



**Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)**

# **Museu Pedagógico e Memória Educativa**

**Atena**  
Editora  
Ano 2020



**Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)**

# Museu Pedagógico e Memória Educativa

**Atena**  
Editora  
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
M986	<p>Museu pedagógico e memória educacional [recurso eletrônico] /            Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa,            PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-5706-185-5            DOI 10.22533/at.ed.855201307</p> <p>1. Educação. 2. Memória educacional. I. Silva, Américo Junior            Nunes da.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. Esse livro, intitulado “Museu Pedagógico e Memória Educacional”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, pessoas com necessidades especiais...

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro, tendo a história e a memória como dimensões que potencializam o pensamento crítico. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns do contexto educacional.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUSEUS: EXPERIÊNCIA NA CASA DA DESCOBERTA	
Valéria Menezes Rodrigues da Costa	
Kátia Arruda Dias	
Rosana Maria do Prado Luz Meireles	
Edicléa Fernandes Mascarenhas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8552013071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
MULHER NEGRA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPASSES HISTÓRICOS E ATUAIS	
João Paulo Lopes dos Santos	
Núbia Regina Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8552013072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
UM REVISITAR AS MEMÓRIAS EDUCACIONAIS: OS PRIMEIROS CURSOS DE MATEMÁTICA E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	
Américo Junior Nunes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8552013073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
ARTE E TRABALHO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE SEGMENTOS DA CLASSE TRABALHADORA	
Isabel Cristina Chaves Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8552013074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>41</b>
JUVENTUDE RURAL NO IFNMG – <i>CAMPUS ARAÇUAÍ</i> : DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS JOVENS RURAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA	
Fabiano Rosa de Magalhães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8552013075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>48</b>
<i>O CORTIÇO</i> NA SALA DE AULA: UMA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA	
Irenice de Oliveira Silva Santos	
Maria Aparecida Antunes Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8552013076</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>58</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>59</b>



## PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUSEUS: EXPERIÊNCIA NA CASA DA DESCOBERTA

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 25/05/2020*

### **Valéria Menezes Rodrigues da Costa**

CMPDI/UFF – SEMECT/PMN

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/6612075478524472>

### **Kátia Arruda Dias**

CMPDI/UFF – IFRJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/1098235404472333>

### **Rosana Maria do Prado Luz Meireles**

CMPDI/UFF – DESU/INES

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/7608500976832841>

### **Edicléa Fernandes Mascarenhas**

CMPDI/UFF – FEBF/UERJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4769008821320295>

**RESUMO:** O presente artigo pretende relatar as vivências e as possibilidades experienciadas no Museu Casa da Descoberta e ressaltar o papel do Museu ao assumir uma função cada vez mais social e inclusiva, como atividade pedagógica significativa. Os dados foram coletados numa visitação e observação que denominamos como uma pesquisa “o olhar sobre uma

experiência no Museu”, onde contemplamos alunos tendo vivências e experiências sensíveis nesse Museu. Este trabalho objetivou conhecer o Museu como espaço não formal de educação, aproximando o público que frequenta com experimentos construídos para facilitar a compreensão de princípios e leis científicas a partir da interação do papel social do Museu e da construção do conhecimento e o respeito à inclusão e a diversidade. Nas análises dos dados, observamos as interações dos alunos com necessidades especiais e os seus colegas de turma, frente a um ambiente rico em experimentações e explicações científicas como o Museu Casa da Descoberta. O resultado desta interação é positivo, devido a possibilidade do aprendizado em ciências e identificação dos fenômenos naturais, eventos cotidianos e elementos científicos que, em determinadas situações, poderiam passar despercebidos. Estes foram os princípios que nortearam a concepção do artigo, através do aprofundamento da vivência e da reflexão sobre vários fatores ligados à inclusão e diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva, acessibilidade, comunicação, Museu Casa da Descoberta.

## THINKING ABOUT INCLUSE EDUCATION IN MUSEUMS: EXPERIENCE IN THE HOUSE OF DISCOVERY

**ABSTRACT:** This article intends to inform the experiences and possibilities experienced in the Museum of Discovery (Museu Casa da Descoberta) and to emphasize the role of the museum in assuming an increasingly social and inclusive role as a significant pedagogical activity. The data were collected in a visitation and observation that we call as a research “the look on na experience in the Museum”, where we contemplate students having sensory experiences in this museum. The objective of this research was to know the museum as a non - formal educational space, approaching the public that attends with experiments built with the intuit to facilitate the understanding of scientific principles and laws from the interaction of the social role in the museum and the construction of knowledge and the respect to the inclusion and diversity. In the analysis of the data, we observed the interactions of the students with special needs and their colleagues in the interactions of the students of the class in front of na environment rich in experimentations and scientific explanations that in the museum. The result of this interaction is positive, due to the possibility of learning in science and the identification of natural phenomenon, everyday events and scientific elements, which in certain situations could go unnoticed. These were the principles that guided the conception of the article, through deepening, experiencing, and reflection on several factors related to inclusion and diversity.

**KEYWORDS:** Inclusive education, accessibility, communication, The Museum of Discovery.

### 1 | INTRODUÇÃO

Com a finalidade de socializar uma parcela do nosso cotidiano e gerar reflexões sobre o contexto inclusivo, através da mediação docente, apresentamos a nossa experiência sensível com a visitação ao Museu Casa da Descoberta.

O Museu escolhido para vivenciarmos é um centro de divulgação Científica da Universidade Federal Fluminense, situado no bairro Boa Viagem em Niterói, que recebe visitas de alunos de escolas públicas e privadas desde o pré-escolar ao ensino médio. Tais visitas são guiadas por monitores que estimulam o uso dos equipamentos relacionados à Física e Química e explicam os conceitos científicos com ludicidade e de maneira muito informal.

Na ocasião da visita, utilizamos como metodologia a coleta de dados primários, por meio de pesquisa de campo. Em um dado momento, percebemos a chegada de uma turma para uma aula passeio, com alunos oriundos de uma Escola Pública Municipal. Resolvemos, então, acompanhar a visitação dos alunos dessa Escola Pública e observar novas leituras das experimentações e saberes. Os alunos observados tinham em média oito e nove anos de idade e do grupo, dois alunos apresentavam necessidades especiais, devidamente acompanhados por suas mediadoras.

Assim, a escrita grupal do trabalho contextualizou preferencialmente os estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, de modo interdisciplinar, com as vertentes teóricas de Vygotsky, nas quais o grande viés que as circundam é o estudo do conhecimento nas interações do sujeito com seu meio, em sua evolução.

Segundo a teoria de Piaget, ao utilizarmos o Museu como recurso pedagógico, as vivências, a interação dos alunos com o espaço do Museu, com os objetos existentes e com os outros sujeitos, nas relações de construção do conhecimento que ocorrem dessas experiências sensoriais construídas e retroalimentadas, surgem novas construções no conhecimento e na aprendizagem desse indivíduo.

E para Vygotsky da teoria sociointeracionista, o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. Assim, o indivíduo se desenvolve, adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio por meio da atividade social e das relações que se estabelecem na mediação do sujeito e dos instrumentos criados por este.

Deste modo, a interação social favorece a aprendizagem. A ideia do Museu como um lugar que apenas consta o registro do passado e de um local onde devemos ficar quietos e somente observar, se transformou completamente e isso é algo muito positivo.

## 2 | NOSSO PERCURSO

A proposta do artigo tem como referência o acesso ao conhecimento de forma ativa, interativa e divertida, a acessibilidade, a comunicação, a inclusão no Museu, em relação à compreensão dos conteúdos vivenciados e apreendidos através dos experimentos para educação inclusiva, ressignificando as práticas pedagógicas tradicionais na área do ensino das ciências.

No desenvolvimento do estudo, tivemos como objetivo vivenciar uma experiência sensível no Museu, identificar e registrar os aspectos do local que mais nos causou interesse de estudo e que se articulasse com a diversidade e inclusão. Na visita ao Museu, tivemos a oportunidade de conhecer os experimentos e adquirir informações das atividades, através do monitor, que nos acompanhou e nos explicou todas as atividades propostas pelo Museu, além de nos conceder uma entrevista e responder nossas indagações, durante o tempo que estivemos lá.

Assim, em nossa visita, fizemos uma coleta de dados primários por meio de pesquisa de campo, registro das observações realizadas por meio de fotos, vídeos, entrevista com o monitor do Museu, com a professora da turma de alunos que também visitava o local e com a mediadora dos alunos com necessidades especiais.

Por fim, nessa visita, pudemos analisar a acessibilidade do ambiente, dos experimentos e da comunicação em prol do conhecimento. Na entrada constatamos uma falha na acessibilidade arquitetônica, sem a rampa de acesso e sem um banheiro adaptado no andar. Entretanto, observamos um bebedouro com acessibilidade inclusiva.

## 2.1 O museu casa da descoberta

Criada em 1999, a Casa da Descoberta é o Centro de Divulgação de Ciência da Universidade Federal Fluminense (UFF). O projeto é especialmente destinado à socialização do conhecimento científico e seu objetivo principal é tornar público como é possível aprender ciência de forma ativa e divertida, fora de uma sala de aula, por meio do contato direto com experimentos lúdicos, relacionados aos fenômenos comuns à vida diária. Nesse sentido, escolhemos o Museu interativo Casa da Descoberta por ser um espaço destinado à socialização do conhecimento científico.

Nesse Museu, as visitas são guiadas por monitores, em sua maioria alunos da UFF e do segundo grau de escolas públicas, especialmente treinados para guiar os visitantes pelos diversos equipamentos, sem utilizar jargões científicos, com uma linguagem acessível e adaptada para compreensão dos idosos, crianças, adolescentes com ou sem necessidades especiais. Além disso, o Museu possui intérprete de Libras, uma monitora capacitada para visita guiada para cegos.

O objetivo principal do Museu é participar do processo de ampliação dos níveis de alfabetismo científico dos indivíduos, conforme evidencia Soares e Silva:

Os museus interativos de ciências representam um espaço educativo complementar à educação formal, possibilitando a ampliação e a melhoria do conhecimento científico de estudantes, bem como, da população em geral [...] o papel educacional dos museus de ciências é muito maior do que simplesmente “dar aulas a crianças de escola” nesse ambiente. (SOARES; SILVA, 2013, p. 177)

Por fim, a Casa recebe público de qualquer idade e escolaridade, desde crianças do pré-escolar até alunos da própria UFF. Além disso, são mais de trinta experimentos interativos disponíveis para os visitantes interagirem orientados por monitores e professores.

## 2.2 O museu como recurso pedagógico para alunos com deficiências

O novo paradigma na conceituação dos Museus como espaços socioculturais, reflete a conscientização para a acessibilidade e a inclusão de um público diversificado e heterogêneo. Para tal, os elementos fundamentais na programação dos museus são a integração, a acessibilidade arquitetônica e todos os aspectos da comunicação.

Reconhecer o importante papel social ativo da Instituição Museu na construção do conhecimento, no respeito à diversidade e no incremento da qualidade de vida, é pensar em sua função de educação inclusiva não convencional.

A divulgação científica é uma prática social que vem sendo cada vez mais ampliada e desenvolvida e, nesse aspecto, os museus ganham destaque como locais de comunicação e de educação não formal. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em tais instituições pode vir a complementar o ensino formal, estabelecido no espaço escolar e mesmo o informal, de modo a acrescentar ou modificar concepções obtidas por meio do senso comum. (INOCÊNCIO, 2012, p. 1)

É neste contexto que ressaltamos o Museu Casa da Descoberta com o seu atendimento, adaptado à diversidade do público, desde o monitor ao nos receber no espaço até a nossa experiência em observar diretamente uma turma da Escola Pública que estava, concomitantemente, em visita. Dentro dos conceitos citados, analisamos a acessibilidade do ambiente, dos experimentos e da comunicação em prol do conhecimento. Destacaremos a seguir, em especial, a presença de alunos com necessidades especiais e a nossa observação em relação ao ambiente e comunicação.

A aula passeio ao museu é uma ação não convencional que normalmente parte de um projeto pedagógico, que mesmo com os objetivos pré-organizados, o professor ou o mediador atuará em dinâmicas que atendam às expectativas dos alunos e dos novos interesses que surgem a partir da ação, para que todos os envolvidos nessa interação se beneficiem.

A Escola Regular tem criado condições que favorecem o interesse e a participação ativa dos alunos, com o objetivo de aquisição e assimilação dos conhecimentos, interação com o outro e o ambiente de forma inclusiva. Em destaque, os alunos com necessidades especiais, precisam ainda mais de estímulos e adaptações para o seu pleno desenvolvimento.

Observamos na visita que o aluno com Síndrome de Down demonstrava muita concentração e empolgação diante das explicações científicas e as suas experimentações nos equipamentos. Em conversa com a sua professora, pudemos receber informações que nos surpreenderam, pois, além da deficiência intelectual, o aluno tem como comorbidade a hiperatividade, o que não conjugava com o seu comportamento atuante e atento. Até mesmo os seus mediadores relatavam espanto e entusiasmo em vê-lo na busca do conhecimento.

Segundo informações, o aluno apresenta uma linguagem precária, gestual e pouco interesse nas atividades. O objetivo específico de sua participação na aula passeio, além do conteúdo programático, era o de estimular a sua linguagem especulativa, a relação interpessoal através da socialização, com regras e limites necessários, desenvolvimento na área cognitiva, atenção mais direcionada e seletiva e o desejo pelo aprendizado.

No término da visita, o professor de referência e a mediadora, enfatizaram sobre o comportamento do aluno durante a aula passeio: “Buscou a comunicação verbal, mesmo inteligível, se autorregulou na relação com os colegas e monitor e permaneceu atento à todas orientações e explicações, principalmente na busca de organização de pensamento, o que nos causou grande surpresa”.

Concomitantemente, uma aluna com deficiência intelectual e visual, pode experimentar com autonomia os experimentos, devido ao cuidado e adaptação na comunicação do monitor e do espaço amplo e claro, favorecendo a sua mobilidade. Após observá-la, solicitamos uma entrevista com a sua professora e mediadora, com perguntas sobre características comportamentais e a observação da aluna durante

a visitação. Informaram-nos que: “A aluna apresenta pouca autonomia nas atividades, dificuldades nas áreas da atenção e percepção auditiva, e que precisavam estimular em compensação à deficiência visual, e que por apresentar resistência diante dos limites e regras de convivência social, estavam desenvolvendo atividades extramuros. A aluna precisa de muitos estímulos nas habilidades cognitiva, psicomotora e linguagem verbal”. Como observações do comportamento da aluna no término da visitação informaram-nos o quanto ficaram satisfeitas com os resultados, pois a aluna conseguiu interagir respeitando as regras na utilização dos experimentos e atenta às explicações do monitor, fez algumas perguntas pertinentes a temática.

Os professores que nos atenderam com os relatos acima ressaltaram a sua satisfação com o Museu Casa da Descoberta como uma opção de recurso favorável à demanda adaptativa do currículo programático, em atendimento a todos os alunos em sua diversidade e inclusão.

Concluimos na observação direta com esses dois alunos e segundo informações obtidas, que aqueles alunos puderam vivenciar o prazer da autonomia em um espaço estimulante, enriquecedor de conhecimentos e seguro. E ainda, experimentaram as possibilidades do aprender e do verbalizar.

Nesse sentido, de acordo com Piaget (1988) e Vygotsky (2002), os estímulos sociais prazerosos apropriados na formação de um conhecimento, constituem recursos eficientes de ensino para que o aluno possa ressignificar a sua forma de perceber e estar no mundo, aprendendo com a ausência do medo.

### 3 | EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET – SÍNTESE

A Epistemologia Genética formulada por Jean Piaget contrapõe ao apriorismo e ao empirismo, apontando que o conhecimento no desenvolvimento humano é gerado na interação do homem com seu meio a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim, para Piaget o conhecimento se desenvolve na interação desse sujeito, com os objetos mediante a consolidação das estruturas do pensamento retroalimentados por experiências interativas que forneçam novos dados e gere uma superação de um estágio a outros subsequentes nas interações físicas e cognitivas do sujeito em seu meio vivencial.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma interação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. (MOREIRA, 1999, p.75)

No trecho acima Piaget mostra que a interação entre o sujeito e o objeto faz com que as estruturas sejam construídas ao mesmo tempo pelos dois, ou melhor, pela

relação estabelecida entre eles. A interação é mediada pela ação do sujeito, ou seja, todo conhecimento está, em todos os níveis, ligado à ação. As estruturas cognitivas do sujeito não estão prontas ao nascer, e o sujeito conhece e interpreta o mundo a partir de estruturas próprias, apesar de não serem estanques.

