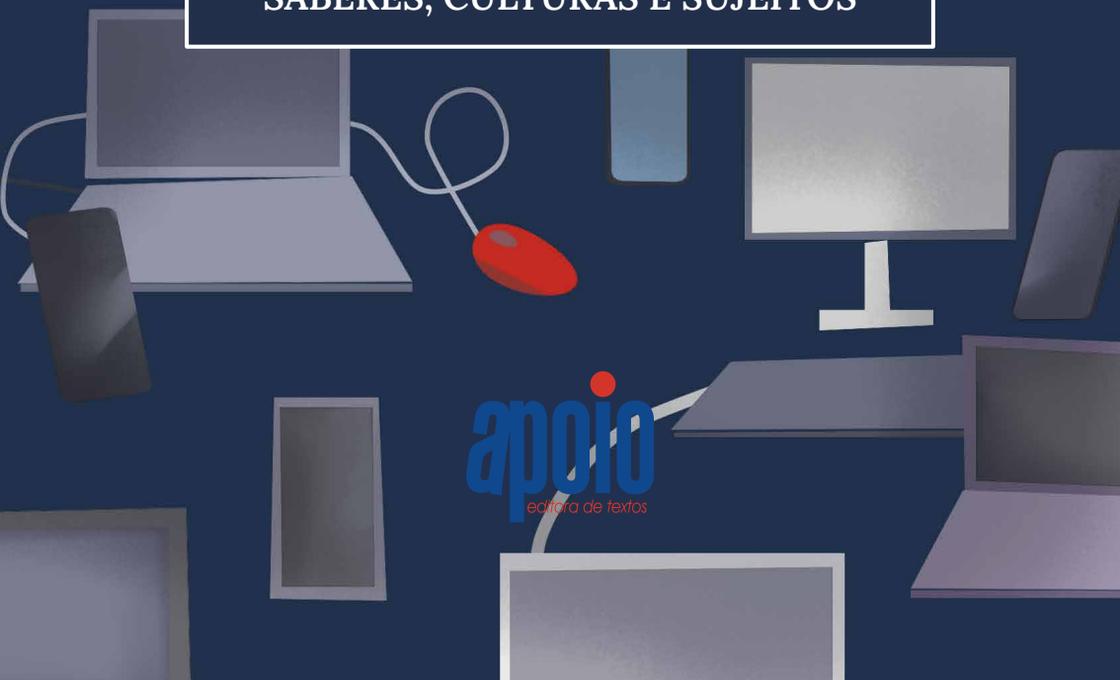


Eliane Debus  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
Organizadoras



**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO  
NO PET PEDAGOGIA DA UFSC:  
SABERES, CULTURAS E SUJEITOS**



**apoio**  
editora de textos

Eliane Debus  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
*Organizadoras*

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO  
NO PET PEDAGOGIA DA UFSC:  
SABERES, CULTURAS E SUJEITOS**



2021

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

Ensino, pesquisa e extensão no Pet pedagogia da UFSC [livro eletrônico] : saberes, culturas e sujeitos / Eliane Santana Dias Debus, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin organizadoras. -- Florianópolis, SC : Apoio Editora, 2021. PDF.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-991834-4-7

1. Ensino superior 2. Extensão universitária  
3. Pesquisa científica 4. Pedagogia I. Debus,  
Eliane Santana Dias. II. Laffin, Maria Hermínia  
Lage Fernandes.

22-96844

CDD-378.175

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Extensão universitária : Ensino superior :  
Educação 378.175

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Eliane Debus  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
*Organizadoras*

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO  
NO PET PEDAGOGIA DA UFSC:  
SABERES, CULTURAS E SUJEITOS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO      GOVERNO FEDERAL

2021



1ª Edição - Copyright © 2021 dos autores, Brasil, 2021

*O conteúdo dos textos e imagens é de exclusiva responsabilidade dos autores. Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, sem expressa autorização dos autores.*

Capa: Jayziela Jessica Fuck

Diagramação: Andrei Cavalheiro

Revisão: Ana Carolina Ostetto, Eliane Debus  
e Maria Herminia Lage Fernandes Laffin.

## SUMÁRIO

<b>O Programa de Educação Tutorial de Pedagogia/UFSC: uma apresentação</b>	<b>7</b>
<i>Eliane Debus</i>	
<i>Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin</i>	
<i>Pedro Salles Iwersen</i>	
<b>Conversas de Escola e de Outros Lugares</b>	<b>16</b>
<i>Aline Rosa de Abreu</i>	
<i>Ana Beatriz Arantes Carvalho</i>	
<i>Ariel Souza</i>	
<i>Elem Bernardi Marafigo</i>	
<i>Eliane Debus</i>	
<i>Rafael da Silva</i>	
<i>Jacyara Camargo</i>	
<i>Jayziela Jessica Fuck</i>	
<i>Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin</i>	
<b>Grupo Cênico-Literário Contarolando e suas muitas histórias</b>	<b>31</b>
<i>Eliane Debus</i>	
<i>Suelen Amorim Ferreira</i>	
<i>Carlos Henrique de Moraes Barbosa</i>	
<b>Construir e expor livros artesanais: uma ação de bem querer</b>	<b>45</b>
<i>Aline Rosa de Abreu</i>	
<i>Eliane Debus</i>	
<i>Jayziela Jessica Fuck</i>	
<i>Juliana Breuer Pires</i>	

<b>CinePET uma ação para vivenciar a linguagem cinematográfica e a Educação das Relações Étnico-Raciais</b>	<b>56</b>
<i>Jayziela Jessica Fuck</i>	
<i>Ana Beatriz Arantes Carvalho</i>	
<i>Carlos Henrique de Moraes Barbosa</i>	
<i>Eliane Debus</i>	
<i>Elizabeth de Souza Neckel</i>	
<i>Juliana Breuer Pires</i>	
<i>Lucas DaEni</i>	
<i>Thayene Esquivel</i>	
<b>A formação em língua e cultura hispânica do PET Pedagogia/UFSC</b>	<b>66</b>
<i>Pedro Salles Iwersen</i>	
<i>Eliane Debus</i>	
<b>Para além das páginas: vivenciando leituras</b>	<b>77</b>
<i>Eliane Debus</i>	
<i>Juliana Breuer Pires</i>	
<b>A pesquisa da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: uma análise de artigos da plataforma dos periódicos da CAPES</b>	<b>90</b>
<i>Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin</i>	
<i>Pedro Salles Iwersen</i>	
<i>Tatiane Mendes Serafim</i>	
<b>A Lei no 10.639/2003 e seu histórico: compreender para agir</b>	<b>102</b>
<i>Suelen Amorim Ferreira</i>	
<i>Eliane Debus</i>	

# O Programa de Educação Tutorial de Pedagogia/UFSC: uma apresentação

*Eliane Debus*

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin*

*Pedro Salles Iwersen*

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à época com o nome de Programa Especial de Treinamento (PET), e implementado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano seguinte, em 1980, com a criação do Grupo PET Metrologia e Automação, sendo um dos três primeiros grupos do país.

Em 1999, o Programa passa a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), sob coordenação do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior (DEPEM), que sofre alterações significativas na sua forma de organização. A mais significativa delas ocorreu em 2004, quando houve a mudança no nome do Programa, passando a denominar-se Programa de Educação Tutorial (PET), conforme o conhecemos hoje. Essa mudança simboliza uma grande transformação na concepção do Programa, sendo esse modelo de tutoria considerado uma demonstração de intenção de se estabelecer diálogo mais estreito junto ao Curso no qual está vinculado, buscando levar contribuições para a sua melhoria, sendo um exemplo para a Instituição de Ensino Superior (IES).

Em 2005, o PET foi regulamentado pela Lei nº 11.180, trazendo no Art. 12 que:

Fica instituído, no âmbito do ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial –

PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos PET. (BRASIL, 2005).

Posteriormente, com o lançamento das Portarias MEC Nº 3.385/2005, Nº 1.632/ 2006 e Nº 1.046 de 2007, cria-se as condições necessárias para a implementação do Grupo PET Pedagogia da UFSC, que se consolidou em 2007.

Em 2010, o MEC lança a Portaria no 976, destacando no Art. 2º que “O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010). E é acreditando nessa confluência entre esses três pilares da educação que o PET Pedagogia da UFSC mantém sua atuação ao longo dos anos de sua existência.

Atualmente, existem 842 grupos em 121 instituições de ensino no Brasil, sendo 184 localizados na região Sul. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui 21 grupos PET, totalizando cerca de 250 estudantes envolvidos, os quais se organizam por meio do InterPET, formando um fórum representativo e consultivo.

Ao situar o Programa a nível nacional e regional, abordaremos a seguir os elementos históricos do PET de Pedagogia/UFSC.

## **O PET PEDAGOGIA/UFSC: MUITAS HISTÓRIAS PARA CONTAR**

O Grupo PET Pedagogia/UFSC, desde a sua formação em 2007, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com normas de

funcionamento do Programa, conforme exposto nos documentos legais que o regulamentam. Essas informações referentes à filosofia do Programa estão apresentadas no *Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial*, que foi desenvolvido com a “[...] finalidade de orientar o funcionamento do programa além de garantir a sua unidade nacional” (BRASIL, 2006, p. 5).

Considerando os princípios do Programa, relacionado com o contexto de um curso de formação de educadores, as ações desenvolvidas ocorrem em diálogo com as disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia/UFSC, articuladas com as áreas de atuação das professoras tutoras que ocuparam/ocupam essa função ao longo dos anos, sendo elas: Vânia Beatriz Monteiro da Silva (2008-2012), Maria Hermínia Lages Fernandes Laffin (2013-2014), Jilvania Lima dos Santos Bazzo (2018-2019) e Eliane Santana Dias Debus (2015-2017 e 2019- atual).

Com atuações voltadas à valorização de ações político educacionais de caráter social e afirmativo, o Grupo organiza-se em três dimensões temáticas centrais: (1) Infância e Literatura; (2) Processos educativos, Sujeitos e Relações raciais (ERER); (3) Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, vem contribuindo para o Curso de Pedagogia da UFSC ao trazer debates relacionados aos sujeitos, ao processo educativo e à prática docente, alargando aspectos importantes na composição da formação docente. (LAFFIN e SILVA, 2007)

## IMAGEM 1: EIXOS DE ATUAÇÃO DO PET PEDAGOGIA DA UFSC: LITERATURA, EJA E ERER.



Fonte: Acervo Pet Pedagogia (2012).

O PET Pedagogia da UFSC é formado por 12 bolsistas, discentes, que organizam suas ações coletivas como membros de um dos três eixos (Literatura, ERER e EJA). Assim, de acordo com o grupo a que o bolsista está vinculado, suas atuações estarão também relacionadas a um grupo de pesquisa. No caso de vínculo com o eixo EJA, o bolsista é membro do Grupo de Pesquisa e Ensino em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA); no caso estejam nos eixos Literatura e ERER, participam do Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE). Os estudantes que tenham interesse e disponibilidade de agenda podem participar dos dois grupos.

Além das ações de cada eixo, o PET Pedagogia/UFSC realiza atividades comuns para todos os bolsistas, que também estão abertas à comunidade, a saber: Conversa de Escola, Contarolando, Abiodum, CINEPET e Língua estrangeira. Nos tópicos seguintes, apresentaremos cada um desses projetos.

### CONVERSAS DE ESCOLA E DE OUTROS LUGARES

O projeto *Conversa de Escola* foi criado durante o ano de 2010, inspirado na publicação de mesmo nome (boletim e, posteriormente, um livro) das docentes que compunham o Grupo PET, as Professoras Vânia Beatriz

Monteiro da Silva e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Ao longo dos anos, os encontros foram realizados de diferentes formas, que objetivavam aprofundar e ampliar os espaços de trocas de experiência e construção de conhecimentos entre docentes e discentes e o público em geral.

O Projeto visa organizar encontros que busquem a complementação curricular de acadêmicos/as do Curso de Pedagogia, a qual já prevê as atividades desenvolvidas pelo PET como estudos complementares. As atividades desenvolvidas buscam, de forma geral, contemplar os três eixos organizativos do PET Pedagogia e elementos voltados à formação acadêmica do curso em questão, bem como de professores/as das redes públicas de ensino. No ano de 2020, o título do projeto foi ampliado para *Conversas de escolas e de outros lugares*.

## CONTAROLANDO

O Grupo de Criação Cênico-Literário Contarolando foi criado em 2011, e desde 2017 vem trabalhando a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, objetivando promover a formação de criações cênico-literárias que levem em conta a literatura de temática afro-brasileira e africana e, paralelamente, organizar ações para sua repercussão. Como objetivos específicos apresenta: 1) estudar, vivenciar e elaborar criações cênico-literárias a partir de títulos de literatura infantil e juvenil; 2) fomentar a formação artístico-cultural de estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC; 3) desenvolver ações que repercutem o aprendizado, sobretudo, aquilo que diz respeito à literatura e à temática africana e afro-brasileira. O grupo se reveste de diferentes estratégias para a contação de histórias, com encontros

que contemplam ensaios e apresentações para distintos grupos, trabalhando formação de professores para atuação na educação básica, a partir de uma perspectiva artístico-cultural (DEBUS; DIAS, 2019).

Podemos dizer que durante esses 10 anos de existência o grupo atingiu mais de 10.000 pessoas diretamente e seria impossível mensurar indiretamente, haja vista as ações efetivadas pelo canal do *YouTube*, criadas no período da pandemia do Covid-19.

## BOLETIM ABIODUM

O Boletim *Abiodum* desde 2011 vem divulgando textos relacionados à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Com publicações semestrais e um histórico marcado pelas produções escritas coletivas, o periódico foi criado com o escopo de “[...] promover o conhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história de grupos humanos, que historicamente são relegados ao plano inferior na hierarquia social nas sociedades contemporâneas” (DEBUS *et al.*, 2020, p. 8). Ao longo dos anos, o Boletim foi sendo reorganizado e, atualmente, tem ISSN<sup>1</sup> e está qualificado como C pelos periódicos CAPES.

