rouse Pauferro da Silva

Mestra em Geografia, professora que integra o quadro da Educação Básica em Alagoas-SEDUC-AL – e-mail: jilyanerouse@gmail.com

Andersen José Alves Gama Filho

Graduado em Educação Física/Licenciatura do Instituto de Educação Física e Esporte, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Antonio Filipe Pereira Caetano

Docente do curso de Educação Física do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF). Doutorando em Educação Física (UPE). Mestre em Ciências Médicas (UFAL), Graduado em Educação Física (UFAL). Doutor em História (UFPE), Mestre em História (UFF), Graduado em História (UERJ), Membro do Laboratório de Estudos Aplicados em Educação Física, Esporte e Lazer (LAEL). Email: filipe.caetano@iefe.ufal.br

Eliana Dias Ferreira Oliveira

Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Ensino de História (ProfHistória/UFS), Professora da Educação Básica rede estadual de Sergipe. E-mail: elianadias168@gmail.com

PROFESSORES & ENSINAGEM: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO META

A obra compartilhada com o público acadêmico e extramuros representa um esforço coletivo de professores e alunos de graduação e pós-graduação de várias universidades do país com o objetivo de refletir, argumentar e difundir sobre temas vigentes na educação contemporânea, apoiando o fortalecimento e expansão da pesquisa científica-educativa por meio das proposições éticas e democráticas em suas linhas multi e interdisciplinares.

Janaina Cardoso de Mello
(Org.)

Professores & Ensino: o protagonismo estudantil como meta

O livro “Professores & Ensino: o protagonismo estudantil como meta” possui oito capítulos e apresenta uma produção acadêmica de valor, pertinência e profunda sensibilidade, cujos autores e autoras são estudantes de graduação e pós-graduação, oriundos de importantes programas de permanência estudantil, como Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) e de programas de formação continuada, como Programa de Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA); em parceria com docentes mestras/es e doutoras/es e pós-doutoras/es formados por outros Programas de Pós-Graduação Mestrados e Doutorados acadêmicos de várias instituições nacionais e internacional. Traz ‘ensinagens’ diversas, aprendidas e ressignificadas nos belos e potentes capítulos grávidos de identidades, culturas, memórias e histórias de patrimônios materiais, imateriais imemoriáveis que as diferentes humanidades, nos diferentes territórios, nos diferentes tempos.

Organizadora

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730
Belém, Pará, Brasil