A interação do sujeito com o ambiente permite que esse indivíduo organize os significados em estruturas cognitivas. Nesse contexto, a maturação do organismo contribui de forma decisiva para que apareçam novas estruturas mentais que proporcionem a adaptação cada vez melhor ao ambiente.

O mais fundamental é que essa ação se dá numa interação que não permite apenas a construção do conhecimento, mas que é constitutiva do próprio sujeito. As relações que se dão com os objetos e com outros sujeitos já foram construídas em função de outras interações, carregadas de significações construídas anteriormente por outros sujeitos, assim, o sujeito se constrói ao mesmo tempo em que o conhecimento, de si, do outro e do mundo. Deste modo, o indivíduo, através de suas ações e interações com outras pessoas, grupos sociais, instituições numa construção efetiva e contínua, e suas vivências com o meio, é que levarão o sujeito a construir seu conhecimento. E o aluno com deficiência, através, de suas interações dentro dessas Instituições de Ensino é que irão lhe proporcionar o desenvolvimento de seu conhecimento.

Nesse sentido, quando Piaget afirmou que o verdadeiro direito à educação, não é somente o direito de estar numa escola, e que deve ir além da presença física, ele se refere também a ter as condições garantidas para um pleno desenvolvimento. Significa que o aluno deve ter o direito de poder usufruir de todas as coisas que a escola tem para oferecer e, acima de tudo, poder aprender. Esse conceito, ainda hoje, é incompreendido pelas escolas, pelos professores e pelas políticas públicas.

#### **4 | VERTENTE TEÓRICA DE VYGOTSKY – SÍNTESE**

Na perspectiva histórico cultural, Vygotsky (1989) fundamenta que o desenvolvimento humano está alicerçado sobre o plano das interações entre o contexto cultural e o sujeito: primeiro o desenvolvimento cognitivo no relacionamento com o outro para depois ser internalizado individualmente. Sendo assim, o desenvolvimento acontece na influência mútua, com as informações carregadas de significados sociais e históricos, intermediadas direta ou indiretamente pelas pessoas que nos cercam.

Desse modo, a interação social favorece a aprendizagem por meio da atividade social e das relações que se estabelecem na mediação do sujeito e dos instrumentos criados por este.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) contribui em sua teoria com conceitos denominados de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que caracteriza a fase do aprendizado já consolidado na criança, permitindo

que realize tarefas de maneira independente. Na ZDI por sua vez, para que seja capaz de executar a tarefa, a criança necessita da intervenção de um mediador, seja ele adulto ou outra criança mais capacitada. O que novamente valida a importância de conhecer o contexto social no qual o sujeito está inserido, para entender a estrutura de seu pensamento e favorecer um processo significativo de aprendizagem.

Precisamente a aula passeio ao Museu se apresenta como uma alternativa importante no processo de ensino-aprendizagem.

“[...] O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 2002, p.118).

Para Vygotsky (2002), a elaboração dos conceitos, espontâneos e científicos, representa a capacidade do pensamento, análise e generalização, que fazem parte das funções psicológicas superiores. Desse modo, decorrente da internalização de toda construção social, resulta a capacidade de formar conceitos e a sua ação.

Todo esse processo enfatiza o papel do professor como mediador na ZDI da criança, que através de suas práxis direciona a organização de conteúdo, despertando o processo de ensino aprendizagem.

“O ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado”. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

Como vemos, o professor, na mediação dos seus alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, precisa ser criativo e atento à diversidade para que, de acordo com as diretrizes da educação inclusiva, atenda a todos na inclusão e propicie mais estímulos ao desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, ao buscar meios de adaptação e compensação serão integradas novas funções, em consequência da reação natural do indivíduo perante o déficit. E ainda sobre as crianças com necessidades especiais, Vygotsky (2002) afirma: “...a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, e desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”.

Diante desse contexto, a mediação no Museu, dentro dos conteúdos escolares, propiciará uma aprendizagem significativa como consequência natural da atividade que terá unificação dos aspectos volitivos, afetivos e funções mentais superiores, com o pensamento na esfera da motivação, de acordo com a teoria de Vygotsky.



## 5 | PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUSEUS

Temos muitas Leis que garantem a inclusão, entretanto mencionaremos apenas algumas como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei 10.048/00 que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiências, a Lei 10.098/00 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, a lei 7611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, a Lei 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Declaração de Incheon, 2015.

Como podemos perceber, existem muitas Leis e Decretos que regulamentam a educação inclusiva, mas devemos estar atentos para garantirmos a formalização dessa concepção na prática. Na visitação ao museu, pudemos constatar a possível equidade de pessoas com necessidades especiais, interagindo com a Química, a Física e outras ciências.

Portanto, vemos a necessidade de implantação das Leis de acessibilidade em espaços onde anteriormente era impossível imaginarmos que tais pessoas pudessem fazer interações e vivenciarem, como presenciamos.

## 6 | INTERAÇÕES DO SUJEITO COM O MEIO

Durante todo o período que estivemos no Museu Casa da Descoberta pudemos perceber a interação dos adultos e crianças nas trocas de informações e conhecimentos, através dos experimentos e da convivência, como explica Prestes:

(...) Ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade. (PRESTES, 2013, p.299)

A relação construída na execução de uma aula criativa e vivencial, cria a possibilidade de autonomia e aprendizado, através da aprendizagem coletiva colaborativa, que pode acontecer em um espaço exploratório, como o Museu.

Nesse sentido, o novo paradigma na visitação ao Museu do local aberto às pessoas com deficiências diversas e sua participação ativa com possibilidades de interações e de modificação do seu comportamento foi construída de maneira muito positiva, tendo em vista que antes não podíamos imaginar tal questão.

## 7 | METODOLOGIA E RESULTADOS

A nossa visita ao Museu, tinha o foco na inclusão e diversidade, portanto, para vivenciarmos a visita com um olhar sensível e crítico, e ao mesmo tempo com sustentação teórica, identificamos e registramos os aspectos do local que mais nos causou interesse de estudo e que se articulasse com o contexto inclusivo educacional. Assim, em nossa visita utilizamos como metodologia uma coleta de dados primários por meio de pesquisa de campo, registro das observações realizadas por meio de fotos, vídeos, entrevista com o monitor do Museu, com a professora e a mediadora de uma turma de alunos que também visitava o local. Além disso, utilizamos para a elaboração deste artigo a pesquisa bibliográfica, revisão de literatura, por meio de livros e artigos científicos disponíveis em sites confiáveis.

Os resultados verificados foram que, o acesso ao conhecimento de forma ativa, interativa e divertida, a acessibilidade, a comunicação, a inclusão no Museu em relação à compreensão dos conteúdos vivenciados e apreendidos através dos experimentos para educação inclusiva, ressignificando as práticas pedagógicas tradicionais na área do ensino as ciências, são possíveis e acontecem nesse espaço.

Trabalhar o ensino de ciências de maneira não usual, rompendo com os limites de um espaço de educação não formal como o Museu, mobiliza uma forma de entendimento e compreensão mais significativos. A parceria estabelecida entre Museus e escolas se constitui em ganho na aprendizagem por parte dos alunos, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de ensino. Através dessa vivência com os experimentos, percebemos o Museu como espaço que visa impulsionar funções educacionais e sociais promovendo o conhecimento à sociedade em geral. É isto, também, que o caracteriza como espaço não formal de educação e de grande relevância para a produção de saberes.

Através da observação direta com os dois alunos e, segundo as informações obtidas, concluímos que no Museu Casa da Descoberta, os alunos puderam vivenciar o prazer da autonomia em um espaço estimulante, enriquecedor de conhecimentos e seguro.

## 8 | CONCLUSÃO

Como vimos, a teoria de Vygotsky apresenta aspectos que se complementam com a teoria de Piaget. Vygotsky entende a evolução do desenvolvimento humano através da socialização, enquanto, Piaget aponta as fases do desenvolvimento em sua teoria pautado por estas fases. O artigo trouxe estes dois teóricos, fundamentais para compreensão do desenvolvimento do ensino aprendizagem, fundamentando a nossa análise.

O desenvolvimento, na perspectiva de Piaget, orienta os educadores na estruturação dos seus planejamentos de acordo com cada fase da vida da criança. Já Vygotsky destaca a importância da interação da criança com o meio e nos leva à reflexão de que a escola é

um grande meio socializador da criança e baseada nesta teoria pode desenvolver diversas perspectivas de modo a estimular ainda mais o desenvolvimento, como o fato em questão na visitação ao Museu Casa da Descoberta.

## REFERÊNCIAS

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdinando. Educação ambiental e educação não formal: um estudo de caso na perspectiva de um museu interdisciplinar. In: **seminário de pesquisa e educação da região sul IX**. (IX ANPED SUL), 2012, p. 1-13.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

PRESTES, Zoia. “**A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas Considerações**”. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013, p. 299.

SOARES, Charles Tiago dos Santos; DA SILVA, Ana Maria Marques. **Escolha e controle em um ambiente musical: um estudo com professores de Ciências**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 18, n. 1, 2013, p. 177-198.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## MULHER NEGRA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPASSES HISTÓRICOS E ATUAIS

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 29/03/2020*

### João Paulo Lopes dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

Rio de Janeiro-RJ

<https://orcid.org/0000-0002-5582-8097>

### Núbia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/  
UESB

UESB

Vitória da Conquista-Ba

<https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>

**RESUMO:** Este estudo traz um breve debate sobre o processo histórico de escolarização da mulher negra no Ensino Superior brasileiro. Tem por objetivo analisar a relação dessa mulher com o campo universitário, bem como as nuances históricas que permeiam sua trajetória escolar. Por essa razão, torna-se inevitável tomar como ponto de partida noções como gênero, classe e raça enquanto rudimentos capazes de viabilizar a análise do cosmo social no qual estão inseridas. O trabalho possui abordagem qualitativa e é embasado por dados extraídos da publicação “Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” do Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada - IPEA (2013). O estudo mostrou que a trãnsfuga de classe viabilizada pela formação no Ensino Superior as permitiu se situarem em espaços possíveis, e em lugares antes restritos às mulheres, sobretudo às mulheres negras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Processo histórico de escolarização. Mulher negra.

### BLACK WOMAN AND HIGHER EDUCATION: HISTORICAL AND CURRENT IMPASSES

**ABSTRACT:** This study brings a brief debate about the historical process of schooling of black women in Brazilian Higher Education. It aims to analyze the relationship of this woman with the university field, as well as the historical nuances that permeate her school trajectory. For this reason, it becomes inevitable to take as a starting point notions such as gender, class and race as rudiments capable of enabling the analysis of the social cosmos in which they are inserted. The work has a qualitative approach and is based on data extracted from the publication “Dossier black women: portrait of the living conditions of black women in Brazil” of the Institute for Applied Economic Research - IPEA (2013). The study showed that the transfer of class enabled by formation in higher education

permitted them to situate themselves in possible spaces, and in places previously restricted to women, especially black women.

**KEYWORDS:** Higher Education; Historical process of schooling; Black woman.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a mulher negra no campo universitário. Buscando apresentar o contexto histórico no qual se forja a trajetória de escolarização dessa mulher. O propósito é ensejar um breve debate sobre o processo histórico da escolarização no Ensino Superior da mulher negra no Brasil. A carência de oportunidades associada à pobreza são condições racializadas e historicamente constituídas, e devem ser interpretadas como tal.

Este é um estudo de abordagem qualitativa com delineamento bibliográfico. A produção de dados que contribuíram para solidificar o debate teórico deu-se mediante informações extraídas do “Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2013).

O trabalho se justifica na premissa de que a inferiorização do negro e de sua cultura ainda imprime marcas expressivas em diversos microcosmos sociais, notadamente na escola, em que as práticas educativas tendem a ressaltar a cultura europeia em detrimento das culturas indígena e negra.

Portanto, para ser democrática e cidadã, a instituição escolar dever inserir no bojo de suas discussões, como também nas suas práticas e no currículo, as questões de raça e gênero. Pois, “compreende-se, [...] que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas uma “instituição social” [...]” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

## 2 | UNIVERSIDADE E MULHER NEGRA: ITINERÁRIO EPISTEMOLÓGICO IMPRESCINDÍVEL AO DEBATE

Quando se pretende discutir o processo de subjetivação de mulheres negras, torna-se inevitável tomar como ponto de partida os conceitos que aglutinam o gênero, classe e raça, formando um todo monolítico. Assim, no processo de aperfeiçoamento acadêmico para a compreensão de como se desenvolve a elaboração social dos sexos, são engendrados rudimentos que possibilitam julgamentos das dessemelhanças entre homens e mulheres, as quais ainda perseveram na sociedade, uma vez que os espaços ocupados pelas mulheres estão marcados pela condição das relações de poder, de gênero, de raça e de classe, o que agrava ainda mais a composição do conhecimento, “pois a posição de poder nas relações de classe e de sexo, ou nas relações de raça e de

sexo, por exemplo, podem ser dissimétricas” (HIRATA, 2014, p. 61).

Para as mulheres negras, a temática gênero expõe vivências e reflexões que produzem uma perspectiva construída sobre a própria subjetividade e sobre o cosmo social no qual estão inseridas. Pode-se dizer que essa perspectiva holística abarca as interpretações das produções científicas em torno das experiências reais de mulheres de cor por elas mesmas. A mescla dos estruturantes gênero, raça e classe social busca desvelar a condição opressora que sucumbe as mulheres negras. Contudo, Scott (1995) nos adverte para o fato de que o tripé “gênero, raça e classe” insinua certa equivalência entre esses termos, porém, de fato, eles não possuem caráter análogo.

Nos estudos de gênero, ainda é bastante presente a relação de sujeição e dominação entre homens e mulheres, e tantas outras vezes deixa-se de lado categorias preponderantes para o desenvolvimento de uma epistemologia que precisa abordar o papel social e político da mulher (SILVA, 2016). As vivências delas não devem ser resumidas ou analisadas sob o prisma de uma identidade única, universal, geral. Ao contrário do ponto de vista feminista da classe média e branca, que concebe todas as mulheres como iguais, é imperativo refletir as vertentes racializadas de gênero e classe inerentes ao seguimento de mulheres que foram invisibilizadas pelo feminismo tradicional e subalternizadas por uma sociedade inexoravelmente patriarcal, racista e machista.

Assim, o feminismo negro é crucial e determinante para as mulheres negras. Além de tratar questões particulares do gênero feminino, o movimento de mulheres negras definiu políticas que passaram a abordar a identidade de gênero, fortalecendo esse discurso no movimento negro e também no de mulheres de cor, enegrecendo desse modo o feminismo (SILVA, 2016).

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros (CARNEIRO, 2003, p. 120).

Ao abordar a mulher negra, o fator raça, usualmente, sobreleva a perspectiva de gênero. O debate atual sobre raça e seu conceito se encontra na esteira do campo social e político. Raça, então, é uma abstração ideologizada que suscita a opressão e a pseudo-hierarquização que superioriza alguns em detrimentos de outros, que valoriza os brancos/as em depreciação da alteridade dos negros/as, demonstrando dessa forma os lados opostos no jogo de uma relação de poder violenta. “Pois a raça para o racista é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, ou seja, as manifestações que estão relacionadas ao sujeito que sofre o racismo” (SILVA, 2016, p. 52).

Para Silva (2016), a distinção racial dificulta a mobilidade social do contingente negro

nos diversos espaços sociais, culturais, profissionais e educacionais, e isso se intensifica de forma veemente quando se insere nesses espaços as mulheres negras, que, não obstante, são triplamente, em muitos casos, discriminadas, por serem mulheres, negras e pobres.

[...] a teoria social crítica permite analisar a situação da mulher negra, assim como entender a supressão e a desvalorização do pensamento feminista negro pelas correntes teóricas dominantes. A teoria social crítica emerge como única possibilidade de se compreender as mulheres como grupo historicamente dominado, oprimido e que sobrevive ainda em condições socioeconômicas desfavoráveis (COLLINS, 2008, p. 100).

Segundo Collins (2008), a base teórica possibilita mostrar o conflito entre o segmento dominante e as mulheres negras, bem como expor as violências e sujeições às quais essas mulheres estão submetidas, e ainda, compreender a realidade das comunidades pobres e marginalizadas nas quais elas estão em maior número, confinadas em razão da escassez de oportunidades experimentada por elas e pelos homens negros. A conexão mulher negra X classe social se faz preponderante, posto que essa articulação é para visibilizar a exclusão dessa mulher enquanto sujeito cidadão de direito e autora de sua própria história (SILVA, 2016).