## LÍNGUA ESTRANGEIRA

O trabalho com língua estrangeira também compõe as ações coletivas do Grupo desde a sua fundação. Seguindo recomendação nacional e por acreditar na sua relevância, o PET Pedagogia/UFSC oferece aos seus bolsistas formação em língua estrangeira, servindo como uma preparação para que deem sequência a seus estudos em nível de Pós-Graduação, quando esse conhecimento passa a ser uma exigência.

---

1 “O ISSN, Internacional Standard Serial Number, ou Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadadas é o tipo de código utilizado para registro internacional de documentos periódicos, como jornais, revistas e trabalhos científicos”. Fonte: <https://doity.com.br/blog/issn-isbn-e-doi/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

Nesse percurso, podemos identificar três momentos anteriores em que se realizaram projetos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Inicialmente, nos primeiros anos de existência do grupo (2007-2009), os bolsistas eram liberados de suas atividades junto ao PET para o estudo de algum idioma estrangeiro, ficando por conta do bolsista escolher o idioma e o local onde desenvolveria seus estudos.

De 2010 a 2012, a formação passou a ser desenvolvida pelo próprio PET em parceria com a professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da área da língua francesa, Clarissa Laus Pereira Oliveira. Com essa parceria, organizou-se o Projeto *Nous parlons français au PET Pedagogia*, que ofereceu aos integrantes do grupo noções fundamentais de língua francesa e cultura francófona, a partir de uma metodologia sociointeracionista, buscando-se promover oportunidade de expressar-se oralmente e por escrito e ler textos nessa língua. Os encontros foram ministrados por Ana Carolina de Freitas, graduanda do Curso Letras – Língua Francesa e Literaturas da UFSC, como curso de formação extensiva, totalizando 60 horas, contemplando 20 estudantes do Curso de Pedagogia.

Entre 2013 a 2015, o ensino da língua estrangeira foi organizado por Celia Cabezas Jaramillo, estudante do Curso de Letras Espanhol, e contou com a participação de outras 12 estudantes de Pedagogia, as quais eram bolsistas do PET. Com o objetivo de desenvolver estudos sobre a língua espanhola em uma perspectiva metodológica interdisciplinar, o projeto intitulado *Leyendo y hablando español* totalizou 200 horas de extensão.

No ano de 2016 e 2019, a formação em língua estrangeira passou a ser organizada por Pedro Salles Iwersen, estudante, à época, do Curso de Pedagogia e

bolsista do PET, com formação em Letras Espanhol da UFSC. Nesse período, a língua estrangeira foi trabalhada por meio do *Projeto de Extensão Língua e Cultura Hispânica*. Foram quatro edições de cursos de formação, que tiveram a cultura e a língua hispânica como referência, desenvolvidos num processo cheio de aprendizado e de novos conhecimentos, proporcionando diversas experiências a todos os envolvidos.

## **CINEPET**

O Projeto CINEPET foi estabelecido a partir de 2020, no contexto da Pandemia Global de Covid-19, o qual tem como encaminhamento assistir filmes ou documentários e, com base neles, realizar um debate. A escolha das obras tem como temática a cultura africana, afro-brasileira e indígena. O debate é sempre mediado por petianas/os e conta com a participação de convidados vinculados ao material exposto.

## **PARA FECHAR, AINDA MUITO POR DIZER**

O presente texto, de certo modo, apresenta algumas das ações que temos efetivado ao longo dos anos e que serão desenvolvidas de forma mais ampliada ao longo dos demais artigos deste livro que teve sua publicação financiada pelo Custeio do Programa de Educação Tutorial/MEC.

Desejamos, assim, boa leitura!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Manual de Orientações Básicas. Programa de Educação Tutorial. Brasília, 2006. Disponível em [www.mec.gov.br/pet](http://www.mec.gov.br/pet). Acesso em 25/05/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jul. 2010.

DEBUS, Eliane; DIAS, Paula. Contarolando em formação e ação: co(a)ntando a literatura de temática afro-brasileira e africana para infância. In: Ilsa do Carmo Vieira Goulart. (org.). *Ler e contar histórias: das experiências profissionais às vivências pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.p. 37-46.

DEBUS, Eliane et al. Pet Pedagogia e o Abiodum: nascido da guerra, vivendo na resistência. *Vias Reflexivas*. Palhoça, v. 1, p. 8-15, 2020.

LAFFIN, M. Hermínia Lage Fernandes; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. Grupo PET/Pedagogia/UFSC (2007): processos de escolarização de crianças, jovens e adultos. In: ELY, Vera Helena Moro Bins; PIRES, Giovani De Lorenzi (org.). *Do treinamento à educação tutorial*. Florianópolis: PREG/UFSC, 2007. v. 1. p. 237-246.

# Conversas de Escola e de Outros Lugares<sup>2</sup>



Aline Rosa de Abreu  
Ana Beatriz Arantes Carvalho  
Ariel Souza  
Elem Bernardi Marafigo  
Eliane Debus  
Jacyara Camargo  
Jayziela Jessica Fuck  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
Rafael da Silva

## INTRODUÇÃO

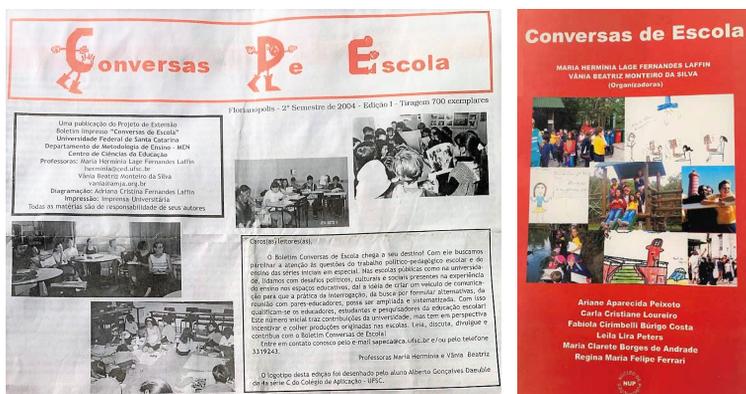
No período de 2002 a 2010, foi criado e desenvolvido o projeto de ensino, pesquisa e extensão com autoria das Professoras Vânia Beatriz Monteiro da Silva e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin – primeiras tutoras do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, a qual ainda se mantém como colaboradora do grupo.

A nomenclatura *Conversas de Escola* foi inspirada nas ações de ensino e extensão das Professoras, sobretudo, junto às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que compunham o Grupo Saberes e Práticas Pedagógicas do Colégio de Aplicação (SAPECA/CA) da UFSC. Tais ações foram sistematizadas em duas publicações: a primeira, um boletim impresso intitulado *Conversas de Escola*, (LAFFIN e SILVA, 2004 e 2006), publicado em 2004, e, posteriormente, um livro com o mesmo nome, no ano de 2006.

---

<sup>2</sup> Versão deste texto foi apresentada em forma de comunicação oral e resumo expandido no XXIV ENAPET, que ocorreu entre os dias 25 a 30 de outubro de 2021.

## IMAGEM 1: REGISTROS DAS PRODUÇÕES IMPRESSAS CONVERSAS DE ESCOLA.



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2021).

Ao ser assumido o projeto como espaço formativo no PET Pedagogia, destacamos a sua importância dentro do Curso de Pedagogia da UFSC por tratar temas que, muitas vezes, o currículo do curso não contempla de maneira mais específica e que são de extrema importância para a prática docente não somente no âmbito do curso, mas também na continuação da formação de profissionais da educação básica.

As trocas de experiências que o projeto oportuniza potencializa essa ampliação da formação inicial, permitindo que as/os estudantes do Curso de Pedagogia comecem a refletir as suas futuras práticas docentes. Segundo Castro e Amorim (2015, p. 52):

[...] deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, houvessem alcançado um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do seu exercício profissional, definir, de forma proativa, como querem continuar sua formação. Isso implica

investir no pressuposto de que, para que de fato possam tirar proveito da formação continuada, os professores precisam, (1) ter tido uma formação inicial que lhes possibilite traçar rumos para suas trajetórias; (2) dispor de autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) dispor de condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção.

Nessa perspectiva, com os objetivos específicos do projeto, busca-se organizar encontros para aprofundar e ampliar os espaços de trocas de experiência e de construção de conhecimentos entre docentes, discentes e público em geral, assim como permitir a complementação curricular de acadêmicos/as do Curso de Pedagogia, que prevê na matriz as atividades desenvolvidas pelo PET como possibilidades de validação como estudos complementares.

Os encontros são organizados a partir de temas selecionados, pesquisando e buscando pessoas relevantes para dialogar, quer seja de forma presencial ou, nessa época de pandemia de Covid-19, em *lives*, realizadas por meio da ferramenta *Streamyard* e disponibilizada na plataforma do *Youtube*, no canal PETPedagogiaUFSC (<https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br>).

O processo de pesquisa e interação com os palestrantes é constituinte da formação do/a bolsista PET Pedagogia UFSC, pois cria abertura para discussões que nem sempre são abordadas na matriz curricular e possibilita a comunicação com pesquisadores e profissionais de diversas áreas.

Feita essa contextualização, na sequência, apresentamos as temáticas problematizadoras de diferentes encontros do projeto, permitindo situar sua historicização ao longo dos anos.

## OS ENCONTROS DO CONVERSAS DE ESCOLA E DE OUTROS LUGARES

O PET Pedagogia foi constituído no final de 2007 e, no ano seguinte, já contou com duas atividades do *Conversas de Escola*: a primeira, a palestra do Professor Júlio César Valladão Diniz (PUC/RJ), intitulada *Samba na Escola: lendo o Brasil na música popular*, que tratou sobre as possibilidades de leitura histórica e prazerosa da música popular no espaço escolar; a segunda, contou com a mesa redonda *Da educação, dos direitos e da produção cultural: reflexões políticas sobre diversidade*, com a Professora Gilka Giraldello, realizada em parceria entre o PET Pedagogia e o Núcleo de Estudos Negros (NEN), com as Professoras da UFSC Vânia Beatriz Monteiro da Silva e Joana Célia dos Passos.

IMAGEM 2: MESA REDONDA “DA EDUCAÇÃO, DOS DIREITOS E DA PRODUÇÃO CULTURAL”, 2007.



Fonte: Acervo Pet Pedagogia (2009).

No mesmo encontro da Mesa Redonda aconteceu a *Mostra PET Pedagogia: O que é diversidade na escola?*, que contou com as Professoras Simone Schmidt (CCE/UFSC) e Vânia Beatriz Monteiro da Silva (CED/UFSC).

Em 2009, foi realizada a mesa redonda *O professor na Sociedade Contemporânea: desafios e contradições*,

com o Professor Bernard Charlot.

IMAGEM 3: REGISTROS DA MESA REDONDA COM O PROFESSOR BERNARD CHARLOT, 2009.



Fonte: Acervo Pet Pedagogia UFSC (2009).

Em 2009 e 2010, foram realizadas as oficinas *Conhecimentos docentes, os saberes escolares sua socialização e interatividade: construindo sites na internet* e *Múltiplas linguagens na formação docente*, que foram mediadas pela Professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e objetivaram desenvolver um conjunto de oficinas como possibilidade do exercício das múltiplas linguagens artístico-culturais na formação de acadêmicas/os do Curso de Pedagogia, particularmente, das bolsistas do PET.

Em 2010, aconteceram outros três encontros. O primeiro foi a palestra *50 anos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e perspectivas atuais para a formação de professores*, realizada pela Professora Leda Scheibe como forma de homenagear e historicizar o curso.

## IMAGEM 4: PALESTRA 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC.



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2010).

Em 2012, destacamos a mesa-redonda *Juventude(s), escola e violência(s): o que nós temos a dizer sobre isso?*, que contou com o debate de três palestrantes, Julia Siqueira da Rocha, Ilana Laterman e Pollyana dos Santos, sobre o tema e a participação de graduandos/as de Pedagogia e das licenciaturas, assim como de docentes e estudantes jovens (particularmente os da Educação de Jovens e Adultos - EJA) das redes públicas.

### IMAGEM 5: CARTAZ DO ENCONTRO JUVENTUDE(S), ESCOLA E VIOLÊNCIA(S): O QUE NÓS TEMOS A DIZER SOBRE ISSO?.



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2012).

### IMAGEM 6: REGISTROS DO ENCONTRO JUVENTUDE(S), ESCOLA E VIOLÊNCIA(S): O QUE NÓS TEMOS A DIZER SOBRE ISSO?.



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2012).

Em 2013, a palestra *Uma imersão na experiência inaugural de Alfabetização de Adultos de Angicos*, com a Professora Nilcéa Lemos Pelandrê, que situou sua pesquisa sobre as aprendizagens que permaneceram

para adultos 40 anos após o processo de alfabetização vivenciado por eles, o qual foi organizado e mobilizado por Paulo Freire em Angicos (RN), que contribuiu para a alfabetização de 300 jovens e adultos no ano de 1963.

De 2014 a 2017, foram realizadas várias palestras no âmbito da Literatura Infanto-Juvenil e destacamos um projeto mais amplo, articulado ao Grupo Estudos e Pesquisas em EJA, intitulado *Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: socialização de saberes e práticas*, o qual desenvolveu ações de formação docente mediante um conjunto de palestras e cursos.

IMAGEM 7: REGISTROS DE ENCONTROS VOLTADOS À FORMAÇÃO PARA A EJA (O PRIMEIRO COM A PROFESSORA DRA. OLGA CELESTINA DA SILVA DURAND SOBRE JUVENTUDES E O SEGUNDO SOBRE EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COM O PROFESSOR DR. ELIONALDO FERNANDES JULIÃO).



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2014).

Nos anos de 2017 a 2019, as proposições

centraram-se nas ações articuladas com a formação do *Contarolando: Grupo de criação cênico-literário do PET de Pedagogia*, focando, desse modo, na literatura para infância e a Educação das relações étnico-raciais.

#### IMAGEM 8: REGISTROS DOS PRIMEIROS ENCONTROS DO CONTAROLANDO.



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2018).