A estratificação social controla as aspirações materiais, as vivências e a flexibilidade para agir coletivamente. Organiza a aproximação aos meios de produção e talha as experiências nas atividades laborais e na prática do consumo, engendrando consequências secundárias em outros aspectos da vida social como o trabalho, renda, saúde, comportamentos, educação, etc. Por certo, as dessemelhanças sociais não devem ser traduzidas como desigualdades de classe, contudo, essas possuem funções cruciais no arranjo de outros modelos de desigualdades, como as de natureza racial e de gênero (BARATA, et al., 2013).

E quando se trata de mulheres negras, estudantes universitárias, o percurso de entendimento da realidade é indispensável, pois é a partir das interpretações de suas vivências, da leitura e releitura da ordem das coisas, que elas poderão operar a transmutação da coisa nomeada. É na independência relativa da estrutura que estudantes negras do Ensino Superior, em consonância com reivindicações coletivas, poderão lutar por ações e intervenções políticas que reconheçam seus direitos, os quais ainda são negados.

Em termos de pensamento científico, “o problema racial brasileiro está diluído no oceano das desigualdades sociais em geral” (PAIXÃO, 2003, p. 75). Destarte, a condição econômica das mulheres negras surge como um fator que implica dificuldades de diferentes maneiras. Essas condições, entretanto, definem referenciada na leitura de mundo e da própria vida de estudantes negras universitárias, a posição social que elas ocupam.

Mesmo indo de encontro às forças ideológicas e sociais que as empurram para longe de seus propósitos, as mulheres negras adentram às universidades com o objetivo de ocupar os espaços dos possíveis e se libertarem da condição de subalternizadas, bem

como na intenção de se construírem enquanto sujeitos políticos, capazes de transformar as condições em que vivem e desmistificar, na sociedade, a leitura pejorativa que fazem de seus corpos.

Nesse ponto de vista, como espaço elitizado, a universidade vai funcionar como instrumento capaz de possibilitar a essas estudantes negras o “direito de ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

Sobre o universo acadêmico, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA para o ano de 2015 vão apresentar um quadro acerca da proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade com 12 anos ou mais de estudos com base nos marcadores raça e gênero. Os indicadores apontaram que, do público feminino, 20,2% possui 12 anos ou mais de estudos. Com relação ao masculino, a taxa é de 16,7%.

A população branca com 25 anos ou mais de idade e que possui 12 anos ou mais de estudos apresenta os seguintes índices: 24,4% para o contingente masculino e 27,1% para o feminino. Com relação às mulheres negras e aos homens negros na mesma faixa etária citada e com o tempo de estudo igual ao mencionado, a taxa é de 13,7% e 10,1% respectivamente (IPEA, 2015, [on line]).

Esse retrato demonstra que as mulheres possivelmente veem na educação superior um dos caminhos para a busca da autonomia, de melhores condições de vida e de ascensão social. Nos últimos anos, o número de mulheres nos espaços universitários vem crescendo, e se mantém constante.

Com relação aos homens, a taxa de escolarização no Ensino Superior também tem crescido, mas ainda não se iguala à das mulheres. Quanto aos negros e negras, houve, sem dúvidas, uma ampliação do acesso nas universidades para esse contingente, viabilizado, principalmente, pelas políticas de Ações Afirmativas. Ainda assim, as mulheres negras são minoria nas instituições de educação superior.

Observa-se que o Ensino Superior para o segmento branco da sociedade é uma realidade mais ajustada à suas características fenotípicas, provavelmente isso está relacionado ao fato de que o espaço acadêmico carrega estereótipos que o define como um espaço elitizado, branqueado e com fortes práticas eurocêntricas, as quais evidenciam a branquitude “como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão” (MIRANDA, 2011, p. 17).

Os indicadores apresentados pelo IPEA, sobre aqueles/as que acessam o Ensino Superior brasileiro, corroboram para a reflexão de que a universidade ainda é excludente e se mantém como espaço reservado ao contingente branco e às classes elitizadas. Logo, “os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado capital cultural, possuem, ao mesmo tempo, títulos de ascendência de nobreza cultural, [...] garantida pela família” (BOURDIEU, 2015, p. 79), como é o caso dos filhos das classes



abastadas.

A população negra, nesse contexto, parece caminhar a passos lentos quando se quer mencionar a sua trajetória em busca de uma certificação que lhe respalde certa ascensão social, e nessa circunstância, “o peso da posição social é muito forte e persistente no sistema escolar brasileiro” (BARBOSA, 2009, p. 161).

Nessa perspectiva, Bourdieu (2015) ressalta que:

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, havia tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes (BOURDIEU, 2015, p. 124).

Baseando-se no pensamento de Bourdieu, o diploma se configura como garantia de pertença em uma determinada estrutura social, ou seja, assegura um espaço nas classes sociais elevadas, ainda que o sujeito não seja detentor de um capital econômico valorizado. Desse modo, a universidade para os/as negros/as, no bojo desse debate, surge como um caminho possível de ascensão social e amenização da desigualdade. Esta desigualdade segundo Barbosa (2009) “não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização social específico [...] que transforma essas diferenças em desigualdades sociais” (BARBOSA, 2009, p. 18).

### 3 | ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A primeira escola de ler e escrever fundada pelos jesuítas no ano de 1549 destinava-se à instrução cultural dos varões das famílias ricas e brancas da sociedade da época (STAMATTO [s. d.]). No período colonial, a instrução das mulheres foi convergida, quase sempre, para as tarefas domésticas.

No que diz respeito às mulheres negras, o acesso das mesmas à educação se deu por volta de 1720, período em que se registram os primeiros relatos de instrução da população negra na colônia (QUADRA, 2014). O direito ao ensino público para os negros somente foi outorgado no final de 1870 com a reforma do Ensino Primário e Secundário.

O ingresso das mulheres na universidade só ocorreu em 1837 nos Estados Unidos, com a fundação de universidades restritas ao público feminino, as *women's college*. No Brasil, as mulheres obtiveram o direito de estudar na universidade somente em 1879, conforme consentimento do então Imperador Dom Pedro II. Porém, a presença da mulher na universidade brasileira só se consolidou no final do século XIX, marcada pela inserção da primeira mulher em uma universidade do Estado da Bahia no ano de 1887, completando seus estudos em um dos cursos genuinamente masculino, a medicina.

Desde então, vem crescendo o número de mulheres ingressantes no ensino superior. Um estudo publicado no Portal Brasil mostra que no último ano do decênio, do total

estimado de 6 milhões de matrículas, 3,4 milhões foram de mulheres, contra 2,7 milhões de homens (BRASIL, 2015).

No que diz respeito à presença de mulheres negras nos espaços universitários, há uma deficiência na literatura em apresentar um movimento incipiente que evidencie em qual momento deste processo se deu o acesso das mesmas ao ensino superior brasileiro.

Contudo, é fundamental registrar as marcas que duas mulheres imprimiram na história da educação de mulheres negras no Brasil. Antonieta de Barros e Enedina Alves Marques. Duas mulheres negras que contrariaram as forças ideológicas e sociais do seu tempo, as quais as empurravam para uma direção oposta aos seus objetivos: a educação.

**Antonieta de Barros** (foto 1), filha de ex-escrava, nasceu em Florianópolis. Ingressou na Escola Normal Catarinense aos 17 anos, concluindo seu curso em 1921. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa e Literatura, exercendo o magistério na maior parte de sua vida. Em 1934 foi eleita para o legislativo, tornando-se a primeira deputada estadual negra do país e a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Câmara Estadual dos Deputados de Santa Catarina.



Antonieta de Barros (Foto 1: Portal G1/2016)

**Enedina Alves Marques** (foto 2) foi a primeira mulher e negra a concluir o curso de graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná, em 1945. Enedina conseguiu quebrar paradigmas e ultrapassar os espaços hegemonicamente dominados pelos homens e brancos, tornando-se assim a primeira engenheira negra do Brasil (SANTANA, 2013).



Enedina Alves Marques (Foto 2: CEERT/2016)

Pode-se dizer que ser negro no Brasil é estar submetido a diversas formas de preconceitos e disparidades nos diversos setores da sociedade, sobretudo no educacional.

Segundo Marcondes *et al.* (2013), recentemente, a participação das mulheres negras no acesso ao ensino superior tem aumentado, seja por meio de políticas de expansão do ensino como o Programa Universidade Para Todos (*ProUni*), ou mediante ações afirmativas fomentadas pelo Estado (IPEA, 2013). No entanto, elas ainda são a minoria nos bancos das universidades.

Mas, se tem elevado o número de mulheres negras no ensino superior, porque elas ainda ocupam posições inferiores nos diversos setores da sociedade? Segundo dados do IPEA (2013), isso está relacionado ao fato do duplo preconceito que ainda permeia a sociedade brasileira: o de gênero, enquanto mulheres, e o de raça, por serem negras. Mesmo escolarizadas, muitas ocuparão postos de trabalhos menos valorizados. As mulheres negras ainda são a maioria no trabalho informal e no serviço doméstico, estas são provenientes das camadas mais pobres da sociedade (IPEA, 2013).

É importante ressaltar que algumas dessas mulheres, mesmo indo de encontro às barreiras impostas pela sociedade, ingressam na universidade, logrando posição exímia no meio social, no entanto, continuam a enfrentar as barreiras ainda existentes.

#### 4 | TECENDO CONSIDERAÇÕES

A educação para a mulher negra aconteceu de modo limitado em comparação àquela dispensada aos homens. Para os negros, a condição de aprendizagem era ainda degradante, haja vista sua condição estigmatizada pela cor de sua pele e pelas heranças escravocratas.

Apesar dos avanços, a frequência da mulher negra no ensino superior ainda é ínfima. Salvo as posições logradas por Enedina Alves Marques e Antonieta de Barros, a inserção da mulher negra na universidade contemporânea, quase sempre indica a ocupação, no mercado de trabalho, de cargos com menor prestígio e remuneração.

Neste cenário, é pertinente questionarmos que ações políticas e sociais se fazem preponderantes para que as mulheres negras ultrapassem as barreiras que enfrentam no ingresso e permanência no ensino superior? Sem dúvidas, é fundamental redesenhar na tela das desigualdades um caminho possível de equidade mediante políticas públicas, através de ações direcionadas à valorização das qualificações distintas adquiridas pelas mulheres negras no seu processo de escolarização, na forma de prestígio e remuneração de suas carreiras.

## REFERÊNCIAS

BARATA, Rita Barradas. et al. Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. **Rev Saúde Pública**; 47(4):647-55, 2013.

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

BRASIL. Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores. MEC/2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. Vol. 17, nº 49, São Paulo. Set/Dez. 2003. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008)>. Acesso em: 16 set. 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. In: OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição. **RECIIS – R. Eletr. De Com. Inf. Inov. Saúde**, Rio de Janeiro, 2008.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, jun/2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>>. Acesso em: 13 set. 2017.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. (2015). Disponível em:< <http://ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>> Acesso em: 10 jul. 2017.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília : Ipea, 2013.

MARCONDES, M. M.; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C.; QUERINO, A. C.; VALVERDE, D. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília : Ipea, 2013.

MIRANDA, Cláudia e PASSOS, Ana Helena. Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. **Sociedade Brasileira de Sociologia**. GT 16, 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/sbs2011\\_GT16\\_Claudia\\_Miranda.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/sbs2011_GT16_Claudia_Miranda.pdf)> Acesso em: 15 de jul. 2017.

**O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932).** Revista HISTEDRB On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em:<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas\\_gov\\_vagas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_gov_vagas.html)>.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

QUADRA, R. R. **PROJETO PÉROLAS NEGRAS:** valorização da **diversidade cultural na escola.** Anais do congresso de pesquisa e extensão e da semana de ciências sociais da UEMG/Barbacena. v. 1, n. 1 (2014).

SANTANA, J. L. **Rompendo barreiras: Enedina, uma mulher singular.** Curitiba, 2013. Monografia (Bacharelado em História) - Departamento de Memória e Imagem do Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Daiana Severo da. **Gênero, raça e classe:** discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, RS: 2016. Disponível em:< <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5179>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

STAMATTO, I. S. UM OLHAR NA HISTORIA: A MULHER NA ESCOLA (BRASIL: 1549 – 1910). **Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN.** Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

#### **Sites:**

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Disponível em: < <http://www.ceert.org.br/noticias/direitoshumanos/7106/enedinaalvesmarquesaprimeiraengenheiranegradobrasil1913198> >. Acesso em 18 de nov. 2016.

Portal G1. Disponível em < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/a-historia-da-deputada-filha-de-ex-escrava-que-inspira-ativistas-negras-no-brasil.html>> Acesso em: 21 de nov. 2016.

## UM REVISITAR AS MEMÓRIAS EDUCACIONAIS: OS PRIMEIROS CURSOS DE MATEMÁTICA E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

### **Américo Junior Nunes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB),  
Departamento de Educação do Campus VII,  
Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5104791370402425>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7283-0367>

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor e busca, para este texto em particular, revisitar as memórias apresentadas sobre os primeiros cursos de Matemática, no Brasil e na Bahia, presente nos mais diversos meios de publicação científica, com o objetivo de entender as implicações desses cursos para a formação de professores de Matemática, sobretudo quanto à implicação para a formação lúdica desses profissionais. Trata-se de uma produção teórica que teve nos referenciais que fizeram resgate histórico desses cursos, pioneiros no Brasil e na Bahia, sua principal fonte de produção de dados. Espera-se, com isso, ampliar o olhar acerca do curso de licenciatura em Matemática e entender alguns ranços históricos que

permeiam a formação e, sobretudo, contribuindo no (re)pensar das estruturas desses cursos de formação docente atualmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciatura em Matemática; Formação lúdica; Bahia; Brasil; Memórias.

### A REVISIT OF EDUCATIONAL MEMORIES: THE FIRST MATHEMATICS COURSES AND THE IMPLICATIONS FOR THE TEACHER'S TRAINING

**ABSTRACT:** This article is an excerpt from the master's thesis of the first author and seeks, for this particular text, to revisit the memories presented about the first Mathematics courses, in Brazil and Bahia, present in the most diverse means of scientific publication, with the objective of understanding the implications of these courses for the formation of Mathematics teachers, especially regarding the implication for the playful formation of these professionals. It is a theoretical production that had in the references that dealt with the historical recovery of these courses, pioneers in Brazil and Bahia, its main source of data production. It is hoped, with this, to broaden the look about the degree course in Mathematics in the country and

understand some historical races that permeate the training and, above all, contributing to the thinking of the structures of these teacher training courses today.

**KEYWORDS:** Degree in Mathematics; Playful training; Bahia; Brazil; Memoirs.

## 1 | INTRODUÇÃO

O atual cenário político educacional brasileiro, tendo em vista as últimas avaliações externas realizadas, apresenta uma grande problemática quanto ao ensino de Matemática, que muitas vezes se apresenta deficitária. Esse quadro evidencia uma série de questões que se configuram como causas para os processos de ensino e aprendizagem dessa ciência. Sobre isso, D'Ambrosio (2011, p. 12) aponta que também “o baixo rendimento avaliado pelos testes é, muito possivelmente, resultado do descompasso entre os desafios de uma sociedade em rápida transformação e o conservadorismo das escolas”.

Julgamos importante apontar que esse descompasso atinge também a formação de professores, tendo em vista que, por muito tempo, essa formação foi “brutalizada culturalmente” (FERNANDES, 2010, p. 120). Quer isto dizer que a necessidade de uma seriedade científica com a Educação não foi levada em conta por muito tempo na história da educação do País. É um bom exemplo o Manifesto dos Pioneiros, um documento datado do ano de 1932, cuja leitura nos permite inferir que a formação docente era, até aquela época, tratada com descuido, já que era uma atividade para a qual não se exigia qualquer preparação profissional.

Tendo como foco a ruptura de toda uma proposta tradicional de ensino, onde o estudante é mero receptor e aplicador de fórmulas e procedimentos matemáticos, a mobilização de saberes necessários à docência é imprescindível; essa mobilização precisa ser refletida na formação desses professores. O contato e manipulação de materiais concretos, a valorização da imaginação, o uso dos jogos<sup>1</sup> e das brincadeiras são temas discutidos por Arce (2002), a partir da relação entre Pestalozzi e Froebel, mas também enfatizados por Brougère (2002), que destaca o lugar do saber lúdico necessário à docência. É preciso citar também o referenciado “Homo Ludens”, de Huizinga (2012), o qual, embora não aborde especificamente a ludicidade na educação, é de extrema importância para a discussão, já que enfoca características do lúdico numa dimensão filosófica, isto é, como um traço característico daquilo que compõe o chamado ser humano, ser humano este que é também a razão de ser da educação.

Em meio a essas questões apontadas quanto à formação de professores e levando-se em consideração a formação em Matemática do autor deste trabalho, bem como sua atuação nos cursos de formação, os seguintes questionamentos motivaram essa

---

1 Com Kishimoto (2011, p. 18), entendemos jogo como: “1. resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto”. No primeiro caso, podemos estabelecer uma relação com as questões de cultura lúdica evidenciada por Brougère (2008), para quem, segundo Kishimoto (2011, p. 19), “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida”.

escrita: Quem eram os professores que ministravam aulas no período de criação dos primeiros cursos de Matemática? Como se dava o processo formativo? Quais saberes eram mobilizados? Que instituições ofereciam essa formação e quais as suas matrizes de fundamentação do currículo? Quais as implicações destes para a estruturação e a forma que concebemos os cursos hoje? A ludicidade era percebida enquanto aspecto da formação?

Para ampliar o olhar acerca dos questionamentos apresentados, consideraremos, enquanto recorte temporal, as décadas de 1930 e 1940, mais precisamente o ano de 1934, que compreende a criação dos cursos de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, e o ano de 1943, período que corresponde à fundação do primeiro curso de Matemática na Bahia. Pretendemos, com isso, compreender as implicações desses cursos para a formação lúdica do professor.

Para a produção dos dados que culminaram na escrita deste artigo, buscamos, nas bases de dados, referenciais que se detiveram a investigar esses primeiros cursos ou que trataram da história da matemática e educação matemática. São esses textos que compuseram esse estudo e que nos ajudaram a construir essas discussões de forma teorizada.

Este artigo, portanto, divide-se em seções, que foram estruturadas de forma a permitir ao leitor uma melhor compreensão das questões aqui abordadas. São elas: i) Introdução, onde contextualizamos a temática e apresentamos as questões que nortearam a escrita deste texto; ii) Uma discussão teorizada, que partiu dos dados produzidos da leitura dos referenciais selecionados, e amplia o olhar acerca dos questionamentos que nos movem; iii) E por último, algumas considerações.

## **2 | MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL**

Conforme Salandim, Fernandes e Garnica (2011), só se pode falar de um sistema de Educação no Brasil a partir de meados do século XX, período no qual também começaram a ocorrer os primeiros cursos de formação de professores de Matemática. Trata-se, portanto, da história recente do país, não possuindo ainda um século.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por relevantes transformações da sociedade brasileira, desde as movimentações da população rural para os centros urbanos, até o crescimento da indústria e de movimentos que impactaram também as questões políticas (a era Vargas) e educacionais, como afirma D'Ambrosio (2011, p. 18).

Antes de iniciarmos a discussão quanto à formação de professores de Matemática no Brasil, faz-se pertinente pontuar, rapidamente, a perspectiva de ensino desse componente curricular antes da década de 1930, com intuito de perceber como surgiu a necessidade



de profissionais para lecioná-la.

Segundo Beltrame (2000 apud GODOY; SANTOS, 2008), durante o período de 1837 a 1932, a Matemática não era ensinada em todos os anos de escolarização. Antes do período apresentado, esse ensino se dava apenas nos últimos anos do curso secundário, e só depois foi estendido aos anos iniciais. Godoy e Santos (2008) enfatizam que a Matemática, até 1929, não existia como componente, havendo apenas de forma compartimentada em quatro campos específicos<sup>2</sup>. A partir desse ano, foi homologado o Decreto nº. 18.564, de 15 de janeiro de 1929<sup>3</sup>, proposto pela Congregação do Colégio Pedro II, que instituía a Matemática como disciplina escolar.

Nesse ínterim, a presença do positivismo de Auguste Comte para a Matemática, principalmente nas escolas de engenharia, desde a Proclamação da República (1889) até o início do século XX, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e em outras escolas superiores do País (D'AMBROSIO, 2011), foi determinante para sustentar a sua imagem como ciência superior às outras.

Nesse contexto, as reformas de Francisco Campos (1931), primeiro ministro do recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública, e de Gustavo Capanema (1942) foram determinantes para o ensino da Matemática no Brasil. Ainda segundo Godoy e Santos (2008), após a reforma de Campos (1931)<sup>4</sup>, a Matemática passou a integrar o currículo de todas as séries do curso fundamental. Nos cursos complementares, o componente aparecia na primeira série para candidatos aos cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia, e nas duas séries, para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura. Com a reforma de Capanema (1942)<sup>5</sup>, o ensino de Matemática passou a ser estendido para as quatro séries do curso Ginásial e às três séries dos cursos Clássicos e Científicos.

As preocupações demonstradas pelo ministro Campos, especialmente com relação à modernização dos conteúdos e métodos do ensino secundário, compatibilizavam-se com a proposta de modernização do ensino de matemática apresentada por Euclides Roxo<sup>6</sup>, adotada integralmente pela reforma (MIORIM, 1998, p. 94).

Nesse sentido, evidenciamos, na reforma, em 1931, o caráter elitizado dado a esse ensino. Embora o contato tenha se estendido inicialmente a todos, ele se dava de forma superficial, devido a questões de formação de professores para atuação, e também por conta do caráter excludente que se criava com as condições para o ingresso na

2 Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria.

3 Reforma curricular que representou, segundo Miorim (1998), uma mudança radical para os programas do ensino de Matemática. Desse movimento de modernização para a época fez parte Euclides Roxo.

4 Ampliou o ensino secundário para sete anos, dividindo-o em duas partes: a primeira, com cinco anos de duração, teria a função de formar o cidadão para viver em regime democrático; a segunda seria um período preparatório para o ingresso nas escolas superiores.

5 Ajustou a proposta pedagógica existente para a formação de intelectuais e trabalhadores.

6 Segundo Carvalho (2003), Euclides de Medeiros Guimarães Roxo nasceu em Aracaju, no estado de Sergipe, em 10 de dezembro de 1890. Ainda segundo o autor, fez o bacharelado no Colégio Pedro II, formou-se em Engenharia em 1916 pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1915, após aprovação em concurso, assume como professor substituto no Colégio Pedro II. Em 1937, foi nomeado diretor de ensino secundário do Ministério da Educação e Saúde. Foi autor de inúmeras obras, a saber, "Lições de Aritmética", "Curso de matemática Elementar", entre outros, além de vários artigos sobre o ensino de matemática nos jornais da época.

Universidade. Quanto às reformas propostas, Saviani (2011, p. 269) afirma:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

**Criar e estender a disciplina de Matemática para os outros anos de escolarização promoveu uma demanda de profissionais para atuar com esse componente curricular. Foi então que se iniciou um processo de pensar a formação para atender às novas necessidades:**

O magistério, ao lado da medicina e da advocacia, já era considerado como uma das profissões liberais no Brasil no século XIX, mas, como se sabe, eram os médicos, engenheiros, advogados ou padres que lecionavam as diversas disciplinas dos currículos escolares, fossem do nível secundário, fossem do nível superior, sem que tivessem para isso nenhuma preparação especial, sem que lhes fosse exigido qualquer tipo de credenciamento educacional específico, além da própria formação científica obtida nas suas escolas e faculdades. A matemática até então pertencia ao domínio dos conhecimentos do engenheiro. [...] Mas, a matemática e o seu ensino não eram considerados como um conhecimento ou uma ocupação estranha à engenharia ou às atividades do engenheiro. [...] No exercício da profissão, os engenheiros encontravam empregos principalmente no serviço público, onde ocupavam cargos técnicos, burocráticos ou de chefia nas diversas obras ou repartições estatais (DIAS, 2001, p. 193-194).

**Nesse contexto de ausência de profissionais com formação específica para atuarem com a Matemática na educação brasileira é que foram pensados os primeiros cursos de formação. Segundo Salandim, Fernandes e Garnica (2011), os primeiros cursos de licenciatura foram criados no País nas antigas Faculdades de Filosofia, na década de 1930 e, como já dissemos, o primeiro curso de graduação em Matemática foi criado pela Universidade de São Paulo (USP), buscando atender as demandas existentes quanto à formação dos profissionais nessa área.**

**Alguns dos professores que atuavam na FFCL da USP, segundo Silva (2010), vinham da Europa. Nesse caso, pode-se sustentar que o modelo de formação adotado acompanhava uma lógica européia e, no caso, é pertinente destacar o modelo de formação de três anos de disciplinas específicas e mais uma de complementação pedagógica. Ainda segundo a autora, os três anos iniciais eram responsáveis pela formação do pesquisador, e o ano seguinte, do profissional de educação.**

No caso da matemática, pode-se afirmar que a grande influência que os docentes estrangeiros exerceram nos alunos brasileiros foi decisiva na sua formação e foi o contato direto com o professor-pesquisador que possibilitou aos jovens alunos perceberem que o conhecimento produzido não é algo estático e sem vida, não é apenas uma decorrência da capacidade individual, mas um processo social de interação onde o diálogo e a crítica são fundamentais (SILVA, 2010, p. 05).

**Dentro dessa discussão, a autora apresenta o depoimento de um ex-aluno da USP sobre a formação oferecida por esses professores estrangeiros:**

Para nós foi uma surpresa seguirmos aulas que tinham um método e didática totalmente diferentes, constatarmos que essas ciências eram vivas [...] semanalmente, os professores italianos e alemães, reuniam-se no Instituto de Engenharia e apresentavam suas pesquisas ou grandes pesquisas fundamentais que eram realizadas no exterior. E aí, então, havia uma grande discussão franca sobre os assuntos [...]. Então começamos a aprender que existia uma ciência viva (SOUZA apud SILVA, 2010, p. 12).

Assim como as questões específicas eram valorizadas pelos professores italianos, as questões pedagógicas eram desvalorizadas. Segundo Silva (2010), era comum os docentes desaconselharem seus alunos a realizarem um ano de estudo após a conclusão do bacharelado e tornarem-se licenciados em Matemática. Dessa cultura, podemos inferir que os outros saberes, inclusive o lúdico, que será apresentado posteriormente, não eram garantidos durante a formação.

As décadas de 1960 e 1970, principalmente quanto ao ensino de Matemática, foram marcadas pelo movimento da matemática moderna<sup>7</sup>. Segundo Salandim, Fernandes e Garnica (2011), é a partir de 1960 que a instalação de cursos de graduação em Matemática inicia mais visivelmente uma interiorização em ritmos e tempos diferentes. É a partir dessa época, também, que se iniciam as discussões acerca da formação docente específica:

No final da década de 1970 e início dos anos 1980 o tema sobre a formação do professor passou a ser destaque em todo o País, em conferências, congressos e seminários de educação, principalmente por estar sendo discutido na época as reformulações dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. No início da década de 1990, foram promovidos em várias instituições de ensino superior, encontros com discussões e deliberações sobre os problemas enfrentados nas licenciaturas, visando estabelecer critérios apropriados para reformulação dos Cursos de Formação de Professores (GOMES; REGO, 2007, p. 05).

Nesse sentido, amplia-se a discussão quanto aos saberes necessários à docência e, principalmente, quanto à construção de valores produzidos pelos professores, enfatizando a necessidade da valorização da vivência e da prática. Portanto, pontuam-se os estudos de D'Ambrosio (1993), principalmente nas questões de competências do professor de Matemática para o exercício no século XXI, e de Fiorentini (2003). Ambos apontam que o problema da formação do professor de Matemática não se resolveria apenas com mudança de currículo, mas com a não desarticulação entre teoria e prática, como corroboram também Pietropaolo (2002) e Pires (1995).

E quais os reflexos de todo esse pensamento acerca da formação de professores no Brasil para estruturar, especificamente, a formação de professores na Bahia?

[...] a narrativa da história da matemática na Bahia é um desafio pelas possibilidades de contribuições interessantes que pode trazer para uma melhor compreensão da história da matemática no Brasil, mais especificamente, para a análise histórica dos diferentes padrões de institucionalização das atividades matemáticas nos seus períodos históricos, em particular, nos períodos em que essas atividades estiveram concentradas nas escolas de engenharia, passaram pelas faculdades de filosofia, para atingir os departamentos e os institutos universitários autônomos [...] (DIAS, 2002, p. 34).

---

<sup>7</sup> Segundo Pinto (2005), o movimento da matemática moderna corresponde a uma proposta de modernização do ensino dessa ciência, desencadeado entre 1960 e 1970, que provocou mudanças significativas nas práticas escolares, atribuindo uma importância primordial à axiomatização, à lógica e aos conjuntos. Trata-se de umas das respostas que os americanos deram aos russos depois do lançamento do Sputnik pela União Soviética.

Havia, na Bahia, assim como em todo o território nacional, a necessidade de profissionais para atuarem com a Matemática. De igual maneira, como afirmado anteriormente, outros profissionais eram responsáveis por esse ensino. Em 1941, na Bahia, a FFCL foi fundada pelo professor Isaias Alves, objetivando a profissionalização da atividade docente e também a formação de professores de Matemática (DIAS, 2002). Alguns problemas foram enfrentados na constituição desse curso; dentre eles, destacamos a formação de um quadro docente composto por profissionais que atuavam na região, em sua grande maioria engenheiros, entre outros que atuavam em outras instituições educacionais baianas.

Isaias Alves era um defensor das questões de valorização da cultura local<sup>8</sup>; por isso, priorizava profissionais da região.

Depois das aprovações e autorizações federais de praxe (Parecer nº. 209 de 14/10/1942; Decreto Federal 10.664 de 20/10/1942), Isaias Alves (1952) pronunciou a aula inaugural dos cursos em 15 de março de 1943, após a qual as primeiras turmas começaram efetivamente as suas atividades nos cursos que foram oferecidos – filosofia, matemática, pedagogia, letras, história e geografia (DIAS, 2008, p. 247).

Bertani (2008, p. 07) faz um levantamento do corpo docente desse primeiro curso de Matemática na Bahia. Observa-se, a partir da sua pesquisa, que o modelo de formação, pela análise dos componentes oferecidos (abaixo apresentados), contemplava apenas o saber do conteúdo, sem ter visível o contato com as discussões pedagógicas, como os componentes de práticas pedagógicas, didáticas e os estágios.

O Curso de matemática iniciou em abril de 1943 e teve seu reconhecimento pelo Decreto nº 17206, de 21 de novembro de 1944 (Relatório à Junta Mantedora da Faculdade de Filosofia da Bahia – Ano 1944). O curso era estruturado por séries, cada série compreendia um ano de estudo, na primeira série havia as disciplinas de Análise matemática, ministrada pelos professores Luiz de Moura Bastos e Afonso Pitangueira; Geometria Analítica e Projetiva, trabalhada, por Aristides da Silva Gomes; Física Geral e Experimental, Paulo Pereira Cerqueira. Na segunda série: Análise matemática, Professor Pedro Muniz Tavares Filho; Geometria Descritiva e Complementos de Geometria, Aristides S. Gomes e Alceu Roberto Hiltner; Mecânica Racional, Pedro Tavares Filho; e Física Geral e Experimental, Paulo Pedreira. Na última série: Análise Superior, Pedro Muniz Tavares Filho; Geometria Superior, Aristides da Silva Gomes; Física matemática, Tito Vespasiano César A. Pires; e; Mecânica Celeste, Pedro Muniz Tavares Filho (Cadernetas do Curso de matemática 1943 a 1945).

Ao pontuar que “na história da formação de professores esses saberes (pedagógico e do conteúdo) têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”, Pimenta (1996, p. 80) chama atenção para o fato de as discussões pedagógicas serem importantes para a formação da identidade docente. Mas o “conteudismo” é o que sustenta o modelo adotado pelas primeiras FFCL na formação específica em 03 anos, sendo reservados os componentes pedagógicos para uma complementação posterior, podendo inclusive não ocorrer. O cenário, portanto, não propicia uma articulação entre teoria e prática pedagógica.

---

<sup>8</sup> Acreditava que, por meio da educação, disseminaria a cultura baiana.

O interesse pela matemática como carreira era ainda diminuto [...], a primeira leva de matemáticos era formada por estudantes de Engenharia. A ideia de se fazer um curso que conduzia a uma profissão socialmente bem reconhecida, como era a engenharia, e ao mesmo tempo fazer outro curso, matemática, que poderia servir para aprofundar os conhecimentos matemáticos dos engenheiros, era atrativa. Muitos faziam os dois cursos. [...] Fazer simplesmente um curso de matemática era algo, profissionalmente, pouco atraente, mesmo considerando a opção licenciatura. Afinal, quem quisesse lecionar matemática poderia fazê-lo sendo engenheiro (D'AMBROSIO, 2011, p. 76).