### CONVERSAS DE ESCOLA EM TEMPOS DISTÓPICOS: A PANDEMIA DA COVID-19

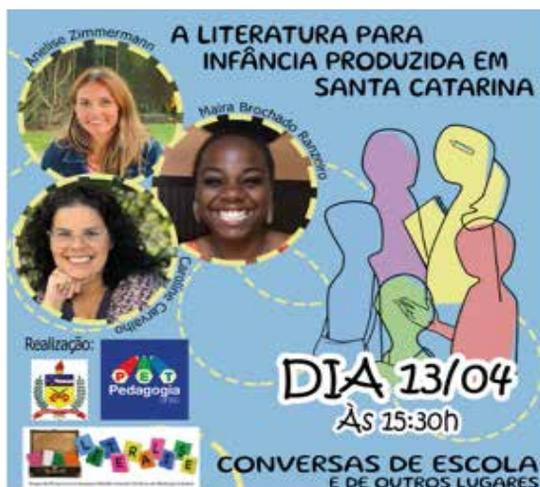
Em 2020, devido à pandemia de Covid-19, o projeto não ocorreu. Já em 2021, retorna com a configuração de *Conversa de escola e outros lugares*, ampliando o foco de discussão, mas mantendo a origem de ampliação do repertório de conhecimentos inerentes à formação inicial e continuada.

Em 13 de abril de 2021, realizou-se o primeiro encontro cuja temática se deteve na literatura para infância, com o título *Literatura para a infância produzida em Santa Catarina*, com a presença das escritoras Maira Brochado Ranzeiro e Carolina Carvalho, e a ilustradora Anelise Zimmermann. O evento foi realizado por mediação da tutora Eliane Debus junto à disciplina de *Literatura e Infância*, no Curso de Pedagogia da UFSC, pela plataforma “conferência web”, de forma privada. Nessa roda de

conversas, apresentou-se o projeto *Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos*, que objetiva mapear a produção literária do estado em livro eletrônico.

As autoras e a ilustradora apresentaram alguns dos seus livros e as particularidades de sua construção. Entre eles, *Passarinho*, de Carolina Carvalho, que relatou a feitura de dois anos do livro, perpassando diversos acontecimentos da sua família, reflexão e amadurecimento como mãe, a partir do diagnóstico de dislexia de um dos seus filhos. Outro grande passo foi a interlocução com a ilustradora Ana Sanfelippo, que trouxe novas propostas inspiradas nas ideias de Carolina. O resultado final, o livro objeto, teve ainda a contribuição de Romero, designer de livros, o qual contribuiu para a questão do tamanho e das texturas.

IMAGEM 9 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CONVERSAS DE ESCOLAS E DE OUTROS LUGARES: LITERATURA PARA A INFÂNCIA PRODUZIDA EM SANTA CATARINA.



Fonte: Acervo PET Pedagogia (2021).

No dia 29 de junho de 2021<sup>3</sup> aconteceu a segunda edição do projeto com a temática *Processos de Alfabetização no Contexto da Educação de Jovens e Adultos*, que contou com a participação de Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Marli Vieira Lins de Assis, mediada pela Professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. O debate iniciou com a fala da Professora Marinaide, que trouxe a seguinte reflexão: *de que EJA estamos falando?*. Em sua apresentação trouxe o contexto da EJA no Brasil desde a década de 1930 e as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, além dos avanços, retrocessos e resistência. Em seguida, foi a vez da Professora Marli trazer suas contribuições e reflexões sobre a *Alfabetização e Letramento na EJA*, bem como a importância de Paulo Freire. Logo após, foi aberto o debate.

IMAGEM 10 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CONVERSAS DE ESCOLAS E DE OUTROS LUGARES: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC (2021).

3 PET PEDAGOGIA UFSC. Conversas de escola e de outros lugares. Realização de Pet Pedagogia UFSC. Coordenação de Eliane Debus. Florianópolis, 2021. P&B. Disponível em: [https://youtube.com/playlist?list=PL79iel18UET2szC7dHZ1yAYKz\\_mzzlQBR](https://youtube.com/playlist?list=PL79iel18UET2szC7dHZ1yAYKz_mzzlQBR). Acesso em: 10 ago. 2021.

A terceira edição do *Conversas de Escola e de Outros Lugares* ocorreu no dia 16 de agosto de 2021 e teve como tema *Pedagogia Afroancestralica*. Juntamente a esse evento, aconteceu a aula inaugural do *Prepara Ubuntu*, curso preparatório para vestibulares, EJA e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). As primeiras duas edições foram realizadas na UFSC, esta última ocorreu na Escola Livre Ubuntu, de Florianópolis, um Egbé de Pertencimento Afroancestralico.

O *Prepara Ubuntu* é organizado por estudantes da graduação, que, voluntariamente, ministram as aulas de acordo com suas especificações. O projeto foi criado a partir da necessidade urgente de emancipação e de justiça cognitiva de povos que historicamente têm o direito à educação (e tantos outros) negados, devido ao racismo estrutural. Essa edição contemplou a ERER, um dos eixos do PET de Pedagogia da UFSC. Para tal, contamos com a palestra de Luck Yemonja Banke (um dos idealizadores do desse Projeto) e com a mediação do bolsista Carlos Henrique.

IMAGEM 11 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CONVERSAS DE ESCOLAS E DE OUTROS LUGARES: PEDAGOGIA AFROANCESTRALICA.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC (2021).

No dia 9 de setembro de 2021, ocorreu a quarta edição do projeto *Conversas de Escola e de Outros Lugares*, com o tema *Em Debate Homeschooling*, onde foi promovida uma conversa sobre o projeto de lei que busca permitir a educação domiciliar no Brasil, a qual foi mediada pela petiana Jayziela Jessica Fuck e contou com as falas da Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle, que introduziu o assunto, retomando historicamente as funções sociais da escola, e do Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas, que destacou o interesse em promover esta “modalidade de ensino” pelo mercado cristão ultraconservador.

IMAGEM 12 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CONVERSAS DE ESCOLAS E DE OUTROS LUGARES: EM DEBATE HOMESCHOOLING.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC (2021).

## CONCLUSÃO

No conjunto das atividades desenvolvidas, de forma geral, contemplam-se os três eixos organizativos do PET Pedagogia – Infância e Literatura, EREER e EJA –, assim como elementos voltados à formação acadêmica do curso em questão. Desse modo, esperamos que tais atividades possam continuar a contribuir para a formação de acadêmicos/as e professores/as das redes públicas de ensino, sobretudo, em relação aos temas dos eixos.

O projeto destaca-se pela importância que assume não somente ao se destinar para os graduandos do curso, mas também como ampliação da formação continuada de professores/as da educação básica, além da troca de experiência que oportuniza e potencializa essa formação. Além disso, contribui para autonomia intelectual, tecnológica e social dos bolsistas do PET.

É importante destacar esses espaços de *conversas* como uma forma de aproximar a universidade da comunidade que a cerca.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Marcelo Macedo Correa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. *Boletim Conversas de Escola*. Florianópolis, 2004.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (org.). *Conversas de Escola*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

PET PEDAGOGIA UFSC, Site. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

# Grupo Cênico-Literário *Contarolando* e suas muitas histórias<sup>4</sup>

Eliane Debus

Suelen Amorim Ferreira

Carlos Henrique de Moraes Barbosa

O Grupo Cênico-Literário *Contarolando* foi criado em 2011, a partir do projeto de pesquisa Pós-Doutoral da Professora Doutora Simone Cintra, sob a supervisão da Professora Doutora Eliane Debus, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em articulação com os três eixos centrais da Universidade (pesquisa, ensino e extensão), a proposta buscava potencializar o reencontro das(os) estudantes com suas dimensões criadoras, lúdicas, imaginativas e poéticas, por meio de experiências de fruição literária e criação teatral e se articula como Projeto de Extensão, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), em parceria com o Programa de Educação Tutorial (PET), do Curso de Pedagogia. Desde então, o grupo vem desenvolvendo um trabalho sistemático de narração de histórias em diferentes espaços educativos. Diante disso, este texto procura fazer uma retrospectiva dessas ações e suas potencialidades para a mediação da leitura literária.

## A DESCOBERTA DA PALAVRA LITERÁRIA E A FRUIÇÃO ESTÉTICA

A aproximação das/dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC, futuras/os professoras/es, a um repertório literário que valorize o texto estético (palavra/imagem e materialidade) tem sido contínuo no Grupo, promovendo a fruição literária e a criação artística, para experienciar este dizer junto ao público,

4 Parte significativa deste texto está publicada em DEBUS, Eliane; FERREIRA, Suelen A. ; BARBOSA, Carlos. Henrique. M. . Grupo Cênico-Literário *Contarolando*: 10 anos de histórias. In: Eliane Debus, Fernando Azevedo, Maria Laura P. Spengler. (orgs.). *Práticas de Formação Leitora*. Braga/PT: CIEC - UMinho, 2021.p. 47-58.

em particular, crianças em espaços educativos, mas não só. A leitura e a seleção das narrativas obedecem aos critérios do grupo, a partir de temáticas ou objetivos que se façam desejantes, já que todas as ações se realizam no coletivo.

IMAGEM 1: CURSO DE FRUIÇÃO LITERÁRIA, 2012 E 2013.



Fonte: Acervo do PET Pedagogia UFSC (2013).

IMAGEM 2: OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, 2012.



Fonte: Acervo do PET Pedagogia UFSC (2012).

## O REPERTÓRIO: DAS APROXIMAÇÕES

As primeiras narrativas escolhidas pelo grupo no ano de 2011 e 2012 estiveram vinculadas ao projeto *Clube da Leitura: A gente catarinense em foco*, desenvolvido pela Secretaria de Educação de Florianópolis e com nossa parceria que se efetivou com a criação cênico-literária com base nos livros *O pacote que tava no pote* e, posteriormente, *Gaitinha tocou, bicharada tocou*, ambos da escritora catarinense Eloí Bocheco. Nos anos de 2012 e 2013, agregaram-se a essas duas obras o livro *Amigos*, de Helme Heine.

As apresentações ocorreram em diferentes escolas de educação básica e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), bem como no Hospital Infantil Joana de Gusmão (SC).

No primeiro semestre de 2014, as três histórias, que compõem hoje o repertório do grupo, foram apresentadas em três creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na Biblioteca Barca dos Livros<sup>5</sup>, junto ao lançamento do livro online *Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina*, organizado pelas Professoras Eliane Debus, Simone Cintra e Maria Laura Splenger, e no auditório do CED/UFSC, junto ao lançamento do livro *Era uma vez... uma história contada outra vez*, organizado pela Profa. Dra. Márcia Strazzacapa, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ao ser contemplado pelo Edital Procultura/UFSC no 001/2014, o grupo pôde circular em diferentes espaços educativos, realizando 12 ações, que atingiram um total de 2.206 pessoas, entre adultos e crianças. Em 2015, com a Bolsa Cultura (Edital no 003/2014), bolsa de extensão vinculada às ações de arte e cultura, dois bolsistas acompanharam as atividades do grupo e registraram-nas. A participação de Editais tem

---

5 Infelizmente em 2019, depois de mais de 10 anos de atuação, a Biblioteca Barca dos Livros encerrou suas atividades.

permitido a ampliação do trabalho do Grupo, disponibilizando a ida às instituições (2014) e o auxílio de bolsistas para a organização dos trabalhos (2015, 2016, 2017, 2020 e 2021).

Também no ano 2015, por meio do projeto *Contarolando em formação: contando e (en)cantando histórias*, contemplado com o Edital no 001/PROCULTURA/2015, fomentamos as ações do grupo por meio de um curso de formação, que buscava agregar a integração de novos componentes. Participaram como ministrantes dessa formação contadores de histórias e pesquisadores da área da literatura para infância reconhecidos nacional e internacionalmente, como Cléo Busato, Anna Claudia Ramos, Rogério Andrade Barbosa e Luis Camargo.

Em 2016, realizamos o projeto *Contarolando em formação: tantas histórias para contar*, com a participação dos oficinairos (contadores de histórias) Ingobert Vargas de Souza e José Carlos dos Santos Debus e dos estudiosos da área da literatura para infância, como Roger Melo, Graça Lima, Regina Zilberman, entre outros. As ações resultaram na criação do repertório das narrativas *Maria-Vai-com-as-Outras*, de Sylvia Orthof, e *A casa Sonolenta*, de Audrey e Don Wood.

Desde 2017, o Grupo tem centrado o seu fazer a partir da temática da cultura africana e afro-brasileira e trazer para o cenário da formação/ação a reflexão sobre ela, contribuindo para pensar a educação das relações étnico-raciais. A formação em pauta aposta na crença de que o cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003, é um dos deveres da Universidade (BRASIL, 2003).

Em 2020, isolados socialmente pela pandemia da Covid-19, o grupo teve que se reorganizar e realizar as suas ações de forma remota, o que ocorre até o momento (dezembro de 2021).

## DAS APRESENTAÇÕES: LEVAR A LITERATURA EM DIFERENTES ESPAÇOS

Apresenta-se, mesmo que com brevidade, alguns dos espaços em que as narrativas foram socializadas ao longo dos 10 anos e as impressões desses momentos ímpares.

O grupo participou da maratona de histórias no 18º Encontro do Proler de Joinville, 4º Seminário de Práticas Leitores, 5º Seminário de Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura ocorrido de 8 a 10 de setembro de 2014, no Centro de Cultura Juarez Machado, na cidade de Joinville (SC), para um público de 350 pessoas. Esse foi um momento importante para o grupo, pois a experiência de narração era mais com crianças e estar com adultos possibilitou a ação e debate sobre ela.

IMAGEM 1 - CONTAROLANDO NO CAMARIM DO TEATRO JUAREZ MACHADO (JOINVILLE).



Fonte: Acervo do PET Pedagogia UFSC (2014).

O mesmo ocorreu durante o VI Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VI SLIJ) e I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (I SELIPRAM), realizado no

período de 15 a 17 de outubro de 2014, na UFSC, Campus Florianópolis (SC), organizados pelo Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise/CED/UFSC). Nessa ação, o grupo foi convidado para abrir as atividades do evento.

IMAGEM 2 - CONTAROLANDO NO VI SLIJ.