Ainda é visível, com grande frequência nos cursos de licenciatura, o olhar de desprestígio que alguns professores, principalmente dos que trabalham com os componentes mais específicos, lançam em relação às disciplinas pedagógicas, como se estas não fossem necessárias para a formação profissional do futuro professor. Essa visão faz ecoar e, de certo modo, manter a já citada “brutalização cultural” (FERNANDES, 2010, p. 120), que ocorria nos cursos de Matemática no Brasil. Essa cultura, na verdade, ainda é uma realidade.

Difícil pensar na formação plena do professor sem que ele tenha contato com os outros saberes necessários à docência, porque acreditamos ser equivocada a perspectiva que toma os conteúdos específicos como únicos responsáveis para o exitoso exercício profissional.

### 3 | O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO PAÍS

Pensamos o currículo de acordo com o conceito elaborado por D'Ambrosio (2006, p. 37), isto é, como “estratégia da ação educativa”. Porém, nesse sentido, vale salientar que o currículo não se resume a programa de disciplinas, metodologias e estratégias, como ressalta Menezes (2009). É preciso entendê-lo como toda a questão de intencionalidade contida e que (re)significa o processo formativo. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 15), não se deve esquecer:

que o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionantes históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquiram certa especificidade em cada sistema educativo.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de não resumir os problemas da formação de professores aos currículos, mas, sim, à base epistemológica que os fundamenta, tendo em vista que “o currículo não é neutro nem inocente e, tampouco, desinteressado na construção de conhecimento social; traz em si questões de natureza cultural, ideológica e de poder” (MENEZES, 2009, p. 204). Ainda conforme a mesma autora:

O currículo pode ser construído de maneira a contemplar as necessidades dos seus agentes sociais, a atender à função básica do processo de ensino-aprendizagem, e a formação dos profissionais está voltada para o atendimento a essa demanda (MENEZES, 2009, p. 202).

Analisar as propostas curriculares dos primeiros cursos de licenciatura em Matemática da USP e da Bahia, mesmo sob o olhar de outros pesquisadores interessados na temática, nos permite perceber as questões envolvidas na formação de professores e os reflexos dessa formação para uma possível prática pedagógica.

A proposta do curso da subseção de matemática da FFCL da USP, com a duração de três anos, para formar professores de matemática evidencia, em primeira instância, uma preocupação com a transmissão do saber científico e, só em segundo lugar, uma preocupação com a formação pedagógica que seria obtida em um ano no Instituto de Educação. Vemos, assim, desde o início da criação de cursos para a preparação de professores, uma nítida separação entre aquisição de conteúdos específicos e preparação pedagógica do futuro professor (SILVA, 2010, p. 14).

O Curso oferecido pela USP compreendia, de acordo com Silva (2010, p. 08), “basicamente as disciplinas de: Geometria (analítica e projetiva), Análise Matemática, Física Geral e Experimental, Cálculo Vetorial, Mecânica Racional e Geometria”, distribuídas conforme o quadro abaixo:

1º ano	Geometria (analítica e projetiva) Análise Matemática (1ª parte) Física Geral e Experimental (1ª parte) Cálculo Vetorial
2º ano	Análise Matemática (2ª parte) Mecânica Racional Física Geral e Experimental (2ª parte)
3º ano	Análise Matemática (2ª parte) Geometria Superior História da Matemática <sup>9</sup>

Quadro 1– Grade Curricular da subseção de Matemática

Fonte: Silva (2010, p. 18)

Nesse sentido, conforme aponta Bertani (2008), citado anteriormente, no resgate das cadernetas, o curso da Bahia seguia essa mesma proposta curricular, sendo os primeiros anos destinados às questões específicas de Matemática, e o ano seguinte, à formação desse profissional da educação com as questões de didática. A título de ilustração, apresentaremos um quadro com os componentes do curso oferecido pela Bahia, possibilitando, dessa forma, uma melhor visualização e comparação com o quadro anterior das disciplinas oferecidas pela USP.

<sup>9</sup> Segundo Silva (2010), não há evidências – cadernetas, por exemplo – que tenham deixado vestígios sobre a realização dessa disciplina.

1º ano	Análise Matemática Geometria Analítica e Projetiva Física Geral e Experimental
2º ano	Análise Matemática Geometria Descritiva Complementos de Geometria Mecânica Racional Física Geral e Experimental
3º ano	Análise Superior Geometria Superior Física Matemática Mecânica Celeste

Quadro 2 – Grade Curricular do curso de Matemática da FFCL da Bahia

Fonte: Bertani (2008, p.07).

Pela necessidade de professores de Matemática em todo contexto educacional, mesmo sem chegar ao fim do curso ou mesmo sem a complementação necessária para o título de licenciado, os alunos desses primeiros cursos ingressavam na vida profissional sem as competências necessárias para a docência.

Com base na análise e tendo estabelecido contato enquanto professor de Estágio Supervisionado em Matemática, nos cursos de Licenciatura em Matemática, percebemos que é muito comum os alunos irem atuar como docentes sem a conclusão do curso; muitas vezes ainda nos primeiros semestres. Vale ressaltar que, não raro, alguns estados nutrem políticas que incentivam essa prática, como é o caso do Estado da Bahia, com o programa de PST (Prestação de Serviço Temporário), por exemplo. Isso aponta para a necessidade de profissionais na área e a absorção que o mercado tem em relação a esses profissionais. Caberia, portanto, às Instituições de Ensino Superior, pensarem uma forma de acompanhar seus alunos que ingressam na atividade profissional sem uma base consistente de conhecimentos acerca do aluno e das questões referentes à construção do conhecimento matemático. Muito dos primeiros contatos, devido à realidade das escolas públicas brasileiras, acabam afastando o estudante de graduação da futura prática profissional.

Nos cursos de Matemática, atualmente, percebe-se que funciona um modelo diferente daquele que previa o curso de três anos com conteúdos específicos e mais um, complementar, na Faculdade de Educação. Isso se deve, também mas não somente por isso, pelas exigências legais apontadas, atualmente pelas Resoluções do CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, e pela Resolução nº2/2019, que institui uma Base Nacional para a Formação.

Nesse sentido, levando em consideração as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino de Matemática, entendemos o desafio dos cursos de formação de professores de Matemática. Para tanto, é imprescindível a construção de um currículo que contemple e articule todos os pontos da formação docente, incluindo-se aí as questões de saber pedagógico, da experiência e do conteúdo

(TARDIF, 2012) e ainda a ludicidade (SANTOS; CRUZ, 2011). É isso que possibilita uma formação plena do docente e que, por consequência, garante aos alunos, através da Matemática, o desenvolvimento apontado no documento.

#### 4 | A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Diante das necessidades demandadas pela contemporaneidade, observa-se que a formação do professor de Matemática delinea-se a partir das questões referentes à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, principalmente tendo em vista os baixos resultados adquiridos pelas avaliações externas e as concepções negativas que foram construídas em torno dessa ciência.

A formação docente, entretanto, não pode se pautar apenas em responder as questões do sistema, propondo-se unicamente a dar resultados às avaliações externas. Como esclarece D'Ambrosio (2006, p. 20), “o mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena”. Assim, ainda com D'Ambrosio (1998), entendemos, como cerne da energia lúdica, que é preciso valorizar as diferentes formas de se matematizar o contexto cultural e social do sujeito. Nesse sentido, só uma formação que contemple os objetivos de cidadania plena fará isso. Para tanto, será necessário desenvolver, junto ao futuro professor, a habilidade de trabalhar ludicamente os conteúdos, pois a ludicidade traz, em seu bojo, o desenvolvimento da criatividade como dimensão que também possibilita tal resultado.

Segundo Santos e Cruz (2011, p. 9), a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Estão incluídos nesse brincar os jogos, brinquedos e divertimentos, e ainda a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Ainda segundo a autora, a “função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo”.

Entendemos que muitas atividades podem ser percebidas como brincadeiras e serem tomadas como lúdicas para elas, e que algumas questões são preponderantes para essa percepção, como, por exemplo, a liberdade, autonomia e prazer na participação das atividades propostas e, conseqüentemente, na produção do conhecimento resultante desse contato. Percebemos que as chances de uma determinada atividade ser entendida como lúdica, para o sujeito, aumentará na medida em que aconteça por livre escolha, haja interesse e produza prazer. Portanto, sabendo desses itens, caberá ao professor, quando conhecedor de tal dinâmica, pensar em atividades que possuam mais chances de serem lúdicas para o discente.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação,



expressão e construção do conhecimento. Estas questões nos remetem à problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isto resulta quase sempre em dificuldades no campo da prática pedagógica (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 12).

Huizinga (2012) apresenta a ludicidade como necessidade do desenvolvimento do ser humano e, por isso, o classifica como *Homo ludens*. Novamente, temos, na concepção desse autor, o lúdico como o jogo, o brinquedo, como aquilo que envolve, desperta grande prazer, desenvolve a imaginação e, mesmo não sendo algo vital, torna-se essencial para a vida humana. Contudo, embora também seja uma necessidade humana, o processo de ensino-aprendizagem raramente refere-se ao prazer ou à felicidade como meta a ser alcançada. Dessa reflexão, podemos inferir que há um grande hiato entre aprendizado e prazer.

Nesse sentido, vale problematizar a formação do professor de Matemática. Muitas vezes, sua prática, reflexo dessa formação, não contempla esse aspecto que chamamos de lúdico. Na apresentação dos conceitos matemáticos, por exemplo, muitos professores dos cursos de formação não conseguem articular os conteúdos com as questões lúdicas e até mesmo consideram-na desnecessária para a aprendizagem dos seus alunos.

A partir de Santos e Cruz (2011), pode-se dizer que os cursos de licenciatura têm sido criticados pela ineficiência quanto à formação de professores, principalmente pelo despreparo para atender às necessidades das escolas e por não compreenderem a criança como ser histórico-social responsável e capaz de construir seu próprio conhecimento. Com essa crítica, a autora apresenta a formação lúdica na perspectiva de melhorar a formação e entender o sujeito e suas especificidades. A concepção de formação lúdica que embasa o presente trabalho é o mesmo das autoras, para quem:

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 13).

Observa-se, contudo, que, na formação do professor de Matemática, há um distanciamento histórico com os outros saberes necessários para o exercício da docência, como demonstramos. Percebe-se, com isso, uma manutenção da postura e do modelo dos primeiros cursos, ficando o pedagógico e o lúdico relegados a um lugar de inferioridade.

Discordando do “conteudismo” em detrimento de outros saberes, Santos e Cruz (2011, p. 14) apontam que a formação do educador “ganharia em qualidade se, em sua sustentação, estivessem presentes os três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e como inovação a formação lúdica”.

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 14).

Percebe-se que, embora a estrutura curricular dos cursos e as exigências legais sejam outras, em comparação com o que funcionava quando da fundação dos primeiros cursos, a desarticulação entre os saberes, e ainda o desnível na forma por meio da qual um saber (o específico) é trabalhado em relação a outros, impossibilita que, na prática, o ganho na formação docente ocorra.

Embora tenha havido mudanças nos currículos dos cursos para atender a algumas exigências específicas para a formação da identidade docente, percebe-se que algumas problemáticas se mantêm, desde a falta de professores até a desvalorização notada em relação aos saberes pedagógicos e lúdicos, e ainda a supervalorização da formação do pesquisador.

É preciso repensar os cursos de formação inicial de professores de Matemática, no intuito de oferecer, verdadeiramente, uma formação plena. É necessário que os espaços de formação, como os laboratórios de ensino, por exemplo, espaços com potencial lúdico dentro dos cursos de Licenciatura em Matemática, sejam pensados nessa lógica para que efetivamente contribuam para a constituição da identidade docente. Falaremos mais sobre o LEM posteriormente.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa breve análise histórica da criação dos primeiros cursos de Matemática do Brasil e da Bahia, observa-se que esses cursos foram criados para atender à demanda de formação profissional existente para a época, já que se ampliava a oferta do componente de Matemática nas escolas. Porém, a separação entre teoria e prática e uma dissociabilidade entre os saberes necessários à docência, incluindo-se aí o lúdico como um desses saberes, impossibilita a formação plena do docente.

Consideramos o brincar uma necessidade de qualquer ser humano e, nesse sentido, julgamos pertinente que, no espaço da Universidade, se promovam momentos de vivências de práticas lúdicas que permitam aos sujeitos repensarem sua formação e (re) significarem a imagem que possuem sobre as questões de ludicidade, já que acreditamos que a imagem, construída ainda na infância, influencia a futura prática docente.

A ludicidade, de uma forma geral, permitirá ao futuro professor pensar em um processo de mediação do conhecimento matemático que permita aos seus alunos percebê-la como viva e ligada com as situações cotidianas.

Diante do exposto, cabe às Universidades repensarem as formações oferecidas e o perfil profissiográfico desejado. A ludicidade precisa ser vista como importante para essa formação. É preciso destacar que a temática pesquisada não se esgota por aqui; pelo contrário, uma série de outros questionamentos surge ao longo da escrita. Cabe, portanto, repensarmos outros espaços de pesquisa em outras perspectivas para discutirmos mais a fundo a formação lúdica do docente e suas implicações para as formações profissional e humana.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- BERTANI, J. A. **A profissionalização do professor de matemática e a fundação da faculdade de filosofia, ciências e letras da Bahia**: contribuições e controvérsias de Isaías Alves. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Revista Linhas Críticas**, Brasília. v. 8, n. 14, p. 5-20, jun. 2002.
- CARVALHO, J. B. P. Euclides Roxo e as polêmicas sobre a modernização do ensino de matemática. In: VALENTE, W. R. (Org). **Euclides Roxo e a modernização do ensino de matemática no Brasil**. São Paulo: Biblioteca do Educador Matemático – Coleção SBEM, 2003. p. 22-43.
- D’AMBROSIO, B. S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**. v. 4 n. 1 [10] março de 1993.
- D’AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: Arte ou técnica de explicar ou conhecer. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- D’AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- D’AMBRÓSIO, U. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- DIAS, A. L. M. **Profissionalização dos professores de matemática na bahia**: as contribuições de isaías alves e de martha dantas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2008.
- DIAS, A. L. M. A. L. M. **Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia, 1896-1968**. 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social)- FFLCH, USP, São Paulo, 2002.
- DIAS, A. L. M. A. L. M. Da bossa das matemáticas à educação matemática: defendendo uma jurisdição profissional. **Revista História & Educação matemática**. v. 2, n.2. Rio Claro: Sociedade Brasileira de História da matemática. jan/dez. 2001
- FERNANDES, F. Florestan Fernandes: formação político do educador. In: OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes**. Brasília: Coleção Educadores Unesco. 2010.
- FIORENTINI, D. **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GODOY, E. V; SANTOS, V. M. O Currículo de matemática, no Ensino Médio: Uma Análise Considerando as Dimensões Culturais, Sociais, Formativas e Políticas. **Anais do EBRAPEM**. Unesp. 2008. Disponível em <[http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/184-1-B-gt\\_godoy\\_res.pdf](http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/184-1-B-gt_godoy_res.pdf)>. Acesso em 07/07/2020.
- GOMES, J. O. M. REGO, R. M. A formação do professor de matemática: um estudo sobre a implantação de

novas metodologias nos cursos de licenciaturas de matemática da Paraíba. **Anais do IX ENEM**. Sociedade Brasileira de Educação matemática – SBEM. 2007.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7 ed. São Paulo: perspectiva. 2012.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 201-220.

MIORIM, M. A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

PIETROPAOLO, R. C. Parâmetros Curriculares de matemática para o Ensino Fundamental. **Sociedade Brasileira de Educação matemática**. São Paulo, n.11, p. 34-38, Abril de 2002.

PINTO, N. B. Marcas históricas da matemática moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38, set./dez. 2005.

PIRES, C. M. C. **Currículo de matemática**: da organização linear á ideia de rede. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, abril, 1995.

SALANDIM, M. E. M.; FERNANDES, D. N.; GARNICA, A. V. M. **A. Formação de Professores de matemática no Brasil**: de Temas Possíveis e do Tratamento da Periodização na Produção de um Grupo de Pesquisa. 2011. Disponível em: [www.apm.pt/files/177852\\_C50\\_4dd7a32ef0676.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C50_4dd7a32ef0676.pdf). Acesso em: 07 jul. 2020.

SANTOS, S. M. P. CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. (Org.). **O Lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. M. S. A faculdade de filosofia, ciências e letras da USP e a formação de professores de matemática. **Emanped**. Rio de Janeiro: UFRRJ. 2010. Disponível em: [http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_23/faculdade\\_filosofia.pdf](http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/faculdade_filosofia.pdf). Acesso em 07 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## ARTE E TRABALHO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE SEGMENTOS DA CLASSE TRABALHADORA

*Data de aceite: 01/07/2020*

### **Isabel Cristina Chaves Lopes**

Doutora em Serviço Social e docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense

**RESUMO:** Trata-se do produto de uma pesquisa em andamento, em uma fase de estudos teóricos, acerca dos fundamentos da concepção de arte em Marx, que possam favorecer articulações objetivas entre educação e trabalho, para uma proposta de ações táticas e estratégicas, comprometidas com a conquista da emancipação humana, para o que, o enfrentamento às formas de exclusão, por condição de gênero, raça/etnia e classe, precisa ser realizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Trabalho. Educação. Emancipação humana. Mediação.

**ABSTRACT:** It deals with the product of a research in walking, in a phase of theoretical studies, about two foundations of the conception of art in Marx, which can promote objective articulations between education and work, for a proposal of strategic and strategic actions,

committed to Conquest of human emancipation, for or that, or confrontation of forms of exclusion, due to gender, race / ethnicity, needs to be accomplished.

**KEYWORDS:** Arte. Trabalho. Educação. Emancipação humana. Mediação.

### **INTRODUÇÃO**

Este texto é composto de questões levantadas através da realização de uma pesquisa e extensão acadêmicas e que estão em fase de tratamento teórico prático mais aprofundado. Elas estão voltadas às reflexões e análises do potencial do trabalho educativo com a arte, nas modalidades de educação formal e não formal, junto à ação política contra hegemônica, sob o horizonte da emancipação política e da emancipação humana. As hipóteses, levantadas até o momento, apontam para a requisição de atenção crítica para a realidade concreta da diversidade social, no universo da qual, esta pesquisa destaca a condição humana, marcada pela inserção social por clivagens de raça/etnia, gênero e classe, que conformam particularidades, no ser e no viver, desenhando e definindo formas culturais específicas.

Neste trabalho, centramos atenção no feixe de mediações teóricas e práticas entre arte, trabalho e educação, a partir da compreensão de que o processo de construção de uma forma de organização social, fundamentada em princípios da emancipação humana, demanda o que (MÉSZÁROS, 2006, p. 65) denomina subjetividades autênticas, quer dizer, subjetividades com interesse em materializar valores morais condizentes com uma ética comprometida com a construção de uma nova cultura política, uma cultura política mais humana. Neste aspecto, “o papel da educação é soberano, tanto para (...) para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente” (IBID), isto porque, “na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da auto alienação do trabalho’ [é] caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.” (IBID). Em função disto, o trabalho educativo, adquirindo os contornos e fundamentos do caráter educativo da arte, enquanto atividade análoga às formas de trabalho não alienado, possui capacidade de contribuições ao processo de auto mediação e autodeterminação dos indivíduos, à medida que possibilita o estímulo à ontocriatividade. Para a construção de subjetividades autênticas, como uma estratégia de criação de uma nova configuração histórica, que seja consciente e autônoma, são necessárias ações táticas e estratégicas, que possibilitem, a partir de experiências relacionadas ao cotidiano e compreendidas como ontologicamente mediadas pelo trabalho, a construção gradativa de uma forma específica e possível desta subjetividade, mesmo ainda nos marcos do capitalismo. O trabalho, como real sujeito histórico (MÉSZÁROS, 2009, p.285), demanda “um sujeito social ativo que possa intervir autonomamente no processo social [de formação da nova história]” (IBID). No que tange à constituição do que Mézáros denomina nova forma histórica, tais subjetividades e consciências demandam características específicas que envolvem a introjeção de valores substantivos, que positivem a condição humana, nos marcos da ontologia do ser marxista. Considerando que as individualidades se constroem a partir de relações sociais e como produtos destas, sendo também base de tais relações, podemos inferir sobre a necessidade da mediação da práxis artística, como uma experiência importante e necessária na constituição de bases sociais capazes de produção de individualidades mais criativas, questionadoras e livres do controle das formas de alienação política, impressas nas rotinas da vida cotidiana. Para estas afirmações, necessário se faz o uso de uma determinada concepção de arte, quer dizer, uma concepção que apreenda a arte como expressão política e, portanto, como um componente cultural, um componente dos modos de pensar e agir dos indivíduos em uma sociedade. Para tal propósito, utilizamo-nos da concepção de arte em Marx, acessada inicialmente através dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, que ao nos remeter ao conceito de práxis, nos leva a compreensão da relação da arte com a ação interventiva e não com a mera contemplação.

A discussão da arte em Marx relaciona-se com seus estudos sobre a essência humana, voltados à busca de formas de contrapontos à raiz da alienação no capitalismo. O seu

objetivo é procurar esclarecer o que o homem perde num contexto cultural hegemônico pela alienação e o quanto pode conquistar para a essência humana, em uma sociedade orientada por princípios comprometidos com outra forma social de hegemonia. Nesta procura, Marx acaba por desenvolver estudos sobre a fonte e a natureza do estético, fixando “sua atenção na arte como ‘criação segundo as leis da beleza’” (VÁZQUEZ, 2007, p. 45). Em Marx, a arte é tratada de forma relacionada às relações sociais de produção e, portanto, em uma relação com a esfera econômica. Em função disto, sua forma de conceber esta esfera, demanda sua posição acerca da arte, e deste modo, o resgate dos sentidos humanos como um imperativo aos processos educativos voltados à compreensão e questionamento das relações de produção no capitalismo.

Desta constatação, apresentada de forma resumida, avaliamos as possibilidades de contribuição das atividades com a arte a expressões de formas de trabalho, de política e de educação de caráter emancipatório. Vázquez (2007, p. 246) nos ajuda a identificar a relação entre arte e caráter político emancipatório, quando nos fala que a práxis artística é criativa, e, portanto, muito próxima da práxis reflexiva, mas como seus vínculos não são imutáveis, pois são determinados pelo contexto de relações sociais específicas, o nível reflexivo que proporciona, pode ficar a serviço de uma práxis reiterativa. Concluímos, portanto, que para o desenvolver do ato reflexivo, em um viés mais crítico, são necessárias outras condições, além da experiência em si com a arte. É necessário compreendê-la como uma forma de trabalho próxima da forma de trabalho não alienada, assim como, desenvolver reflexões a partir desta constatação, pois a compreensão da arte, sob este princípio, traz embutida uma concepção de mundo, que sustenta concepções de educação e de formas de pensar e realizar trabalho, mas, que, porém, precisa ser explorada pelo compromisso de construção de uma contra hegemonia político pedagógica.

Portanto, se a arte nos oferece elementos para o exercício de uma práxis mais reflexiva, ela é componente cultural imprescindível à conquista e manutenção de um contexto histórico configurado por relações sociais com características radicalmente emancipatórias. Compreendemos que, a conquista de direitos e sua manutenção, demandam a ação contínua do ato reflexivo, como um elemento imprescindível ao monitoramento da efetivação ou não de tais conquistas, conduzindo-nos ao fato de que é preciso valorizar o ato de pensar, mas, além disto, é preciso aprender a valorizar o ato de pensar politicamente e com profundidade. Para tanto, é necessário o trabalho educativo realizado de uma determinada maneira e a partir de determinados fundamentos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa encontra-se em uma fase de estudos teóricos, acerca dos fundamentos da concepção de arte em Marx, que possam favorecer articulações objetivas entre educação e trabalho, para uma proposta de ações táticas e estratégicas, comprometidas com a

conquista da emancipação humana, para o que, o enfrentamento às formas de exclusão, por condição de gênero, raça/etnia e classe, precisa ser realizado.

## CONCLUSÃO

Este texto é produto de uma pesquisa acadêmica em andamento, cuja metodologia é qualiquantitativa, fundamentando-se em pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, relacionadas às temáticas patriarcado de gênero, gênero feminino e autonomia política, infância e adolescência e o Estatuto da criança e do adolescente, cultura e a mediação política da arte para a emancipação política/emancipação humana, trabalho e educação. Seu principal objetivo é identificar e analisar contribuições realizadas pelas atividades artísticas para um trabalho educativo de enfrentamento da cultura patriarcal junto a adolescentes oriundas de segmentos da classe trabalhadora. No momento, exploramos na pesquisa/extensão a dimensão da educação não formal.

Compreendemos que a identificação do feixe de articulação entre as mediações teórico práticas da arte, do trabalho e da educação, produz contribuições a processos de conquista histórica da emancipação humana. Partimos do princípio de que trabalho e educação contém um ao outro, mesmo que em formas variadas, sem, no entanto, em muitas destas formas, encerrarem em si, princípios que definem a arte em sua condição ontológica. No entanto, a arte, encerra em suas variadas formas de expressão, os princípios do trabalho e da educação, constituindo-se atividade de caráter valoroso ao enfrentamento de processos de auto alienação engendrados pelas relações sociais de produção.

## REFERÊNCIAS

MÉSZÁROS, Istvan. *Estrutura social e formas de consciência*. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



## JUVENTUDE RURAL NO IFNMG – CAMPUS ARAÇUAÍ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS JOVENS RURAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

Data de aceite: 01/07/2020

**Fabiano Rosa de Magalhães**

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais –  
Campus Araçuaí  
Araçuaí - MG

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6633589151120330>

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida, no ano de 2016, com jovens rurais estudantes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Araçuaí. A pesquisa teve como propósito conhecer aspectos da sociabilidade destes jovens rurais no contexto urbano, além da própria socialização no espaço sócio cultural de um campus da educação profissional e tecnológica. A pesquisa colocou em evidência alguns temas particularmente associados à juventude rural, dentre os quais destacam-se a questão da sucessão rural e a problemática da migração. Considera-se que a reprodução social do campo tem sido tensionada pela perspectiva de continuidade das práticas econômicas e sociais ligadas ao campo, tendo a juventude rural como parte intimamente associada a essa temática. Um dos aspectos revelados pela pesquisa é

a baixa proporção de jovens rurais inseridos numa instituição criada com a perspectiva de inibir a evasão dos jovens para outros centros de educação distanciados do Vale do Jequitinhonha. Por outro lado, destaca-se que a inserção em escolas urbanas, como o caso do campus pesquisado, pode potencializar a porta de saída destes jovens rumo a outros projetos de vida distintos daqueles vinculados à vida no campo. Estas foram algumas das questões surgidas no desenvolvimento da pesquisa. As discussões que se abrem pretendem balizar a formulação de políticas públicas voltadas à juventude rural, tomada como categoria social significativa e central para a compreensão das dinâmicas socioculturais que dizem respeito ao campo no Vale do Jequitinhonha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude rural. Escolas técnicas. Institutos Federais. Sucessão rural. Vale do Jequitinhonha.

RURAL YOUTH AT IFNMG - CAMPUS  
ARAÇUAÍ: CHALLENGES AND  
PERSPECTIVES OF RURAL YOUNG  
PEOPLE IN THE CONTEXT OF TECHNICAL  
EDUCATION

**ABSTRACT:** This paper is a result from a

research developed in 2016, with young from rural areas whom study at Federal Institute of Northern Minas Gerais - Campus Araçuaí. The current research aimed to know aspects of their sociability with urban context beyond their sociocultural approach as students from a professional and technological institution. This research highly showed some issues related to rural youth, among them is possible detail the rural succession and migration issues. It is possible realize that the social reproduction from the countryside it has been under pressure from some perspective of continuous process of economical and social approaches related to rural areas, that has the rural youth intimately matched to them. The low proportion of students from rural areas doing part of this Institution that was created to avoid their migration to another educational institutions far from Jequitinhonha's Valley was one of the aspects of this research. On the other hand, it highlights that the student's insertion in urban schools like this Campus reinforces their searching for another lifestyle contrasting the rural approach. These were some issues appeared during the research. The debates aim to determine public policies to rural youth, because it is such a central and significant social category that allows the best understanding about its dynamics that regards to the countryside in Jequitinhonha's Valley.

**KEYWORDS:** Rural youth. Technical schools. Federal Institutes. Rural succession. Jequitinhonha's Valley.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) - *Campus Araçuaí* encontra-se inserido na região do Médio Vale do Jequitinhonha. Sua proposta de criação sustentou-se nos anseios da sociedade organizada, tendo em vista, sobretudo, a perspectiva de um ensino tecnológico de qualidade e que fosse capaz, por isso, de fomentar o desenvolvimento regional. Criado oficialmente no ano de 2008 e incorporado do IFNMG em 2009, o *Campus Araçuaí*<sup>1</sup> tem sua origem associada às demandas de movimentos organizados do Vale do Jequitinhonha, numa aposta de que a chegada de universidades e Institutos Federais poderia impulsionar o desenvolvimento socioeconômico da região.

Quanto ao Vale do Jequitinhonha é preciso que se apresente uma breve caracterização, já que um dos propósitos da pesquisa foi compreender os impactos sociais da introdução de um campus de educação profissional e tecnológica na cidade de Araçuaí-MG, uma das principais cidades do chamado Médio Jequitinhonha. Consideramos para efeito de nossas análises, os 17 municípios que integram o denominado Médio Jequitinhonha, compreendendo, portanto, a área de abrangência do próprio *Campus Araçuaí*. Em linhas gerais, essa região apresenta os mais baixos índices de desenvolvimento regional do estado de Minas Gerais, apresentando uma média de 0,6<sup>2</sup> nos Índices de Desenvolvimento

1 A área de abrangência do *Campus* compreende 17 municípios, a saber: Araçuaí, Berilo, Cachoeira do Pajeú, Chapada do Norte, Comercinho, Coronel Murta, Francisco Badaró, Itaobim, Itinga, Jenipapo de Minas, José Gonçalves de Minas, Medina, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Pedra Azul, Ponto dos Volantes, Virgem da Lapa.

2 O índice vai da escala de zero (pior índice) e 1 (um) o índice ideal.

Humano (IDH), quando a média de Minas Gerais e do Brasil é de 0,7.

Dentro da dinâmica da divisão regional do trabalho, o Vale do Jequitinhonha participa enquanto ofertante de mão-de-obra. Marcado pela intensa migração inter-regional e interestadual, seja ela do tipo sazonal, com a saída de trabalhadores para o trabalho, frequentemente agrícola, no estado de São Paulo e nas regiões do Triângulo Mineiro e Sul de Minas; seja a migração permanente, iniciada muitas vezes com a saída dos jovens em busca de estudos nas instituições de ensino espalhadas pelo país afora. Essa dinâmica traz implicações socioculturais que podem ser avaliadas sob as mais diversas óticas. Diversos trabalhos já foram dedicados a essa temática, dentro os quais destacamos o de Maia (2000), que trata da relação entre gênero e migração, considerando as implicações socioculturais para os que vão e os que ficam.

Tal aspecto nos interessa, sobretudo quando a questão se cruza com a temática da juventude rural. De fato, o que precisamos guardar aqui é que os jovens não encontram (ou pelo menos não encontravam – eis uma questão importante a ser levantada) motivos para se fixarem no Vale do Jequitinhonha. Sem perspectivas, seja sob o ponto de vista do mercado de trabalho, seja para dar continuidade aos projetos de estudos, os jovens decidem procurar alternativas em outras regiões.

Uma questão importante se coloca: a chegada dos Institutos Federais e das Universidades – Particularmente a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – têm produzido a alteração dessa dinâmica que afeta particularmente os jovens?

Certamente a migração se coloca tanto para os jovens urbanos, quanto os jovens rurais. Com efeito, do ponto de vista sociológico, a saída do jovem rural para viver em outras regiões, coloca em evidência questões particulares associadas à reprodução social da vida no campo. E aí vale considerar alguns aspectos relacionados ao Vale do Jequitinhonha, em particular na área de abrangência que mencionamos acima.

Assim, outro dado importante acerca do Médio Jequitinhonha é que tal região é marcada pela presença de uma agricultura familiar muito significativa. Neste sentido, Graziano e Graziano Neto (1983) já identificavam nessa região os fundamentos de uma agricultura camponesa muito peculiar, com características que marcam culturalmente, politicamente e ideologicamente a vida dos homens e mulheres rurais do Vale. Certamente é um traço que vem mudando com o tempo, não obstante ainda com a persistência da vida camponesa ou na perspectiva da agricultura familiar, em que pese as distintas definições que os dois conceitos comportam.

Feitas as considerações acima, podemos entrar agora na temática da juventude rural. Diante do exposto, gostaríamos de destacar duas questões apropriadas ao assunto. A primeira diz respeito à sucessão rural, ou mais precisamente, a perspectiva de reprodução das condições sociais, culturais e econômicas associadas ao campo, pelas gerações mais novas. Essa temática permitiu elaborar a seguinte hipótese para a pesquisa: se o jovem rural decide sair do campo que implicações isso trará, a médio e longo prazo para o futuro

da agricultura familiar?