Fonte: Acervo particular do PET (2014).

O evento contou com a participação de um público médio de 500 participantes, entre professores, bibliotecários, contadores de história, estudantes universitários, pesquisadores e demais interessados nas discussões sobre as práticas de mediação da leitura literária para infância e juventude.

Além disso, o Grupo apresentou no dia 11 de setembro de 2017 duas criações cênico-literárias na abertura da I Reunião Regional Sul dos Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEJA), realizado na UFSC. Esta foi a primeira apresentação do grupo para um público majoritariamente adulto de mais de 200 pessoas, sendo um dos sucessos do evento.

IMAGEM 3 - CONTAROLANDO NO ALFAEJA, 2017.



Fonte: Acervo Particular do PET (2017).

## NOS ESPAÇOS DA PEQUENA INFÂNCIA: PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos espaços de Educação Infantil, destacamos o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC e as instituições da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC), as quais acolheram de modo afetuoso a possibilidade do trabalho ao longo dos anos.

Seguem algumas dessas ações, como a de 27 de novembro de 2014, no Núcleo de Educação Infantil Campeche, em Florianópolis (SC). As histórias foram apresentadas para crianças entre dois e cinco anos, professores, direção e funcionários da instituição. O número de público atingido foi de 115 pessoas. No mesmo ano ocorreu o contato com 108 crianças e adultos na Creche Anna Spyrios Dimatos, localizada no Bairro Tapera, em Florianópolis (SC). As narrativas foram apresentadas para as crianças entre dois e cinco anos, os professores, a direção e os funcionários da instituição.

IMAGEM 4: HISTÓRIAS NOS AR.



Fonte: Acervo particular do PET (2014).

IMAGEM 5: HISTÓRIAS PARA CANTAR.



Fonte: Acervo particular do PET (2014).

Destaca-se que, a partir de 2017, com o trabalho de seleção de narrativas de temática africana e afro-brasileiras, a inserção de uma bolsista do Curso de Artes Cênicas e da colaboração de outros membros do Grupo de Pesquisa Literalise houve uma reorganização que contemplou três momentos. O primeiro momento ocorreu de 15 de maio a 30 de junho de 2017 e as ações foram efetivadas pela bolsista Paula Dias, que desenvolveu dinâmicas de preparo de cena de trabalho em grupo e propôs a leitura de textos teóricos (CINTRA;

DEBUS, 2015; DEBUS, 2017; DUARTE; FONSECA, 2011; entre outros). Esse período foi destinado a quatro importantes objetivos: 1) preparo das estudantes para o trabalho de contação; 2) escolha das histórias que iriam contar; 3) encenação das histórias; 4) apresentação para público convidado. Assim, foram desenvolvidas as criações com base em duas narrativas literárias: *Olelê: uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões (2015), e *Filhos de Ceição*, de Helô Bacichette (2015). Ao final do semestre letivo, o grupo optou por fazer um ensaio aberto para fechar o ciclo da primeira etapa.

IMAGEM 6 - OLELÊ.



Fonte: Acervo particular do PET (2017).

IMAGEM 7 - PROJETO FILHOS DE CEIÇÃO.



Fonte: Acervo particular do PET (2017).

Além disso, houve duas criações cênico-literárias para as crianças da Educação Infantil nas instituições educacionais Creche Irmão Celso (Florianópolis, SC), em 11 de outubro de 2017, na “festa da família”, onde estiveram presentes crianças, professores, demais profissionais da instituição infantil e familiares que cantarolavam junto ao grupo as cantigas populares presentes na contação; e no NDI/UFSC, no dia 17 de novembro 2017, onde foram apresentadas as narrativas Olelê e Filhos de Ceição para um primoroso público composto por crianças pequenas e professoras.

IMAGEM 8: APRESENTAÇÃO NO NDI.



Fonte: Acervo Particular do PET (2017).

IMAGEM 9: APRESENTAÇÃO NO NDI.



Fonte: Acervo Particular do PET (2017).

No dia 29 de novembro desse mesmo ano foi realizada primeira apresentação do grupo na Creche do Hospital Universitário (HU), em Florianópolis (SC), em um espaço de acolhimento infantil que atende aos/às filhos/as de trabalhadores/as do hospital e contou com a presença de crianças e professores/as.

## PERÍODO PANDÊMICO: VERSOS DO ÍNDICO

Em 2020, foi criado o projeto Versos do Índico, que busca socializar, por meio de vídeos nas redes sociais, poemas para infância de escritores moçambicanos. Para isso, detemo-nos nos poemas dos livros Passos de Magia ao Sol, de Mauro Brito, O Gil e a Bola Gira e outros poemas para brincar, de Celso C. Cossa, e Viagem pelo Mundo num Grão de Pólen e Outros Poemas, de Pedro Pereira Lopes. Os dois primeiros títulos têm publicação somente em Moçambique e o último tem publicação no Brasil. O acesso à sensibilidade leitora oriunda da palavra literária e a ampliação do repertório, a partir da produção de escritores oriundos do continente africano, colabora para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996, 2003, 2006).

IMAGEM 10: PROJETO VOZES DO ÍNDICO.



Fonte: Acervo Particular do PET (2020).

## IMAGEM 11: PROJETO VOZES DO ÍNDICO.



Fonte: Acervo Particular do PET (2020).

Deixamos aqui registrado a produção do documentário *Contarolando muitas histórias para contar*, que contou com a colaboração do cinegrafista Renan Rocha e narra a trajetória do grupo durante esses 10 anos de existência, que está disponível no canal do YouTube do PET<sup>6</sup>.

## CONCLUSÃO

Por certo, os conteúdos relacionados e as estratégias da formação ecoaram junto não só aos estudantes de graduação, mas também, de forma ampliada, reverberaram na comunidade externa. O Grupo *Contarolando* segue a 10 anos cantando, contando e encantando a todas/os por onde passa, reafirmando em cada conta(ação) o compromisso coletivo de impulsionar a amplitude da linguagem criativa, poética, política e cultural à/aos estudantes, professores e seu público multidiversificado.

Assim como o vento que conduz as folhas, as histórias sopram fôlego e afeto. Atualmente, em meio à pandemia, o grupo *Contarolando* refaz-se em formato online, conectando narrativas e leitores por todo o mundo.

6 Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9D6DDVs2AU&t=604s> Acesso em: 7 dez. 2021.

## REFERÊNCIAS

BACICHETTE, Helô. *Filhos de Ceição*. Ilustrações de Rosinha. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2006. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2006.

CINTRA, Simone C. S.; DEBUS, Eliane S. D. Criações cênico-literárias na formação inicial de professoras de educação infantil: as tramas tecidas pelo Grupo Contarolando. *RAE-IC*, Santiago de Compostela, v. 2, n. 3, p. 41-48, 2015.

DEBUS, Eliane. *A temática africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane; FERREIRA, Suelen A.; BARBOSA, Carlos Henrique M. Grupo Cênico-Literário Contarolando: 10 anos de histórias. In: DEBUS, Eliane; AZEVEDO, Fernando; SPENGLER, Maria Laura P. (org.). *Práticas de Formação*

Leitora. Braga, PT: CIEC - UMinho, 2021. p. 47-58.

DUARTE, Eduardo Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SIMÕES, Fábio. *Olelê: uma antiga cantiga africana*. Ilustrações de Marília Pirillo. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

# Construir e expor livros artesanais: uma ação de bem querer<sup>7</sup>

*Eliane Debus  
Juliana Breuer Pires  
Jayziela Jessica Fuck  
Aline Rosa de Abreu*

## INTRODUÇÃO

Este texto socializa a ação das estudantes bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tutoriado pela Professora Eliane Debus, junto à curadoria da exposição de livros artesanais feitos pelas estudantes do curso na disciplina de Literatura e Infância. Desse modo, o texto subdivide-se em duas sessões: primeiro, tece considerações sobre a feita dos livros e, posteriormente, sobre a sua exposição.

## A FABRICAR LIVROS BRINCANTES

O fabrico de livros artesanais realizados pelas acadêmicas da 5ª fase do Curso de Pedagogia/UFSC durante a disciplina Literatura e infância, ministrada pela Professora Eliane Debus, tem início em um período de dois anos na década de 1990 e é retomado no início de 2001. Além disso, tem sido efetivado, com poucos intervalos, nesses 20 anos, resultando em mais de 50 livros confeccionados e um acervo permanente, mantido pela docente, com 50 exemplares disponibilizados pelas alunas para eventuais exposições.

O objetivo da unidade pedagógica de ensino é o de que as/os estudantes, futura(o)s professora(s) de Educação Básica, adquiram conhecimentos sobre os

---

<sup>7</sup> Uma versão deste texto foi publicado por Debus et al. (2021).

elementos constitutivos do objeto livro nas suas três dimensões (verbal, visual e material), que podem ser pensadas em conjunto ou distintamente, e elaborem seu livro a partir dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina (DEBUS; SILVEIRA, 2017).

A produção do objeto exige um repertório prévio por parte da(o)s estudantes, a saber: referencial teórico que alimente a discussão sobre a especificidade da literatura para infância; acesso a livros de diferentes gêneros (prosa e poesia de origem oral e escrita, textos dramáticos); conhecimento e manuseio de livros industriais e artesanais de diferentes formatos e suportes (livros de pano, plástico, madeira, entre outros).

Cremos que a criança deva ter acesso ao livro já na tenra idade e que o manuseio tem uma relevância significativa, provocando uma leitura específica: a leitura pelos sentidos (DEBUS; SILVEIRA, 2017), pois a “[...] leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida” (MARTINS, 1986, p. 40). Nesse “primeiro cerimonial de leitura” (DEBUS, 2006), a criança alça voo, espraiando-se para o período de decifração do código gráfico, provocando uma desdramatização do ato de ler (PERROT, 2002): os livros tornam-se “Livros-vivos”.

Quando a elaboração do livro artesanal é pensada, toma-se a condicionante dos procedimentos de produção do livro, levando em conta o material utilizado na sua confecção, como, por exemplo, livros feitos de tecidos, retalhos e madeira.

A criação do livro com diferentes materiais permite, em sua feitura, desmistificar o processo industrializado que encarece e elitiza a autoria e, dessa forma, possibilita e incentiva novos escritores-leitores. Ao leitor, oferece um novo fascínio, que, pela estranheza, explora a materialidade juntamente com o conteúdo,

permitindo não só a leitura de palavras, mas dos sentidos.

Cada leitor, de diferentes idades e expectativas sobre o objeto “livro”, desenvolve uma experiência única com os livros artesanais e sua materialidade. Para aqueles que ainda não estão inseridos nos rituais de leitura, como as crianças pequenas, será uma forma de aproximá-las de maneira lúdica, brincante, construindo expectativas positivas com o ato da leitura.

IMAGEM 1 - OUTRAS FORMAS DE LER.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

Já para os mais velhos, acostumados com os livros de papel, industrializados, o livro artesanal amplia o conhecimento sobre o que é um livro, oferece a estranheza do diferente e demonstra novas possibilidades para “contar histórias”, onde há intencionalidade tanto com o conteúdo quanto na confecção e na materialidade em que este conteúdo será oferecido.

Ao manusear os livros artesanais, as crianças têm o primeiro contato com a leitura por meio dos sentidos,

de modo que:

A atitude de ler se desloca para o ler-brincando, conhecimento lúdico, e tal deslocamento pode ser estimulante a outros aprendizados porque o simples ato de se deslocar muda o aprendizado. Aprender com prazer altera a recepção, a memória. (PAIVA, 2011, p. 33).

#### IMAGEM 2 - LENDO COM AS MÃOS.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

#### O ENCONTRO COM OS LIVROS POR MEIO DA(S) EXPOSIÇÃO(ÕES)

A exposição *Livros brincantes: uma tessitura artesanal* tem seu início junto à Semana Municipal do Livro Infantil, da cidade de Florianópolis (SC). Primeiramente, destaca-se o diálogo e a colaboração que o Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC,

em particular, pelo Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise) e o PET de Pedagogia, que vêm mantendo com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis parceria com as edições da Semana Municipal do Livro Infantil, instituída em 2010, pela Lei no 8.125 (FLORIANÓPOLIS, 2010).

A semana que ocorre sempre na semana de 12 a 18 de abril, geralmente, contempla uma programação intensa e com diferentes atividades, como contação de histórias, varal literário, exposição de livros e formação para professores e demais profissionais da área da educação. No ano de 2014 até a presente data, a inserção nessas atividades se deu por meio da exposição de livros artesanais.

IMAGEM 3 - PROGRAMAÇÃO 5ª SEMANA MUNICIPAL DO LIVRO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

Além disso, temos realizado exposições em eventos, como as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

(Florianópolis, 2015) e o Seminário do Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupec) (Florianópolis, 2016). Para além desses eventos de renome, disponibilizamos a exposição dos *Livros brincantes: uma tessitura artesanal* na recepção dos calouros do Curso de Pedagogia da UFSC.

Aos que chegam nesses eventos, percebemos o encantamento com os livros artesanais, por se diferenciarem dos livros industriais, ou seja, aqueles que estamos acostumados a olhar, sentir e manusear, por fim, ler.

IMAGEM 4 - A EXPOSIÇÃO BRINCANTE.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

Nas exposições, observamos que as crianças se sentem à vontade para manipular, apalpar e abraçar os livros e, até mesmo, as professoras querem ter experiências diferentes do toque, do sentir. Por serem confeccionados por materiais diferentes, os livros artesanais chamam atenção de pessoas de diferentes idades pela sua estrutura e beleza física, ou seja, pela sua ludicidade.

No caso específico da Imagem 5, a seguir, temos dois livros singulares como suporte: o livro “Árvore”,

onde, a cada folha aberta, uma estrutura da narrativa é descoberta, bem como as personagens, construídas de pano, ganham vida e interagem com o leitor; e o livro “Cômada”, que propicia a cada gaveta aberta que o leitor encontre pistas do relato.

IMAGEM 5 - LIVRO ÁRVORE/LIVRO CÔMODA.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

O livro ganha nova feição e se torna brinquedo, ou melhor, um “livro-brinquedo”, segundo Paiva (2013). De acordo com Debus (2021, p. 6), o livro-brinquedo “[...] exige do leitor um dar-se ao objeto, mover partes desdobráveis, ocultas, como se segredos houvesse a cada virar de páginas podendo ser lidos pelos sentidos!”, possibilitando relacionar-se com o objeto para além do protocolo padrão (folhear páginas e ler as palavras), sem que perca seu caráter literário.

## IMAGEM 6 - MÃOS DESVENDAM SEGREDOS.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

Para tanto, as bolsistas, estudantes do mestrado e outros membros do Literalise fizeram-se presentes, com intuito de recepcionar e auxiliar as crianças durante as atividades, colaborando com o manuseio dos livros, buscando valorizar a leitura sensorial, bem como na mediação da leitura dos livros em pequenos grupos e individualmente.

## IMAGEM 7 - O ENCONTRO COM O LIVRO.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES

Apresentar às crianças os livros brincantes permitiu a interação com um objeto/produto que, inicialmente, estava circunscrito ao espaço da UFSC e acabou sendo vivificado pelos olhares e mãos curiosas das crianças, que, atentas, liam e tocavam os livros. Mesmo aqueles pequeninos, que ainda não decodificam o código escrito, exploravam e liam pelos sentidos. Desse modo, acreditamos que:

Ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, por certo a criança pequena tecerá leituras e se constituirá leitor. Da leitura material do livro à leitura do texto. Do ser bebê ao ser leitor. Acreditamos que a inserção da criança no mundo lúdico da leitura literária desfaz algumas ideias preconcebidas, tais como a de que a criança pequena não é leitora. (DEBUS, 2006, p. 32).

Essa ação proporciona uma aprendizagem para as/os estudantes de Pedagogia na relação estreita com as/os leitoras/es e a mediação do livro. Por outro lado, a inserção dessa ação no planejamento anual do PET desde 2013 tem possibilitado reflexão sobre esse fazer.

## REFERÊNCIAS

DEBUS, Eliane Santana Dias. *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *A Tessitura brincante dos livros artesanais: da experiência à experimentação*. 2021. (no prelo).

DEBUS, Eliane Santana Dias *et al.* Da construção do livro artesanal à sua exposição: onde se narra um saber/fazer. In: Eliane Debus, Fernando Azevedo, Maria Laura P. Spengler. (org.). *Práticas de Formação Leitora*. 1. ed. Braga/PT: CIEC - UM(NHO, 2021, v. , p. 29-38.

DEBUS, Eliane Santana Dias; SILVEIRA, R. F. K. Fabrico e uso de livros artesanais na formação de educadores. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto (Portugal): Tropelias & Companhia, 2017. p. 145-157.

FLORIANÓPOLIS. Lei no 8.125, de 5 de janeiro de 2010. Institui, no âmbito do município de Florianópolis, a Semana do Livro Infantil. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, SC, 6 jan. 2010.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko M (Org.) . *O brincar e suas teorias*. 2. ed. São Paulo: Pioneira T. L., 2002.

# CinePET uma ação para vivenciar a linguagem cinematográfica e a Educação das Relações Étnico-Raciais

*Jayziela Jessica Fuck*

*Ana Beatriz Arantes Carvalho*

*Carlos Henrique de Moraes Barbosa*

*Eliane Debus*

*Elizabeth de Souza Neckel*

*Juliana Breuer Pires*

*Lucas DaEni*

*Thayene Esquivel*

## INTRODUÇÃO

O CinePET é um projeto do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que surge no contexto de uma Pandemia de Covid-19, a qual nos colocou em isolamento social e a realização das atividades acadêmicas passaram a ser remotas. Assim, foi necessário refazer nossos dias de um modo diverso do habitual. A proposta de assistir filmes/documentários já estava no horizonte do PET desde 2018, no entanto, por diversos fatores, o projeto só tomou forma intencional e sistematizada no contexto de diversidade do isolamento social com o objetivo de integração/aproximação, não só entre o grupo, mas no contexto maior de encontro com outras pessoas externas à UFSC.

O projeto consiste em realizar debates acerca de temas previamente escolhidos a partir de um filme ou documentário selecionado pelo grupo PET, estendendo, assim, os seguintes objetivos específicos de: debater em conjunto expressando sentimentos e opiniões; verificar as relações entre o filme e a área da Educação; ampliar os conhecimentos a respeito do tema com base nas

ponderações feitas pelo palestrante.

O público-alvo da ação, em tempo de ações remotas e com o uso de plataformas *online*, espraie-se, desse modo, de forma aberta, mas, principalmente, à comunidade acadêmica, com participação integral dos bolsistas do PET Pedagogia e demais interessados externos.

Compreendemos que o CinePET é um projeto que possibilita aos estudantes usufruírem da linguagem cinematográfica para a construção do conhecimento, além de ampliar seus repertórios culturais e ser uma atividade que rompe com o modo tradicional de ensino, superando os limites da sala de aula e sendo interdisciplinar. Assim, acreditamos ser possível, por meio dos mais variados filmes, desenvolver debates significativos sobre temas diversos e refletir sobre as “[...] possibilidades educativo-culturais da experiência com cinema” (FANTIN, 2011, p. 71).

Desse modo, ao trabalhar com a linguagem plural do cinema, demarcamos, como destaca Fantin (2011, p. 74), o seu potencial pelas “[...] dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica”, esgarçando o conhecimento sobre esse dizer e possibilitando, como futuras professoras/es, pensar o seu fazer junto ao trabalho pedagógico com as crianças, senão com os mesmos títulos, com a linguagem em particular.

Como destaca José Carlos Debus (2016, p. 215), “Analisar um filme nos permite entrar em outra dimensão do conhecimento e da representação e ver a materialidade como imagem em movimento, criando um jeito diferente de conhecer através do olhar da câmera”.

O tema da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para o ano de 2021 dialoga com dos eixos de

ensino, pesquisa e extensão do PET Pedagogia, entre eles, as ações do *Contarolando: grupo de criação cênico-literário*, o *Boletim Abiodum*, entre outras.

Metodologicamente, após a escolha do tema, foram reunidas sugestões de filmes e/ou documentários, que foram definidas através de uma pesquisa. Após tais decisões, escolheu-se coletivamente data, horário, responsáveis para conduzir o debate e como/onde faríamos essa videoconferência. Decidiu-se, então, que o filme necessitava ser assistido previamente pelos participantes do cine-debate. A divulgação do projeto com as principais informações foi realizada por meio das redes sociais do PET Pedagogia, tais como: *Facebook* e *Instagram* (@petpedagogiaufsc).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes dos quatro documentários realizados em 2021, o primeiro CinePET ocorreu no dia 30 de setembro de 2020, no período noturno, e projetou o filme *O vendedor de sonhos* (2016), de Jayme Monjardim, que tem como temática o “Suicídio”, e contou com a participação do Professor Rogério Machado (CED/UFSC). O filme conta a história de um psicólogo frustrado com a sua vida e tenta suicídio, no entanto, é impedido de realizar o ato por uma pessoa em situação de rua, o qual se autodenomina “O mestre”. Ao longo da trama, os dois personagens principais constroem uma amizade e passam a salvar pessoas com depressão e mostram que é possível ir para um novo caminho. É uma adaptação do *best-seller* homônimo do psicoterapeuta e escritor Augusto Cury. Com essa primeira experiência, podemos afirmar que ela deu um rumo para a organização de 2021.

O Projeto provocou nos bolsistas um sentimento de acolhimento e recomeço para com as nossas atividades acadêmicas. Parece um pouco estranho assumir, mas já

estamos há, aproximadamente, um ano e meio vivendo a anormalidade de uma pandemia e essa nossa primeira experiência com o projeto serviu para desenvolver as adaptações, conforme as nossas possibilidades de encontros. Deu-nos um “rumo” para melhorias e aperfeiçoamentos, no que diz respeito às partes técnica e organizativa de um projeto. Isso não significa que essa experiência tenha sido ruim, muito menos não proveitosa, mas reconhecemos que, apesar de todas as relações de ensino-aprendizagem que aconteceram no nosso encontro, faltou um pouco de organização e experiência técnica para a elaboração do encontro, mas que serviu de aprendizado para fazermos do projeto cada vez mais completo.

Como mencionado, tivemos como palestrante – profissional escolhido pelos bolsistas ativos do PET Pedagogia – o Psicólogo e Professor Rogério Machado Rosa (Mestre e Doutor em Educação pelo PPGE/UFSC). Além do seu vasto currículo, a escolha deu-se em função de ele ser um professor com estudos específicos na área da psicologia e reconhecido por todos/as estudantes do PET. Assim, conduziu o encontro, apresentando as vertentes da psicologia comportamental no que diz respeito ao tema suicídio. Além disso, trouxemos para o debate experiências dos/as estudantes ali presentes e abrimos uma roda de conversa, em que contamos com escutas e falas sobre a experiência com o filme e com um tema tão importante, mas pouco discutido no Curso de Pedagogia da UFSC.

No dia 17 de março de 2021, foi a vez do documentário *Toque de Melanina: legado de resistência* (2018), produzido por Renan Ramos Rocha e pela Profa. Dra. Maria Aparecida Rita Moreira, onde apresentam atividades desenvolvidas pelo grupo “Toque de Melanina”, projeto da Escola de Educação Básica (EEB) Aderbal Ramos da Silva (2014-2017), e depoimentos de parceiros/as do grupo. O debate foi transmitido pela plataforma *Streamyard* para o canal do YouTube do PET Pedagogia UFSC, e contou com a presença

do petiano Carlos Henrique Moraes como apresentador, para além dos convidados dessa edição.

IMAGEM 1 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CINEPET - TOQUE DE MELANINA: LEGADO DE RESISTÊNCIA.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

A construção do roteiro do documentário se deu a partir de dois temas centrais: EREER e genocídio da população negra no Brasil. Além disso, traz as atividades do Grupo de Estudo Étnico-Racial Toque de Melanina, da EEB Aderbal Ramos da Silva de Florianópolis, Santa Catarina, grupo formado por professoras/es e estudantes que se reuniam semanalmente para conhecer e multiplicar a história e as culturas afro-brasileira e africanas (BRASIL, 2003). Nele, encontramos depoimentos das/os participantes do grupo, da gestora, de participantes de movimento sociais, acerca das práticas educacionais do Grupo que atuou na implementação da Lei no 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), nos anos de 2015 a 2017. A Revista Arara ressalta que o documentário “[...] propõe um exercício introdutório mental para pensarmos em uma educação que

reconheça os afrodescendentes e a história da África como combate ao racismo estrutural institucionalizado nas escolas brasileiras” (TOQUE..., 2021, n.p.).

No dia 27 de março de 2021, o PET de Pedagogia, juntamente com o grupo de pesquisa Literalise e a Associação de Educadores Negras, negres e negros de Santa Catarina (AENSC), participou ativamente da *live* de lançamento do documentário *Paulina Chiziane: do mar que nos separa à ponte que nos une* realizado com a escritora moçambicana Paulina Chiziane quando de sua presença no Brasil, em particular, em Florianópolis de 19 a 23 de julho de 2019. O lançamento ocorreu em parceria com o Centro Cultural Brasil-Moçambique. Nesse espaço, conversamos com a escritora, assim como com o escritor moçambicano Dionísio Bahule, as idealizadoras do projeto Eliane Debus e Maria Aparecida Rita Moreira e o diretor do documentário Renan Ramos Rocha.

IMAGEM 2 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO PAULINA CHIZIANE: DO MAR QUE NOS SEPARA À PONTE QUE NOS UNE.



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Literalise.

No dia 27 de maio de 2021, apresentamos o *QUARENTA: pra não esquecer* (2019), um longa-metragem

que mistura ficção e os fatos históricos de novembro de 1979 ocorridos no centro de Florianópolis, quando o último presidente da ditadura militar, João Figueiredo, ao lado de sua comitiva, foram escorraçados aos socos e pontapés da cidade. Dirigido por Raúl Fitipaldi e produzido pelo grupo jornalístico *Desacato*, QUARENTA foi exibido pela primeira vez dia 30 de novembro de 2019, uma pomposa tarde de sol, no Palácio Cruz e Souza em homenagem e comemoração dos 40 anos dessa revolta local que repercutiu em todo o país.

IMAGEM 3 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CINEPET - QUARENTA: PRA NÃO ESQUECER.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

A abertura do CINEPET contou com a artista convidada Moa MC e foi mediada pelo bolsista do PET Pedagogia UFSC e também MC, Lucas DaEni, ambos responsáveis pela composição da trilha sonora original. Além disso, participaram do debate: Elenira Vilela, atriz coadjuvante no papel de Professora Doroti, e Rosângela Bion de Assis, Presidenta da Cooperativa Comunicacional Sul e produtora do filme.

No mês de julho de 2021, mais precisamente no dia 27, o tema escolhido pelas/os petianas/os foi a temática indígena. A partir disso, elegemos o curta *A minha vida... e a tua?* (2016), produzido pela Usina da Imaginação, por possibilitar uma desnaturalização da visão estereotipada que se tem dos indígenas e de suas culturas. Através do protagonismo infantil, o curta trata de um vídeo-carta com perguntas das crianças de uma instituição escolar da cidade de Florianópolis/SC para as crianças indígenas do Amazonas, que, também, respondem, mostram seu cotidiano e (re)significando.

Para enriquecer nosso debate, contamos com a participação dos produtores e diretores do curta Rita de Cácia Oenning da Silva e Kurt Shaw, que contaram sobre suas experiências ao realizá-lo. A transmissão ocorreu via plataforma *Streamyard* para o canal do *YouTube* do PET *Pedagogia UFSC* e contou com a presença das petianas Ana Beatriz Arantes Carvalho, que foi a apresentadora, e Juliana Breuer Pires, que atuou como debatedora, além dos convidados dessa edição.

IMAGEM 4 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO CINEPET - A MINHA VIDA... E A TUA?.



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC.