A outra questão diz respeito à condição de gênero. Sob o ponto de vista da migração sazonal, quem sai, na maioria das vezes, é o homem. Para efeito da nossa pesquisa junto aos jovens provenientes do meio rural e estudantes do *Campus Araçuaí*, consideramos os estudantes matriculados e frequentes em julho de 2016. Notamos, de partida, que a imensa maioria (75%) era constituída de jovens do sexo feminino, fato que vai em direção diferente dos dados relativos à migração para trabalho<sup>3</sup>.

As análises feitas com estudantes da zona rural inseridos no *Campus* tornam-se instrumentos importantes para as ações pedagógicas dos Institutos Federais, sobretudo aqueles que lidam com tecnologias ligadas à terra. É o caso de alguns *campi* do IFNMG, dentre os quais situamos o *Campus Araçuaí*. Neste, parte da formação técnica volta-se para as ciências do campo, sendo que, dos quatro cursos técnicos ofertados em 2016, três deles eram voltados para o eixo agrário<sup>4</sup>.

É precisamente este o universo que nos interessa, ou seja, os estudantes oriundos da zona rural e que se encontram no IFNMG – *Campus Araçuaí*. O que nos motivou ir a campo para realizar nossas análises foi a necessidade de compreender o universo de inquietações e perspectivas (projetos de vida) trazidas por estes estudantes e como eles vão sendo reelaborados a partir da interação com o modo de vida da cidade. Movidos por algumas indagações, propusemos traçar o imaginário do jovem proveniente do meio rural, buscando perceber como esse imaginário, evidentemente povoado por suas perspectivas iniciais, vai se refazendo a partir do contato, seja do mundo urbano, representado pelos colegas oriundos do meio urbano, bem com a própria inserção na dinâmica de uma cidade, com suas especificidades.

Nossa hipótese inicial foi que tal interação fomenta não uma perspectiva de retorno ao campo, mas sim uma abertura de possibilidades que capturam o jovem rural à sua órbita. O termo que nos vem à mente é “Campo de possibilidades”, sugerido por Velho (2003). Este autor nos informa que conhecer coisas, pessoas e lugares abre um leque de possíveis trilhas para a formação da identidade de uma pessoa.

## 2 | METODOLOGIA

O que se buscou analisar através dos questionários e entrevistas foram os significados e impactos simbólicos e materiais da transição entre o rural e o urbano. Para captar essa passagem, a pesquisa valeu-se dos seguintes recursos metodológicos:

a) Primeiramente, um levantamento bibliográfico acerca da temática da juventude rural e as discussões diretamente vinculadas à mesma, como a sucessão rural, buscando os trabalhos específicos sobre o Vale do Jequitinhonha.

<sup>3</sup> De um universo de 197 alunos matriculados em 2016, 06 alunos eram oriundos da zona rural, destes 5 eram mulheres. Os dados de que dispomos foram fornecidos pela secretaria do *Campus*.

<sup>4</sup> Esses cursos são: técnico em Meio Ambiente, Agroecologia e Agrimensura.

b) Aplicação de questionários a todos os estudantes provenientes do campo. O universo considerado foram os 276 alunos frequentes e regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no mês de julho do ano letivo de 2016.

c) Aplicação de entrevista, baseada na metodologia de grupo focal, constituído amostralmente partir das seguintes variáveis: sexo, curso, série.

O grupo focal é uma metodologia qualitativa que consiste em reunir os informantes em pequenos grupos para participarem de uma ou mais rodadas de conversas. Nestas rodadas, os entrevistados são levados a exporem coletivamente suas opiniões acerca que questões elaboradas pelo pesquisador. Conforme Minayo (1993, p. 129/130):

O específico do grupo de discussão são as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados. (...) Além da sua importância pelo aprofundamento qualitativo de questões socializáveis e pela possibilidade de comparação com grupos semelhante e distintos, reforçamos o papel complementar da discussão de grupo.

Também Barbour (2009) destaca a importância deste recurso metodológico. Para ela, através dos grupos focais é possível promover *insights* do processo, uma vez que ao elaborarem suas respostas, algumas questões podem, de repente, tomarem uma relevância que não poderia ser percebida a partir de uma entrevista com apenas um informante, isoladamente. Esse recurso favorece a oportunidade de gerar dados por meio da construção ativa do significado.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Posto que a juventude, conforme definição de alguns autores (DAYRELL 2007; PAES, 1993), guarda especificidades enquanto cultura própria, com suas formas típicas de expressão, marcadas por estilos e sociabilidade bem peculiares, então a juventude rural também pode ser analisada sob esse ponto de vista.

De início, podemos dizer que a relação homem-natureza é um elemento importante para a realização cultural do homem do campo. No meio rural a noção de espaço e tempo é distinta; assim, a socialização do menino ou menina na roça passam a ser também marcados pelo contato amplo com o mundo físico. Não se trata de um dado fixo e imutável, já que a própria dinâmica proporcionada pelas tecnologias de informação tende a embaralhar os elementos outrora marcantes na constituição da identidade do jovem rural.

A chegada do jovem rural ao Instituto merece ser acompanhada pelo pesquisador, já que representa, em termos sociológicos, um raro momento de transição. Para o aluno rural, as primeiras semanas são marcadas por uma sensação angustiante de desamparo, conforme alguns alunos nos relataram informalmente. Encontra-se ele longe de casa e na presença de colegas estranhos, muitos dos quais de outras localidades. Mas a transição não é marcada só pela insegurança face ao novo. Também é momento em que

se descortinam novas possibilidades associativas e culturais.

De toda sorte, a questão que nos prende aqui é a miríade de possibilidades que se abre para estes estudantes recém-chegados. Para o jovem rural, a inserção no ambiente urbano significa também uma incorporação de linguagens, gestos e até estilos. Tal situação de mudança nos remete ao trabalho em que Durham (1984) buscou compreender a passagem de jovens trabalhadores do meio rural para o urbano.

Esta passagem é significativa e merece ser captada através de uma pesquisa. Para nossa investigação, esta ideia pareceu bem adequada. Assim, a própria mudança do jovem rural para a cidade de Araçuaí, além do contato com uma vastidão de assuntos e possibilidades profissionais, por vezes chocam-se com as expectativas iniciais do jovem estudante.

Há aspectos positivos e negativos desta situação. Positivos são os aspectos ligados à construção da autonomia, fato notoriamente apresentado pelos alunos e ex-alunos. Coube à pesquisa captar esse aspecto. O Instituto Federal representa, para muitos, uma oportunidade de conhecer lugares e pessoas, hábitos e atitudes que não estavam circunscritas na sociabilidade relacionada ao mundo rural.

Não obstante, não há como deixar de considerar os aspectos negativos. Um deles, talvez o mais impactante, diz respeito ao problema da sucessão rural, ou seja, muitos estudantes não retornam às atividades rurais, ou o que é pior, muitos não retornam às suas comunidades de origem para atuarem como técnicos cuja formação obtiveram durante a estadia na instituição.

Isso posto, a pesquisa quantitativa revelou que apenas 5,8% de universo de estudantes matriculados eram provenientes do meio rural. Revela-se uma proporção pequena de estudantes rurais, contrastando com a forte presença de uma população rural na área de abrangência do *Campus* Araçuaí, que, no conjunto, chega a 54% em relação à população total (BRASIL, 2010). Revela-se o baixo impacto da instituição junto à população rural, não obstante o *campus* ofertar cursos ligados à área agrária. Sendo assim o baixo número de estudantes provenientes da zona rural pode ser inclusive revelador de dinâmicas que escapam à própria lógica dos agentes públicos e da sociedade civil organizada que demandavam a criação do *Campus*.

## 4 | CONCLUSÃO

A pesquisa com jovens rurais inseridos no IFNMG – *Campus* Araçuaí não pretendeu produzir generalizações acerca do jovem rural. Todavia, dentro da perspectiva de iniciar uma reflexão sobre a juventude rural do Vale do Jequitinhonha, considerando-se ainda os princípios que fundamentaram a instalação de um Instituto Federal na cidade de Araçuaí, além das questões associadas à migração e à existência de uma agricultura familiar, tudo isso junto faz com que a temática presente a sua vitalidade.

Assim, as informações coletadas e as análises que extraímos das mesmas poderão ser, ao invés de ponto de chegada, ponto de partida, já que suscitam novas perguntas para a questão do jovem rural.

## REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A caminho da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

GRAZIANO, E. GRAZIANO NETO, F. As condições da reprodução camponesa no Vale do Jequitinhonha. **Perspectivas**, São Paulo, 6:85-100, 1983.

MAIA, Cláudia de Jesus. “**Lugar**” e “**Trecho**”: migrações, gênero e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha. Tese de Doutorado. UFV, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

## O CORTIÇO NA SALA DE AULA: UMA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 27/03/2020

### Irenice de Oliveira Silva Santos

Servidora Pública do Estado da Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1276261383240164>

### Maria Aparecida Antunes Moreira

Servidora Pública do Estado de Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/0214246090654490>

**RESUMO:** Este trabalho pretende mostrar a pertinência do uso da literatura nas aulas de história, especificamente do Ensino Médio. A partir do romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, traçou-se um paralelo entre a literatura e a história, explorando algumas questões retratadas no romance e relacionando-as com os acontecimentos e as ideias presentes na sociedade brasileira do período em que se passa a trama. O trabalho foi realizado com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual na cidade de Iuiu-BA. Primeiro, os alunos fizeram a leitura do romance, em seguida, foram utilizados vídeos e imagens retratando o período de transição da Monarquia para a República no Brasil, com ênfase na então capital do país, o Rio de Janeiro.

Trechos e ideias presentes no romance foram utilizados para a compreensão dos eventos históricos e de correntes de pensamento no período que antecedeu a Proclamação da República no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história. História. Literatura.

### THE SLUM (O CORTIÇO) IN CLASSROOM: A RELATION BETWEEN HISTORY AND LITERATURE

**ABSTRACT:** This work aims to show the importance of literature use in History classes for High School. From the novel “O cortiço” (The Slum) written by Aluísio de Azevedo it was made a parallel between the literature and the history, exploring some issues approached on novel and relating them with the events and ideologies present in Brazilian societies in the period that the plot is inserted. This work was done with two classes of 3rd grade in a public High School from Bahia State in Iuiu city. Firstly, the students had read the novel, after that it was showed them some vídeos and images about the transition period from Monarchy to Republic in Brazil emphasizing the capital of the country in that period, Rio de Janeiro. Passages and ideas on novel were used to understand the historical



events and currents of thought that had come before the Proclamation of the Republic in Brazil.

**KEYWORDS:** History. History teaching. Literature.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa concluída no ano de 2019 e visa investigar o uso da literatura como auxiliar no processo de construção do conhecimento histórico, estabelecendo um paralelo entre o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e o período de transição da Monarquia para a República no Brasil.

Conforme Santos e Moreira (2019) a literatura constituiu-se numa ferramenta de investigação capaz de auxiliar o historiador no seu trabalho de reconstituição dos eventos históricos, sendo pertinente o seu uso como recurso metodológico nas aulas de história. A partir de autores como Roger Chartier (2002) e José Carlos Reis (2000), estabeleceu-se um paralelo entre a história e a literatura, buscando associar o que os dois campos do saber tem em comum.

O uso da literatura como fonte histórica se tornou possível desde a terceira geração do movimento dos *Annales* na França, a partir das décadas de 1970 e 1980, período em que a história se abriu para novas perspectivas, dialogando com outros campos do saber, de acordo com Roger Chartier (2002) e, tentando atingir o público “culto não-especializado”, segundo José Carlos Reis (2000, p. 109).

Tendo em vista a necessidade de diversificar os métodos de ensino e utilizar novas formas de lidar com o conhecimento histórico, verificou-se a possibilidade do uso de obras literárias nas aulas de história e de criar meios eficazes de introduzi-las na prática pedagógica, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, com base nas ideias de Bovo (1994).

Conforme aponta Roger Chartier (2002), a literatura, assim como a história, trata de coisas que aconteceram em um determinado tempo e espaço. Desse modo, apesar de a literatura ser fictícia e a história ter o seu compromisso com a realidade, ambas retratam uma determinada sociedade, com seu modo de viver, seus conflitos e suas ideias. O que diferencia uma da outra é que enquanto a história tem o objetivo de informar, transmitir conhecimento sobre o passado dos homens, a literatura tem fins de entretenimento.

Segundo Andrade (1996), história e literatura aproximam-se principalmente pela importância do testemunho literário para a pesquisa histórica. Através da sua riqueza de dados, a literatura possibilita captar aspectos do cotidiano, por meio de suas representações, auxiliando na análise dos eventos e dos processos históricos.

De acordo com Afrânio Coutinho (2004) o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, faz parte de um estilo literário surgido então na prosa, o Naturalismo. As ideias naturalistas

chegam ao Brasil a partir de 1870, com as obras *O primo Basílio* e *O crime do padre Amaro*, escritas por Eça de Queiroz, que influenciaram o brasileiro a escrever a obra inaugural do Naturalismo no país.

O Naturalismo é mostrado como um Realismo acrescido de alguns outros elementos, que Afrânio Coutinho (2004) chama de “cunho científico”, que seria a influência exercida por algumas teorias correntes no século XX, como o Darwinismo social e o determinismo, notáveis em alguns romances enquadrados nesse estilo literário.

Seguindo a tendência Naturalista, o romance tem suas bases ideológicas nas teorias racistas em voga no período: darwinismo social, determinismo e positivismo. De acordo com Costa (1997), darwinismo social e positivismo convergem para a explicação das desigualdades sociais como processos naturais.

O darwinismo social, ainda com base nas ideias de Costa (1997), pressupõe que as sociedades passam de um estágio inferior para outro superior. Sendo assim, uns enriquecem mais do que os outros porque são mais aptos para o trabalho. Os brancos europeus tem a capacidade intelectual mais desenvolvida, por isso são mais bem sucedidos, de acordo com o pensamento dos grupos sociais hegemônicos.

Esse pensamento deu suporte às teorias racistas de superioridade dos brancos e à criação de estereótipos para negros, índios, asiáticos e outros grupos étnicos que permanecem impregnados na mentalidade da população até os dias atuais e é bastante perceptível em diversos trechos do romance de Azevedo (2001).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico, pois é realizada com base na utilização de um romance (SANTOS e MOREIRA, 2019). Antônio Carlos Gil (2002) classifica as obras literárias como fontes de pesquisa bibliográfica, pois “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2002, p. 45).

Além do romance, recorreu-se à análise de diversos autores sobre a obra de Azevedo (2001) e seus aspectos que remetem às problematizações históricas do período em que se desenvolve o enredo do romance. Também foi feita a análise bibliográfica de estudos que estabelecem relação entre história e literatura, bem como de pesquisas que utilizaram o romance *O Cortiço* como fonte de estudo para temas específicos.

Tendo em vista a importância da leitura para o processo de escolarização, como afirmam Lakatos e Marconi (1992), a leitura do romance foi realizada antes e no decorrer das discussões sobre o tema, e utilizada como requisito para avaliação da disciplina história na I unidade do ano letivo de 2018, em duas turmas de terceiro ano do Ensino

Médio em uma escola da rede estadual do município de Iuiu-BA.

A partir das respostas dos alunos a um questionário aplicado após as discussões, foi feita uma comparação entre estas respostas e as características da sociedade brasileira do período, com base no estudo de obras de historiadores como Gilberto Freyre (2005) e Raymundo Nina Rodrigues (2011).

Além do questionário, principal instrumento para a obtenção dos dados, foram utilizadas também técnicas como a observação participante e a análise de conteúdos, feita com os trechos selecionados do romance *O Cortiço*, que foram analisados de acordo com a sua relação com os conhecimentos históricos pretendidos na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Publicado em 1890, o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo se passa nos anos finais da Monarquia no Brasil, retratando o período de transição da Monarquia para a República. Mostra a diversidade popular da capital do império no decorrer da segunda metade do século XIX, bem como seus problemas sociais e econômicos, seus aspectos culturais, étnicos, políticos, enfim, as nuances da vida dos diversos tipos de brasileiros na sociedade retratada.

Azevedo (2001) mostra no seu romance uma sociedade heterogênea, composta por uma mistura de cores, credos, culturas, e condições financeiras diferentes. No mesmo ambiente convivem portugueses, italianos, ex-escravos, escravos, brasileiros pobres, mulatos, mestiços, cujas histórias se entrelaçam com as histórias de uma família rica que consegue um título de nobreza.