## CONCLUSÃO

Espera-se com a ação do CinePET a ampliação dos conhecimentos dos participantes sobre a linguagem cinematográfica através da troca de reflexões e experiências, especificamente sobre a temática que diz respeito às culturas africanas afro-brasileiras e indígena. O PET Pedagogia anseia que todo o público envolvido no projeto possa aprofundar seus entendimentos a respeito de um assunto tão importante. Almeja-se também que a participação de um público diverso – uma vez que o projeto é disposto ao público externo – enriqueça ainda mais o debate de forma qualitativa e que envolva acolhedoramente todos os presentes.

## REFERÊNCIAS

A MINHA vida... e a tua? Florianópolis: Usina da Imaginação, 2016. Disponível em: <https://usinadaimaginacao.org/filmes/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DEBUS, José Carlos. Imagem, imaginação, educação. In: SILVEIRA, Rosilene K. da; SILVA, Silemar Medeiros da (org.). *Cinema, infância e imaginação*. Chapecó: Argos, 2016.

FANTIN, Monica. *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.

O VENDEDOR de sonhos. Produção de Jayme Monjardim. São Paulo: Warner Bros, 2016.

PAULINA Chiziane: do mar que nos separa à ponte que nos une. Produção de Renan Ramos Rocha; Eliane Debus; Maria Aparecida Rita Moreira. Florianópolis: Iashar, 2021.

QUARENTA: Pra não esquecer. Produção de Raúl Fitipaldi Grupo jornalístico Desacato. Florianópolis: [s.ed.], 2019.

TOQUE de Melanina, educação e antirracismo. *Revista Arara: arte e literatura na América Latina*, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://arararevista.com/toque-de-melanina-educacao-e-antirracismo/>. Acesso em: ago. 2021.

TOQUE de Melanina: legado de resistência. Produção de Renan Ramos Rocha e Maria Aparecida Rita Moreira. Florianópolis: Iashar, 2018.

# A formação em língua e cultura hispânica do PET Pedagogia/UFSC

*Pedro Salles Iwersen*

*Eliane Debus*

O Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Catarina (UFSC) desde a sua criação, em 2007, tem trazido para a formação das/dos bolsistas a língua estrangeira, seja pelos aspectos linguísticos ou pelos aspectos gramaticais. Nesses anos, as línguas inglesa, francesa e espanhola, cada uma seu tempo, estiveram presentes.

De 2013 a 2019, a língua espanhola foi a escolhida pelo grupo, sendo que de 2016 a 2019, o projeto foi se ampliando e ganhando consistência teórica. Para este artigo, optamos pelo relato reflexivo das duas primeiras edições, haja vista que as edições posteriores se fortaleceram no foco da tradução, em particular de textos literários.

## LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA 1: 2016

Na primeira edição do Projeto de extensão Língua e Cultura Hispânica em 2016, sob Supervisão da Professora tutora Eliane Debus, programou-se uma formação com duração de 30 semanas a transcorrer durante os dois semestres letivos daquele ano, tendo planejados 30 encontros que aconteceriam semanalmente, às quintas-feiras, com duração de duas horas. Essa formação do PET Pedagogia foi validada como horas de ensino para o professor e como horas de extensão para os alunos. Totalizando quatro horas cada um dos dias em que os alunos estiveram presentes e para o professor o total de 120 horas.

Inicialmente, o grupo foi composto por 20 estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC. Desses participantes, 10

eram bolsistas do Grupo PET Pedagogia. Para o preenchimento das demais vagas, foram abertas inscrições para outros estudantes do Curso, que não necessariamente possuíam vínculo com o grupo PET. Para esses estudantes, elaborou-se um cartaz (Figura 1) chamando-as/os para fazer parte desse Projeto e servindo também como divulgação desse trabalho que se iniciava, bem como do Grupo PET como um todo, reforçando laços com o curso de graduação. No cartaz foram descritas informações relativas ao curso, como os objetivos, a metodologia, o conteúdo programático, as datas e os dados relativos à duração e validação de horas como extensão por parte dos participantes.

FIGURA 1 - DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA DO PET PEDAGOGIA/UFSC.

MANEJO DE 2016 - DIVULGAÇÃO



**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

A Língua espanhola é uma das línguas mais faladas no mundo e a mais recorrente no nosso continente. O PET Pedagogia acredita na importância do reconhecimento da língua e da cultura hispânica tanto na formação de professores como na formação de uma identidade cultural.

**Objetivo Geral**  
Possibilitar o acesso à Língua e Cultura Hispânica aos pedagogos em formação a fim de ampliar a formação cultural desses sujeitos.

**Metodologia**  
Serão disponibilizados textos, vídeos, músicas, entre outras mídias que possibilitem o debate e a reflexão acerca dos temas trabalhados focalizando o ensino e aprendizagem da Língua e Cultura Hispânica. Aula dialogada e de produção oral e escrita.

**Temas/Conteúdo Programático**  
Nas 30 aulas previstas serão apresentados temas que contemplam as regiões, cenário artístico (música, literatura, pintura, etc.), comidas típicas, povo, personagens históricos da Espanha e da América Latina. Também serão desenvolvidos temas referentes ao meio ambiente, saúde alimentar, mídia, cenário político, entre outros que a turma manifestar interesse.



**inscrições**

Você pode se inscrever de 02/03 até 18/03 na sala do PET-Pedagogia no período matutino. Serão disponibilizadas 20 vagas, 10 para bolsistas do PET e as outras 10 para estudantes do curso de Pedagogia. A seleção será feita por ordem de inscrição.

Aulas às segundas-feiras, no período matutino. Início dia 22/03 com término em 08/04/2016.

Certificação de curso de extensão de 220 horas.

Professor: Pedro Salas Iwersen  
Coordenadora: Profa. Dra. Eliane Debuss



Fonte: Acervo dos autores.

Durante os encontros, o trabalho centrou-se na leitura de diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2017), como música, cinema e outras diversas formas de acessar a linguagem e promover o diálogo acerca de temáticas referentes à língua e cultura hispânica, levando em conta o contexto em que se desenvolviam os encontros, inseridos em um curso de formação de professores, em um grupo composto, majoritariamente, por mulheres.

Entendendo a música como gênero textual e discursivo, que compõe a produção artístico-literária elaborada em um determinado contexto, e acreditando nas potencialidades do seu uso no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, por fazer uma importante conexão entre língua e cultura, organizou-se os encontros de forma a promover o reconhecimento das produções selecionadas.

No início da aula, enquanto os participantes iam chegando, o professor colocava para tocar uma lista de músicas com o objetivo de apresentar o cenário artístico musical em idioma espanhol e promover do reconhecimento dos gêneros musicais recorrentes nos países hispânicos, como tango, flamenco, hip hop e outros.

Aprofundamos estudos relacionados a alguns artistas e as letras de suas músicas. Essa experiência pode ser vivificada e potencializada pela ação realizada com as letras do grupo de rap porto-riquenho *Calle 13*, principalmente, com a canção “Latinoamerica”, que foi objeto de nossos estudos. Outro cantor que nos pareceu bastante incessante de ser trabalhado foi Jorge Drexler com a música “Al otro lado del río”, que nos aparece com um material com um potencial pedagógico bastante amplo, por suas letras e sua musicalidade. A literatura relacionada à música também foi trabalhada com o poema “La música”, de Eduardo Galeano (2015, p. 336)<sup>8</sup>:

8 A música - Era um mago com a harpa. No planalto da Colômbia, não havia festa sem ele. Para que a festa fosse festa, Mesé Figueredo tinha que estar presente, com seus dedos que dançavam alegrando os ares e agitando as pernas. Uma noite, em algum caminho perdido, foi assaltado por ladrões. Mesé Figueredo ia a caminho de uma festa de casamento, montado em uma mula, em uma mula ele, em outra a harpa, quando foi abordado pelos ladrões que o golpearam. No dia seguinte, alguém o encontrou. Estava caído no caminho, um trapo sujo de barro e sangue, mais morto que vivo. E então disse, com um resto de voz: Levaram as mulas. E disse: E levaram a harpa. Tomou ar e sorriu Mas não levaram a música” (GALEANO, 2015, p. 336, tradução nossa).

La música

Era un mago en el arpa. En los llanos de Colombia, no había fiesta sin él. Para que la fiesta fuera fiesta, Mesé Figueredo tenía que estar allí, con sus dedos bailareros que alegraban los aires y alborotaban las piernas.

Una noche, en alguien sendero perdido, lo asaltaron los ladrones. Iba Mesé Figueredo camino de una boda, a lomo de mula, en una mula él, en la otra el arpa, cuando unos ladrones se le echaron encima y lo molieron a golpes.

Al día siguiente, alguien lo encontró. Estaba tirado en el camino, un trapo sucio de barro y sangre, más muerto que vivo. Y entonces aquella piltrafa dijo, con un resto de voz:

- Se llevaron las mulas.

Y dijo:

- Y se llevaron el arpa.

Y tomó aliento y se rió

- Pero no se llevaron la música. (GALEANO, 2015, p. 336).

O poema foi trabalhado em um dos encontros e acreditamos que ele nos permite pensar sobre a importância da música, isto é, auxilia-nos na compreensão da música como algo que fica na nossa memória e constituição enquanto sujeitos. Ademais, esse trabalho com autores latino-americanos possibilita uma identificação com a cultura alvo do ensino de língua estrangeira.

Outra linguagem artística trabalhada foi o Cinema, pois acreditamos na sua potencialidade para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, organizou-se o calendário de forma que nos primeiros encontros de cada mês ocorria a Sessão de Cinema Hispânico. Para esse exercício, escolhemos quatro películas. As sessões tiveram início com o filme *Violeta*

*se fue al cielo* (2011), um filme bibliográfico de Violeta Parra, artista chilena, uma das principais cantoras de música popular em idioma espanhol. Assistimos a *Noviembre* (2003), que trata de um grupo de teatro de rua, independente, que se passa na cidade de Madri, na Espanha. Outra visagem, foi o filme *Diário de Motocicleta* (2004), que conta de uma viagem feita por Che Guevara quando era ainda um jovem estudante de medicina, que vai se constituindo enquanto sujeito revolucionário a partir do reconhecimento da cultura dos povos latino-americanos por onde passou. *Medianeras* (2011) também foi objeto de nossos estudos e o vemos como um interessante potencial, no que se refere ao reconhecimento do momento atual da cidade de Buenos Aires, onde se passa esta história. Os filmes viabilizaram o diálogo com outros gêneros textuais, aprofundando estudo ao assistir trailer, ler resumos, sinopses e, até mesmo, a escrita coletiva em espanhol de sinopses de filmes.

Dessa forma, buscou-se o reconhecimento do cenário artístico dos países falantes do Espanhol por meio do diálogo com essas produções culturais, num trabalho de conscientização, como proposto por Paulo Freire (1981, p. 39), quando escreve que “[...] não há um sem o outro, mas ambos em permanente integração”.

Bakhtin (2017) desenvolve argumentos sobre o papel ativo do outro, da importância de identificarmos a natureza de cada enunciado, de compreendermos as condições imediatas de elaboração dos discursos, sejam orais ou escritos. Para entendermos essas questões, cabe lembrar que o autor divide os gêneros discursivos entre primários e secundários. Ou seja, os primeiros, mais simples, originam-se justamente numa comunicação discursiva imediata, em situações da vida cotidiana, enquanto aqueles secundários, mais complexos, como romances, dramas e pesquisas

científicas, são, predominantemente, escritos e são de cunho ficcional, científico, sociopolítico, entre outros.

Pensando no contexto em que se insere essa formação, o ano de 2016 foi marcado por greves, ocupações estudantis nas universidades públicas e manifestações populares que tomaram as ruas. Como consequência desse momento conturbado em que vivíamos, muitas aulas foram adiadas e os encontros tiveram que ser remarcados, totalizando 23 encontros e 22 estudantes do Curso de Pedagogia envolvidos, além de uma do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), totalizando 23 alunos/as participando do projeto. Os encontros tiveram uma frequência média de 6 participantes.

Ao refletirmos sobre a infrequência dos participantes, demonstrada na pouca assiduidade de parte deles no decorrer da formação, foi possível estabelecer uma relação com o momento político que se vivia. Além disso, no fim de semestre, quando os estudos do Curso exigem uma atenção mais efetiva, a participação na formação foi menos frequente. Os encontros de maior engajamento do movimento estudantil também ocasionaram uma baixa na participação dos estudantes, visto que estavam comprometidos com outras atividades que exigiam presença naquele momento histórico. Além disso, a rotatividade dos bolsistas do PET Pedagogia fez com que alguns estudantes deixassem de frequentar a formação no decorrer do período e que outros integrassem ao grupo, já no decorrer da formação. Estes e outros dados nos fizeram refletir e optar por uma formação mais curta ao planejar as ações para o ano seguinte, optando por uma formação que transcorresse somente em um semestre, como veremos a seguir.

## LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA 2 - 2017

Levando em conta as experiências adquiridas na formação oferecida em 2016, no período de 27 de abril a 29 de junho de 2017, realizou-se um plano de ensino em que cada encontro tinha um grande tema: Mundo Hispânico, Geografia, História, Educação, Artes Plásticas, Músicas, Cinema e Literatura, finalizando com um encontro sobre a Literatura infantil e Juvenil em espanhol.

Nesse sentido, com o intuito de ampliar a divulgação do Projeto, em um movimento de afirmação de um vínculo com os participantes, e objetivando dar mais visibilidade a essa ação, criou-se nesse ano uma logo (Figura 2), que passou a ser utilizada nas apresentações elaboradas para cada encontro e, também, nos eventos onde a formação foi apresentada. Ela foi produzida pelo proponente do Projeto em parceria com Natan Salles Medeiros, estudante do curso de Design da UFSC, que ajudou na digitalização da arte.

FIGURA 3 - LOGO DA FORMAÇÃO.



Fonte: Acervo dos autores.

Os encontros foram planejados com o escopo de proporcionar uma formação que atuasse no sentido da promoção de uma identidade cultural livre de estereótipos e preconceitos, a partir do reconhecimento da cultura do outro. O trabalho com diferentes gêneros discursivos foi mantido, foram usados contos, reportagens, notícias, como também lidos resumos, sinopses, vistos vídeos e escutado músicas para exercitar a compreensão (oral e escrita) da língua estrangeira.