A riqueza de detalhes do romance acerca da sociedade brasileira permitiu a análise e observação de questões como: as características dos grupos sociais que compunham o cortiço; o contraste entre as diversas figuras femininas que aparecem no romance, a branca, a mulata e a negra, na condição de escrava; a segregação socioespacial a partir do contraste entre o cortiço e o sobrado; o darwinismo social, a ideia de superioridade de algumas “raças”; o determinismo, com a discussão sobre o termo “abrasileirar-se” utilizado por Azevedo (2001) no romance, atribuindo características negativas aos brasileiros; e, por fim, a forma como negros e mulatos eram tratados no romance, os preconceitos e estereótipos a eles atribuídos.

A percepção que os alunos tiveram acerca das questões propostas foram discutidas e analisadas, em uma comparação entre as respostas dos alunos e observações de historiadores a respeito do tema, estabelecendo um paralelo entre o romance e a sociedade brasileira do final do século XIX.

## ASPECTOS ANALISADOS

### Grupos sociais que compunham o cortiço

O renomado historiador Gilberto Freyre (1998) mostra a evolução dos cortiços cariocas na segunda metade do século XIX. A quantidade de homens é maior do que a de mulheres e crianças. Deve-se talvez ao fato de os cortiços abrigarem muitos trabalhadores, até imigrantes que vieram para o Brasil em busca de trabalho.

Há um contraste entre o cortiço e o sobrado e o tipo de residência define a situação financeira de quem nele habita. O cortiço é pequeno, de tamanho “desprezível”, o que dá a entender que seus moradores não tem condição de arcar com os custos de uma habitação com um pouco mais de conforto.

As respostas dadas pelos alunos vão de encontro com as palavras de Freyre (1998), que deixa clara a situação de pobreza dos habitantes desse tipo de moradia.

Ao responder que quem vive no cortiço não tem *“condições financeiras de bancar uma casa”*, os alunos perceberam que as condições de habitação são tão precárias que eles nem enquadram esse tipo de habitação na categoria “casa”. É uma habitação de categoria inferior, não tem o conforto necessário para ser classificada como tal. Ou seja, seus habitantes eram uma população muito pobre.

A diversidade de pessoas que habitavam o local revela que a condição de pobreza atingiu vários grupos sociais. Segundo os alunos, esses grupos eram *“as classes mais baixas e pobres, como por exemplo: ex-escravos, lavadeiras, comerciantes, pessoas que trabalhavam na pedreira, prostitutas, italianos”*.

Também perceberam aspectos relacionados à marginalização dos grupos sociais que habitavam o cortiço. Quando os alunos afirmam que essas pessoas eram *“gente que vinha atrás de empregos, outros expulsos da sociedade, pobres e escravos negros”*, eles estão afirmando que essas pessoas viviam à margem da sociedade, pois foram *“expulsos”*.

O termo “expulsos” utilizado pelos alunos revela ser aquele um lugar em que as pessoas frequentam ou vivem por falta de opção, por não conseguirem lugar melhor para viver, como afirma outros: *“Pessoas de classe média baixa que dividiam o mesmo banheiro, a mesma varanda, pessoas ricas tinham condições para ficar em lugares mais confortáveis e os mais pobres viviam em cortiço”*. Ou seja, desprovidos de condição financeira para arcar com os custos de uma moradia mais confortável.

A condição financeira dos moradores do cortiço é evidenciada pelos alunos que os descrevem como *“negros e mulatos muito pobres, alguns viviam em condições muito baixas, atrasavam o aluguel...”*

Também notaram a diversidade das pessoas que viviam nesse tipo de habitação: *“lavadeiras, negros, ex-escravos, escravos, prostitutas, europeus e italianos”*. Não era um

local segregado apenas pela cor, mas pela condição econômica. Brancos pobres também faziam parte do cortiço, como italianos e portugueses. Era habitado por “*peessoas de classe baixa, nele morava várias famílias, portuguesas, escravos, prostitutas, lavadeiras*”.

### Figuras femininas

Ao descrever três das personagens femininas do romance, os alunos notaram a diferença social entre elas:

“Bertoleza – trabalhadora, fazia de tudo para ajudar o seu amante João Romão a acumular riquezas e ela era uma ex-escrava; D. Estela – tinha uma classe alta, arrumava jeito de trair o marido sempre que podia; Rita baiana – lavadeira que sempre que podia estava nas farras e roda de samba”.

Aqui os alunos perceberam a diferença social entre as personagens: a ex-escrava (ou escrava), a mulher rica, “*de classe alta*” e a lavadeira. Cada uma pertence a um grupo social diferente, no qual Bertoleza se encontra no nível hierarquicamente mais baixo, Rita estaria em uma posição intermediária, pois, apesar de pobre, não era escrava, além do mais, existia também uma hierarquia de cor na qual os mulatos estavam acima dos negros, e dona Estela, em uma escala superior, branca e rica.

Como cada uma das três mulheres cuja caracterização foi solicitada era de uma cor, esse fato não passou despercebido pelos alunos:

“Bertoleza era uma mulher negra escrava que trabalhava de domingo a domingo tornando-se submissa a João Romão, já Dona Estela mulher brasileira de pele branca, casada com Miranda, com o decorrer da história torna-se baronesa, persuasiva e adúltera. Rita Baiana mulher mulata que, extravagante e gananciosa, dona de si”.

É possível perceber o estereótipo construído para a mulher brasileira: a negra para o trabalho, a mulata sensual e a branca para ser mãe de família, apesar de sua moral duvidosa, neste caso.

Existe no romance um estereótipo de mulher que é definido de acordo com a sua cor: Bertoleza, a negra, para o trabalho; Rita, a mulata, para a diversão e Dona Estela, a branca, para o casamento, o que se confirma através dos relatos de historiadores: “Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: ‘Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar’” (FREYRE, 2005, p. 72).

### Segregação socioespacial

O contraste entre moradia de rico e moradia de pobre é evidente no romance. Enquanto o sobrado era habitado apenas pela pequena família do Miranda e alguns poucos agregados, no cortiço “O número de hóspedes crescia; os casulos subdividiam-se em cubículos do tamanho de sepulturas” (AZEVEDO, 2001, p. 131).

Ao ler a descrição do cortiço feita por Azevedo (2001), o aluno tem uma noção de como era a vida no cortiço no Brasil Império. O cortiço descrito por Azevedo (2001) é uma representação da realidade urbana brasileira na segunda metade do século XIX.

O antagonismo entre os dois tipos de habitação é nítido tanto em Freyre (1998) quanto no romance de Azevedo (2001), cujo cortiço era vizinho do sobrado, como que dois elementos disputando o mesmo espaço.

Mais do que uma luta entre duas pessoas pela mesma área desejada por ambos, a luta entre os dois portugueses representa a luta de classes. Uma burguesia ascendente querendo *status* através da exibição de casas luxuosas *versus* um proletariado lutando pela sobrevivência em condições hostis. No romance de Azevedo (2001) esses dois grupos sociais tão distintos entre si convivem muito próximos uns dos outros.

Em *Sobrados e Mucambos*, Gilberto Freyre (1998) descreve os cortiços cariocas, as condições do espaço, como as pessoas viviam ali e faz uma comparação com os sobrados, as casas grandes da cidade, residência da população mais abastada.

### **Naturalismo, cientificismo e darwinismo social**

A superioridade dos brancos com relação às demais etnias é um dos tantos estereótipos que estão impregnados na mentalidade da população brasileira e o século XIX foi terreno fértil para a propagação de teorias que davam sustentação para essas ideias.

As ideias do *darwinismo social* supunham que os negros estavam em uma escala social inferior, faziam parte de um grupo social que ainda não tinha evoluído ao nível dos brancos. Essa tese justificava a exploração dos negros, bem como a escravidão.

Os alunos identificaram características do *darwinismo social* ao afirmarem que “*os homens negros não eram considerados bons e capacitados a ter sucesso e os brancos eram superiores*” e também que “*tinham mais chance de uma vida boa, por isso as próprias negras, mulatas, cafuzas, preferiam se sujeitar a estes, considerados de raça superior*”, pensamento que vai de encontro com as afirmações de Nina Rodrigues (2011).

A inferioridade dos negros diante dos brancos era vista com naturalidade na época, inclusive com sustentação científica.

Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções (RODRIGUES, 2010, p. 12).

Existiam fundamentos científicos para justificar a inferioridade dos negros e de outras etnias diante dos brancos. Rodrigues (2011), em seus escritos, utiliza com muita frequência o termo “*raça inferior*” para referir-se aos negros e índios brasileiros.

### **Determinismo**

O determinismo é uma das correntes científicas do período que afirmam essas ideias racistas de que tratamos. De acordo com seus paradigmas, o clima, o meio ou a “*raça*” são fatores que determinam o comportamento das pessoas.

Todas essas afirmações que muitos dos nossos contemporâneos consideram racistas

e ultrapassadas – visto que o mapeamento genético do ser humano, feito alcançado recentemente pela ciência, mostra sem fundamento científico – eram repetidas pelos grandes nomes da intelectualidade do século XIX e anteriores. “Montesquieu e tempos depois o escritor político [...] Treitschke, atribuíram ao clima tropical a sensualidade, a poligamia e a escravidão” (FREYRE, 2005, p. 334).

Os brasileiros são rotulados como preguiçosos, um povo imoral, preguiçoso, dentre outras coisas. Esses rótulos são justificados pela influência do clima tropical e da miscigenação. Segundo Coutinho (2004), o historiador Hippolyte Adolphe Taine, a partir das ideias positivistas, acreditava que o espírito humano era definido por três aspectos: a raça, o meio social e o momento histórico.

*O Cortiço* segue a tendência naturalista de que o homem é produto determinado pelo meio, pela raça e pela história. As personagens vão se degradando à medida em que vão convivendo em um meio que é propício a tais circunstâncias.

Miranda casa-se com uma brasileira de família rica e prospera; João Romão abandona a escrava e casa-se com a filha de Miranda, conseguindo, além do dinheiro que já possuía, prestígio, mas “*Jerônimo abraçou-se*”, ao conviver com Rita baiana.

O português Jerônimo, ao chegar no cortiço, possuía um caráter exímio:

Era perseverante, observador e dotado de certa habilidade. [...] principalmente, a grande seriedade do seu caráter e a pureza austera dos seus costumes. Era homem de uma honestidade a toda prova e de uma primitiva simplicidade no seu modo de viver (AZEVEDO, 2001, p. 53).

Jerônimo é apresentado inicialmente como um homem honesto, trabalhador, habilidoso. Seu caráter é digno de elogios e até o próprio João Romão, apesar de mesquinho, reconhece que vale a pena pagar um pouco mais pelo trabalho de um homem como Jerônimo.

Porém, após a estadia no cortiço e a convivência com Rita baiana, o caráter dele vai se degradando: “A sua energia afrouxava lentamente[...] mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gosto aos prazeres, e volvia-se preguiçoso resignando-se[...]” (AZEVEDO, 2001, p.85-86).

Até que essa transformação se completa: “O português abraçou-se para sempre; fez-se preguiçoso, amigo das extravagâncias e dos abusos, luxurioso e ciumento” (AZEVEDO, 2001, p.175).

É nítida a conotação negativa que Azevedo (2001) emprega ao termo “abrasileirar-se”. Um homem que possuía as qualidades a ele atribuídas ao chegar de Portugal, se vê completamente transformado após sua estadia no Brasil, sua convivência no cortiço e com Rita.

De habilidoso, honesto e perseverante Jerônimo passa a preguiçoso, trai a mulher, começa a faltar ao trabalho, como observa os alunos: “*quando ele era português era perseverante, observador de bom caráter e honesto. E depois de se tornar brasileiro ficou*

*preguiçoso e extravagante”.*

Até seus hábitos alimentares sofrem mudança, deixa o chá e passa a beber café e cachaça.

Os alunos perceberam o aspecto negativo do termo “abrasileirar-se” ao afirmarem que *“pessoas brasileiras tinha a fama de preguiçosos, invejosos, sem etiqueta, então ele aprendeu tudo isso convivendo com pessoas assim, abraileirando-se”,* ou então, *“o autor quis passar uma mensagem de que ele pegou os costumes do Brasil, preguiça, abusar, gastar mais do que guardar, beber etc”,* e ainda *“tirando a pureza portuguesa e adquirindo os defeitos brasileiros”.*

O português era puro e honesto, enquanto vivia com os hábitos e costumes trazidos de Portugal. Quando se torna brasileiro, de fato, Jerônimo é só defeitos.

Essa mudança no caráter de Jerônimo, que era por natureza bom, honesto e trabalhador, dentre outras características do português branco, vai se manifestando a partir da convivência degradante com o meio, que é o cortiço. O meio influencia as atitudes do homem e determina a sua reação.

## CONCLUSÕES

A partir do trabalho realizado, podemos afirmar que é possível e recomendável utilizar a literatura como recurso didático nas aulas de história.

As discussões e avaliações realizadas em sala de aula possibilitaram que os alunos estudados conseguissem estabelecer paralelos entre trechos do romance e características da realidade social do período estudado, como mostram as respostas dos questionários por eles respondidos. Da mesma forma foi possível também explorar diversos temas pertinentes à história do período, como as desigualdades sociais e socioespaciais, desigualdades de gênero, cor, preconceitos de raça e lugar, dentre outros aspectos considerados relevantes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco. **A literatura no ensino da história da Bahia: a obra de Jorge Amado.** Sitientibus. Feira de Santana, n.14, p. 09-21, 1996.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço.** São Paulo: Ática, 2001.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação.** Revista Urutágua. Revista acadêmica multidisciplinar - número 07 ago/set/out/nov – Maringá, Paraná: 1994. ISSN 1519.6178 Retirado de: <<http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.htm>> Acesso em: 15 de julho de 2018.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude.* Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

COSTA, Cristina. **Sociologia – Introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 1997.



COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2004

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e Mucambos: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil – 2**. Rio de Janeiro: Record, 1998

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1992.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, Irenice de Oliveira Silva e MOREIRA, Maria Aparecida Antunes. **História e Literatura: O Cortiço na Sala de Aula**. In: XIII Colóquio Nacional VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico - UESB, 2019, Vitória da Conquista/BA. XIII Colóquio do Museu Pedagógico, 2019. v. 13. p. 1350-1354.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 1, 3, 4, 5, 9, 10

Arte 35, 37, 38, 39, 40

### B

Bahia 12, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 48, 56, 58

Brasil 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57

### C

Classe 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 37, 40, 52, 53

Classe Trabalhadora 37, 40

Comunicação 1, 3, 4, 5, 10, 32

Cultura 3, 13, 23, 27, 28, 29, 35, 36, 38, 40, 45, 58

### E

Educação 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 58

Educação Inclusiva 1, 3, 4, 8, 9, 10

Educação Não Formal 4, 10, 11, 37, 40

Educação Superior 12, 16

Educação Técnica 41

Emancipação Humana 37, 38, 40

Ensino de História 48

Escolarização 12, 13, 16, 20, 25, 26, 50

Escolas Técnicas 41

Estrutura Social 17, 40

Experiência 1, 2, 3, 5, 31, 38, 39

### F

Feminismo 14

Formação Lúdica 22, 24, 32, 33, 34

### G

Gênero 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 37, 40, 43, 44, 47, 56

## H

História 15, 18, 21, 23, 24, 27, 28, 30, 35, 36, 38, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57

## I

Identidade Docente 28, 34

Institutos Federais 41, 42, 43, 44

## J

Juventude Rural 41, 43, 44, 45, 46

## L

Licenciatura em Matemática 22, 24, 31, 34, 58

Literatura 10, 18, 48, 49, 50, 56, 57

Ludicidade 2, 23, 24, 32, 33, 34, 58

## M

Mediação 2, 3, 7, 8, 34, 37, 38, 40

Memórias 22

Mulher Negra 12, 13, 14, 15, 19, 20, 53

Museu Casa da Descoberta 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11

Museu Pedagógico 57

## O

O Cortiço 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57

## P

Pesquisa 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 28, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 57, 58

Processo Histórico de Escolarização 12

## S

Sala de Aula 4, 48, 56

Sucessão Rural 41, 43, 44, 46

## T

Trabalho 1, 3, 4, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 23, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57

## U

Universidade 2, 4, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 34, 35, 36, 37, 43, 56, 58

## V

Vale do Jequitinhonha 41, 42, 43, 44, 46, 47

# Museu Pedagógico e Memória Educativa

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Museu Pedagógico e Memória Educativa

[www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br) 

[contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br) 

[@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora) 

[www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br) 