Trabalhou-se também o cenário artístico dos países hispânicos. Nesse sentido, o grupo teve a oportunidade de receber como convidada a artista plástica uruguaia Mariana Ponce de León, que nos contou de sua experiência como mulher artista latino-americana, sobre seus trabalhos e os projetos que vem desenvolvendo.

Acreditando na importância da arte no processo educativo e, conseqüentemente, na formação de professores, trazemos um poema de Eduardo Galeano (1989), presente no *Livro dos Abraços*, que nos alerta para as possibilidades que a arte pode promover na formação do indivíduo:

#### Función del arte

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando,

tartamudeando, pidió a su padre:  
- ¡Ayúdame a mirar!<sup>9</sup> (GALEANO, 1989, p. 7).

O poeta escreve sobre uma arte que parte do desconhecido, que apresenta o novo, convoca o olhar atendo, a percepção do não dito, instigando a reflexão sobre as diversas leituras que ela pode provocar nos sujeito inseridos no processo de ensino e aprendizagem proposto.

Levando em conta essas questões, foram realizados nove encontros com um total de 18 estudantes do Curso de Pedagogia, com a participação média de 10 estudantes por encontro. Vimos que nessa formação houve uma adesão maior dos participantes, sendo visivelmente superior ao do ano anterior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar essas atividades, a formação se integrou ainda mais às outras ações do grupo PET Pedagogia, que tem o debate relacionado às questões étnico-raciais como um dos eixos centrais de atuação, bem como ao Grupo LITERALISE, que, sob coordenação da professora orientadora deste trabalho, Eliane Debus, deram o suporte teórico para compreendermos a cultura afro-latino-americana, afirmando um posicionamento de uma formação de professores para a diversidade e valorização das diferenças, rompendo com a visão eurocêntrica da língua espanhola, a qual acreditamos diminuir e limitar as possibilidades da língua e do uso da linguagem.

Ao analisar essas duas edições da formação em Língua e Cultura Hispânica, podemos dizer que essa ação do PET Pedagogia colaborou com o Curso de Pedagogia, uma vez que possibilita uma ampliação da

---

9 “Função da arte - Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, o levou para conhecê-lo. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava depois das dunas, esperando. Quando o menino e seu pai chegaram no topo do morro de areia, depois de muito caminhar, o mar apareceu diante de seus olhos. E foi tanta a imensidade do mar, e tanta alegria, que o menino ficou mudo de tanta beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu a seu pai: - Me ajude a olhar” (GALEANO, 1998, p. 7, tradução nossa).

formação dos estudantes envolvidos no projeto, preparando, inclusive, para a atuação docente em caso de atendimento a crianças hispano fônicas, ajudando na inclusão destes no ambiente escolar. Com as recentes ondas migratórias, mais recentemente com a chegada em massa de venezuelanos ao Brasil, essa realidade pode se tornar ainda mais recorrente, sendo a língua estrangeira uma habilidade que pode vir a ser importante para a prática docente.

Consideramos, ainda, que a formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia/UFSC, bem como a realização desta análise a respeito das opções metodológicas realizadas nesse processo, abrem possibilidades de continuidade da formação, ficando como legado para o Grupo a organização dos Círculos de Leitura e as Oficinas de Tradução, práticas pedagógicas diversas e que terminam por promover uma ampliação das noções de ensinar e aprender por parte dos estudantes envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 176p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p. Disponível em : <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/08/GALEANO-O-Livro-dos-Abra%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020

GALEANO, Eduardo. *Patás Arriba: la escuela del mundo al revés*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veinteuno Editores, 2016. 384p.

# Para além das páginas: vivenciando leituras

Juliana Breuer Pires

Eliane Debus

## INTRODUÇÃO

O Projeto de extensão *Para além das páginas: vivenciando Leituras*, do Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve como objetivo geral promover a sensibilização leitora e o debate sobre a educação das relações étnico-raciais por meio da leitura em conjunto a obra *No seu pescoço*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009); os objetivos específicos se constituem em ler e debater sobre o título lido e desenvolver análise crítica sobre ele. O livro conta com 12 contos que abordam diversas temáticas e vivências de diferentes personagens.

A importância desse projeto consiste na relevância de se ler e estudar a literatura oriunda do continente africano e os seus dizeres, em particular, o livro em tela, dialogando com a temática da Educação das Relações Étnicas Raciais (ERER), um dos eixos de ensino, pesquisa e extensão do PET de Pedagogia.

Acreditamos que ler e estudar as literaturas africanas provoca pensar o cânone e, sobretudo, o repertório que nos constitui, ampliando-o. Como destaca Debus (2017, p. 22):

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários que focalizam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores

oriundos de diferentes contextos permitem uma visão ampliada de mundo. Assim, conhecer as literaturas de temática afro-brasileira e africana, afro-brasileiras e africanas possibilita uma relação salutar com outras culturas.

Os conhecimentos eurocêntricos imperam nas instituições de formação inicial de professores e, porque não dizer, ao longo de nossa vida escolar, mesmo sendo assegurada a sua inserção pela Lei no 10.639/2003, que é criada para garantir o debate a respeito da temática africana e afro-brasileira nas instituições escolares (BRASIL, 2003), e em conjunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) ainda em alguns e espaços escolares (BRASIL, 2004), o debate a respeito da temática africana e afro-brasileira é silenciado. Desse modo,

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica - lembrando que a educação básica contempla a educação infantil, a educação de jovens e adultos, e a educação especial -, e a instituição, em 17 de junho de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana fomentaram a inserção da temática nas redes escolares públicas e privadas, embora a sua implementação e institucionalização não tenham se dado ainda de forma efetiva. (DEBUS, 2017, p. 50-51).

Talvez, esse silenciamento se dê pelo falso mito da democracia racial, onde muitos acreditam que alcançamos uma “democracia racial” e, por isso, não seja necessário falar, e/ou pela falta de compreensão quanto

a essa lei. Os que pensam assim estão equivocados/as, uma vez que abordar a temática africana e afro-brasileira é falar de história livre das amarras eurocêntricas, de uma luta diária para os africanos e afrodescendentes, mas também para os demais desconstruir e desnaturalizar estereótipos e preconceitos raciais.

Essas e outras questões foram sendo apontadas e questionadas pelas/os petianas/os ao longo do debate dos contos e, com isso, sentimos necessidade de buscarmos um conhecimento plural, de nos formarmos enquanto sujeitos e futuros pedagogas/os.

O projeto nasce a partir da proposição da bolsista Juliana Breuer Pires e do aceite dos demais quando da elaboração do Relatório do ano de 2020 e da organização do planejamento para 2021, realizada em dezembro de 2020. Nesse ínterim, fizemos a encomenda de 10 exemplares na livraria que foram distribuídos aos estudantes. Desse modo, durante o período de março a agosto de 2021 foram organizados 13 encontros, sendo que o primeiro se deteve na apresentação da escritura e da estrutura do livro. Nos demais encontros, cada estudante se responsabilizou em apresentar um dos contos e, após a apresentação, houve o debate e a proposição de texto escrito.

## **A ESCRITORA PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA: CHIMAMANDA ADICHIE NGOZI**

Chimamanda Adichie Ngozi nasceu em 1977, na cidade de Enugu, na Nigéria. Sua família é de origem Igbo. Desde cedo, a autora demonstra interesse pela escrita e literatura. Alguns escritores africanos, como Chinua Achebe e Câmara Laye, e a escritora inglesa Enid Blyton ajudaram-na a refletir sobre a africanidade.

Uma curiosidade que a autora Nunes (2016) traz, é

que Chimamanda Adichie morou na mesma casa em que o escritor Chinua Achebe, no campus Universitário de Nsukka, onde seus pais tinham vínculos, pois eram professores, e seu pai foi, posteriormente, o reitor desse campus. Durante o tempo em que estudou em Nsukka, trabalhou como editora da revista organizada e publicada por estudantes do curso de medicina, *The Compass*. Aos 19 anos, mudou-se para os Estados Unidos para estudar Comunicação. Lá, publicou seu primeiro romance *Hibisco Roxo* (2003). Com esta narrativa ficou reconhecida internacionalmente no cenário literário. Posteriormente, publicou seu segundo romance *Meio Sol Amarelo* (2006), ganhador de diversos prêmios, ajudando-a a ficar reconhecida como um dos principais nomes da literatura africana. A obra *Meio Sol Amarelo* (2006) foi uma de suas narrativas que ganhou uma adaptação cinematográfica em 2013.

Quando retornou à Nigéria, a autora preocupou-se em incentivar e apoiar novos escritores, promovendo *workshops* que, segundo Nunes (2016), são organizados pela Farafina Trust, uma organização sem fins-lucrativos que, inclusive, foi criada por ela, na cidade de Lagos, Nigéria. O seu primeiro livro de contos, intitulado *No seu pescoço* (2009), foi publicado quando retornou para o continente Africano. Antes de ser reconhecida no cenário literário, já havia produzido algumas narrativas em sua juventude.

Assim, Chimamanda Adichie é uma escritora nigeriana que nos encanta em cada narrativa por trazer temáticas de extrema importância, como questões de gênero, feminismo, discriminação racial, imigração e conflitos religiosos, e nos mostra a pluralidade do continente africano.

## OS CONTOS DE NO SEU PESCOÇO

Os textos narrativos, dentro de um viés clássico, estão vinculados à construção em prosa (curto ou longo), sendo os mais representativos o romance, a novela e o conto. Embora contemporaneamente não seja sacrilégio nomearmos algumas produções de narrativa poética, aglutinando duas nomenclaturas, que historicamente estavam em campos opostos (prosa e poesia).

A estrutura da narrativa segue uma divisão, na sua maioria, a partir da apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Nessa estrutura temos a ocorrência dos acontecimentos por meio das personagens, sendo os elementos da narrativa fundamentais para o seu encadeamento e compreensão, a saber: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço.

Na apresentação do livro para os demais petianos/as, além de contextualizar o enredo, seus personagens, o tempo e o espaço, os participantes também fizeram o exercício de identificar o foco narrativo (narrador), tendo em vista que este pode ser classificado em: narrador personagem (que participa da história ativamente, sendo um personagem), narrador observador (que observa sem participar da história ativamente) e o narrador onisciente (que sabe tudo de todos os personagens).

Para além de um debate sobre as temáticas que apareciam nos contos, cada petiano/a falava de suas emoções e impressões sobre o conto lido. Ressaltamos que, para cada sujeito, os contos tocaram de uma forma específica, enquanto uns demonstravam um sentimento de raiva pelos personagens, outros se sentiam frustrados/as. Na sequência, apresentamos o depoimento de leitura de alguns petianos/as.

## **“CELA UM”: DEPOIMENTO DE JULIANA BREUER PIRES**

O conto “Cela”, que abre o livro de Ngozi (2017), traz discussões de suma importância e que nos possibilitam refletir sobre as condições de vida nas penitenciárias/prisões, tais como: em que condições vivem os presidiários? Como se dá a relação de presidiários e agentes penitenciários? Tais questões potencializam ainda mais o conto e suas reflexões, onde a autora aborda questões familiares.

Para possibilitar tais reflexões e tantas outras, ela conta a história de Nnamabia, que, desde criança, os pais “passam a mão na sua cabeça”, não entendendo a importância de ouvir e dialogar com o outro, tentar compreendê-lo. Até que um dia, Nnamabia é preso. Todos acreditavam que ele fazia parte de uma facção – um culto como é denominado pela autora – que havia assassinado um estudante.

O conto é narrado pela irmã do personagem principal, que relata toda a dor e angústia da família, de seu irmão e, até mesmo dela, assim como as condições de vida no presídio, na qual ele vivenciou.

## **“UMA EXPERIÊNCIA PRIVADA”: DEPOIMENTO DE JAYZIELA JESSICA FUCK**

O conto “Uma experiência privada” é narrado em terceira pessoa (narrador onisciente) e existe uma constante alternância temporal entre o presente e o futuro. A trama gira em torno do encontro de Chika e da coprotagonista, “a mulher”, que se conheceram em meio a fuga de um conflito religioso e de grupos étnicos na cidade de Kano, na Nigéria. Juntas, elas se refugiam e se confortam do medo e do desespero do desencontro com seus familiares Nnedi e Halima.

O conflito é iniciado quando um homem, Igbo e Cristão, passa por cima de um Alcorão com um carro. Os homens mulçumanos que presenciaram a cena cortam-lhe a cabeça e a levam para o mercado, onde a personagem Chika se encontra fazendo compras com a irmã e se perde durante a comoção e desespero das pessoas que fugiam.

A protagonista e a coprotagonista encontram-se em uma rua estreita. A “mulher” grita para que Chika venha se esconder com ela em uma loja abandonada. Pela narração dos pensamentos de Chika, descobrimos que “a mulher” é hausa e muçulmana, porém, seus apontamentos não param por aí. Chika parece desprezar a segunda personagem por conta das roupas e da aparente pobreza, duvidando, muitas vezes, do “intelecto” dela. Todavia, pela situação anormal e tomada de medo, se aproxima mais da mulher para se sentir segura.

Existem inúmeras diferenças entre as personagens, como a etnia, a religião, as questões financeiras e as profissões, mas o que aproxima as duas é o medo da violência e o pelos parentes que acabaram se desenhando na fuga. Por motivos semelhantes, das diferenças de etnia e da religião, pessoas se matavam na onda de violência que estava acontecendo no exterior da loja.

#### **“NA SEGUNDA-FEIRA DA SEMANA PASSADA”, DEPOIMENTO DE ALINE ROSA DE ABREU**

“Mas, ao caminhar até a estação de trem lambendo a dignidade ferida, Kamara já se dera conta de que não precisara ser persuadida, na verdade. Queria aquele emprego, qualquer emprego; queria um motivo para sair do apartamento todos os dias” (ADICHIE, 2017, p.84). É com esse sentimento de angústia que se encontra a

protagonista Kamara, do conto “Na segunda-feira da semana passada”, recém-chegada aos Estados Unidos para reencontrar seu marido Tobechei, também nigeriano, depois de seis anos esperando que ele obtivesse o visto para que ela pudesse ir morar com ele em Nova York. Ao encontrá-lo, depara-se com um homem diferente do qual havia se apaixonado, em uma realidade totalmente diferente da sua e, principalmente, da que havia sido prometida pelo marido.

Apesar de ter o título de mestrado e ter exercido a profissão de professora em seu país, Kamara se vê obrigada a trabalhar como babá até obter o visto também. Já em sua entrevista para o cargo, percebe o abismo entre sua cultura e a cultura norte-americana, quando Neil, o pai da criança que Kamara cuidará, a adverte sobre o uso da palavra “mestiço” ser inapropriado nos Estados Unidos (enquanto na Nigéria ser mestiço significa algo bom), entre outros choques culturais, como a alimentação e a criação dos filhos. Fica evidente o quanto ela desaprova o modo ansioso com que Josh é criado por seu pai Neil, tendo que desde pequeno ter uma vida disciplinada e participar de competições para suprir as expectativas do pai, enquanto a mãe, artista, passa os dias no porão da casa trabalhando, distante da vida do filho.

Com um enredo surpreendente, esse conto também faz a denúncia do racismo que pessoas africanas sofrem nos Estados Unidos. Neil se impressiona com o fato de Kamara falar Inglês muito bem e Tobechei, por sua vez, tenta disfarçar sua origem e identidade, forçando um sotaque norte-americano, mudando seus hábitos e insistindo para que ela também o faça. Tudo isso envolve o leitor numa trama inquietante.

Pode-se dizer que o que mais surpreende no conto é o desfecho que a autora criou para a paixão platônica da protagonista por Tracy, mãe de Josh. Misturada com

a decepção no casamento, com a depressão que a acometeu nessa nova vida e com a insatisfação com a própria aparência ao se deparar com a beleza de Tracy, essa paixão passa a ser alimentada por Kamara, que, ao final, descobre que não se trata de um sentimento recíproco, mas que, na verdade, teve seu corpo objetificado e sexualizado pela artista, quando observa ela fazendo o mesmo com outra mulher que acabara de conhecer. Por fim, não se sabe que destino teve a protagonista, seu casamento, seu trabalho, seus planos... E o conto termina como começa: angustiante.

#### **“A EMBAIXADA AMERICANA”, DEPOIMENTO DE RAFAEL DA SILVA**

O conto “A embaixada americana” apresenta uma narrativa envolvente e surpreendente: uma mulher, que não é nomeada, estava na fila diante da embaixada americana em Lagos. Ao redor dessa mulher acontecem milhares de situações e ela está ali, estática, não se importando com nada. Falam com ela e só responde o necessário, forçando-se muito a fazer isso. Uma situação inesperada acontece, de violência, ela não quer olhar, pois sabe que o sangue vai lhe trazer uma recordação, em que vira o olhar e se perde na recordação, não tem mais jeito, retorna a sua mente algo que estava tentando não pensar mais.

A narrativa envolvente vai contando em tempo psicológico os fatos que aconteceram até que chegasse à embaixada. A narradora observadora descreve os fatos. Ugonna, filho da personagem foi morto, resultado de conflitos políticos, o esposo da mulher era jornalista, daqueles que desmascaram o governo, vão atrás das informações, porém, essas informações acabaram custando caro. A narrativa traz diversos elementos para se pensar questões políticas, exílio político, imigração,

violência, abuso, pois a personagem foi vítima de uma tentativa de abuso, quando seu filho apareceu e o desastre aconteceu. Finalizando a narrativa, nem sempre as pessoas conseguem asilo político, é difícil passar pela entrevista, a personagem se coloca na parede.

### **“O TREMOR”: DEPOIMENTO DE LUCAS RODRIGUES MENEZES**

“O tremor” é uma história cheia de esquinas. No entanto, a alma do conto mora na recente e confusa amizade vivida entre Ukamaka e Chinedu, iniciada no trágico acidente, dia em que este bateu na porta do apartamento de Ukamaka pela primeira vez em um alojamento para estudantes, em Princeton, Estados Unidos, para rezarem “pelas coisas que estão acontecendo em nosso país”, disse o nigeriano.

Enquanto isso, Ukamaka sofria sem saber de seu ex-namorado, Udenna, que havia entrado no avião que caiu na Nigéria, no mesmo dia em que a primeira-dama do país morreu. O fato é que, durante a oração, fervorosa e de mãos dadas, ela sentiu “[...] o começo de um tremor, um estremelecimento involuntário em todo o seu corpo. Seria Deus?”. É o que ela vai se perguntar ao longo da trama.

Uma aflição, misturada com um cansaço impaciente, vai se instalando cada vez que Ukamaka rememora uma lembrança de seu ex na conversa com Chinedu, que nunca demonstra o menor interesse. Sua fixação é tanta que ela leva um conto inteiro para perceber que seu amigo não era um estudante de pós-graduação, ao contrário, estava em iminente risco de deportação na condição de imigrante ilegal.

Muita fé resume o término da história: fé de que fora Deus quem a havia estremelecido, apesar das

inúmeras dúvidas impostas pela razão; fé de que Chinedu conseguiria o dinheiro para regularizar sua situação no país, apesar das poucas razões para crer.

### **“A HISTORIADORA OBSTINADA”, DEPOIMENTO DE ELIZABETH DE SOUZA NECKEL**

O conto “A historiadora obstinada” é repleto de detalhes que nos fazem pensar no quanto o mundo tem diversas culturas e em como apenas uma pode dominar a outra, chegando até anulá-la. Nessa narrativa, conhecemos a história de Nwamgba, uma mulher que perdeu o marido e criou sozinha um filho. Ela acreditava na religião antiga e, quando perdeu seu marido, resolveu colocar seu filho Anikwenwa para estudar na escola dos homens brancos, para que ele aprendesse e reconquistasse as terras que eram de seu pai.

Com isso, o jovem Anikwenwa se apegou e passou a só acreditar na religião cristã e nos ensinamentos dos homens brancos, passando, então, a se chamar Michel, saindo da sua tribo para aprender a como catequizar o seu povo de origem. Quando voltou estava noivo de Agnes e ela, por sua vez, antes de se batizar se chamava Mgbeke. Eles eram um casal que seguia a religião cristã e não respeitavam a religião de Nwamgba. Depois de um tempo, tiveram dois filhos, os quais tiveram nomes da religião de sua avó e aqueles cristãos: um menino que foi chamado Peter pelo batismo e de Nnambi, pela sua avó; já a menina, foi dado o nome de Grace pela cerimônia feita pelo padre cristão e Afemefuna pela sua avó.

As duas gestações de Mgbeke foram difíceis e dentro da crença de Nwamgba havia como pedir proteção para o oráculo e foi isso que ela fez. Quando a pequena Afemefuna nasceu sua avó sentiu que com aquela criança estava presente o espírito de seu amor, pai de seu filho, a menina era extremamente curiosa

para saber e aprender os costumes de sua avó quando pequena, o que deixava Nwangba extremamente satisfeita, pois finalmente iria compartilhar seus conhecimentos com alguém da sua família.

O conto tem fim com a morte de Nwangba, quando sua neta Afemefuna assume sua origem e vai estudar sobre os povos que deram origem aos seus pais, avós e parentes.

## CONCLUSÃO

Com a leitura do livro *No meu pescoço* e os debates acerca dele, os bolsistas do PET Pedagogia/UFSC se apropriaram da produção literária de Chimamanda Adichie, assim como conheceram um pouco das culturas apresentadas nas narrativas em diálogo intenso com o momento que estávamos vivendo: a pandemia da Covid-19, que nos colocou em isolamento social.

Os encontros síncronos, nova situação de estar na Universidade, na presença/ausência, possibilitaram relações de afetividade entre o grupo, a estranheza e a angústia provocadas pela leitura e, acima de tudo, um viver a palavra literária por meio das leituras individuais, socializadas no coletivo.

A leitura de um conto se somava à leitura do outro, crescia, acrescia, constituía-se numa leitura múltipla, por certo, foi uma experiência ímpar, que nos permite dizer da intencionalidade de mantê-la como ação permanente do PET.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No seu pescoço*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CHIMAMANDA Adichie. *Biografias de Mulheres Africanas*, Porto Alegre, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/chimamanda-adichie-1977/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

NUNES, Alyxandra Gomes. Chimamanda Ngozi Adichie: trajetória intelectual e seu projeto literário. *Revista África(S)*, Bahia, v. 3, n. 5, p. 129-145, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/africanas/article/view/4039>. Acesso em: 16 abr. 2021.

# A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: uma análise de artigos da plataforma dos periódicos da CAPES<sup>10</sup>

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
Tatiane Mendes Serafim  
Pedro Salles Iwersen

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos uma investigação em desenvolvimento no eixo *Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, que se refere às pesquisas sobre o estado do conhecimento no âmbito da EJA. Esse projeto faz parte de uma investigação<sup>11</sup> do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Federal de Santa Catarina (EPEJA/UFSC), do qual participamos também em seus processos formativos.

As contribuições de estudiosos da área de EJA tais como Soares (2005; 2011), Machado (2000), Arroyo (2005) e Haddad (2000) convergem na crítica às políticas públicas e práticas para a formação do educador da EJA, ressaltando a pouca oferta de formação inicial e continuada para esse público. Conforme Machado (2000, p. 16),

[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental considerar nestes espaços a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos.

---

10 O presente artigo foi apresentado no V Encontro Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Porto Alegre/RS, de 12 a 13 de novembro de 2018. Esta versão foi adaptada dos anais do evento.  
11 Projeto *Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico*, com financiamento do Edital Universal do CNPQ (2017-2021), coordenado pela professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (PPGE/UFSC).

Tal desafio se insere no reconhecimento do EJA como campo de pesquisa e, para tanto, é fundamental conhecer e sistematizar o que já foi produzido em EJA, assim como, contribuir para a ampliação nesse campo. Segundo Zaia Brandão (1992, p. 12), ao discutir o campo educacional, traça um debate sobre o já reconhecimento da necessidade da interdependência de práticas inter ou pluridisciplinares “[...] em vários campos, criando novas áreas: engenharia genética, psicologia social, história antropológica ou antropologia histórica, comunicação social etc.” Tal afirmação nos permite reconhecer o campo da EJA como um campo da educação que emerge da vida social e requer, sim, análises inter e pluridisciplinares.

Como afirma ainda Brandão (1992, p. 13):

A pesquisa em educação depende fundamentalmente em outras áreas. Ela Não consegue encaminhar a maioria dos seus problemas sem o concurso das áreas da psicologia, sociologia, história, antropologia, filosofia, etc. No processo de desenvolvimento da pesquisa em educação tais ciências foram o suporte teórico-empírico da produção de conhecimento sobre temas específicos tais como: o fracasso escolar, a política educacional, a formação profissional, os problemas de alfabetização etc.

Nesse contexto, é possível afirmar que há uma ampliação significativa da produção no campo da EJA no contexto brasileiro e podemos inferir para a área aquilo que afirmava Brandão (1992, p. 14) para o campo da Educação: é o momento em que a área de educação começa a ensaiar uma produção autônoma no campo da pesquisa. Situar esses ensaios é fundamental no nosso campo e discuti-los, compreender suas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas.

A investigação, ao tomar o campo da educação de jovens e adultos, tem como objetivo traçar as tendências teóricas e vertentes metodológicas de forma crítica da produção acadêmica tem como sua natureza de pesquisa bibliográfica e exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa. Para tanto, busca levantar e analisar as principais abordagens temáticas situadas em artigos que apresentam pesquisas científicas publicadas e registradas na plataforma dos periódicos CAPES<sup>12</sup>.

Na etapa inicial da investigação foi feito o levantamento nessa plataforma mediante a palavra-chave: Educação de Jovens e Adultos. Nessa primeira busca, foram obtidos 460 artigos. No entanto, encontramos algumas limitações, gerando dificuldades no alcance do número de artigos, suas categorizações e subcategorizações: o portal não abarcava todas as palavras-chave; foram encontrados artigos duplicados; artigos que citavam a EJA, porém, essa não era a temática central. Os 460 artigos foram categorizados em 20 categorias temáticas.

No presente trabalho, o objetivo é apresentar uma análise da categoria que se refere ao Estado do conhecimento: o balanço das pesquisas sobre a EJA, que conta com 27 artigos<sup>13</sup>.

## METODOLOGIA

Mediante os elementos acima, apresentamos o seguinte problema da investigação apresentada neste trabalho: quais os principais fundamentos e abordagens presentes nas produções resultantes das pesquisas analisadas do tipo estado do conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos? Nesse sentido, o objetivo geral constitui-se em compreender as principais abordagens temáticas identificadas nos

---

12 Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2018.

13 O levantamento foi realizado em 2018 e foram utilizadas as seguintes palavras-chave: balanços + educação de jovens e adultos; pesquisas+ educação de jovens e adultos; estado da arte + educação de jovens e adultos e estado do conhecimento + educação de jovens e adultos.

artigos sobre o Estado do Conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos.

No estudo, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para reunir as produções publicadas em periódicos avaliados para efetivar o levantamento dos principais conceitos e autores que marcam epistemologicamente a EJA. Cervo e Bervian (2005, p. 65) definem a pesquisa bibliográfica como a que:

[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Desse modo, tal metodologia pode nos fornecer um importante instrumento para contribuir em uma avaliação crítica do que já foi produzido. Assim, ao analisar um estudo do tipo estado do conhecimento, é importante situar o que se entende por estado do conhecimento, que constitui uma investigação do tipo estado da arte. Segundo Haddad (2000, p. 4),

[...] um estudo do “estado da arte” possibilita, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Para tanto, para delimitar a pesquisa apresentada no presente texto, busca-se em Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) tal diferenciação:

[...] para realizar um “estado da arte” [...] não

basta apenas estudar os resumos de dissertações e tese, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Foram utilizados os seguintes procedimentos: levantamento e análise dos artigos; leitura inicial dos resumos das publicações e construção de sínteses prévias, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as relações entre o pesquisador e a área e os resultados; leitura e análise dos textos na íntegra dos “achados” do *corpus* encontrado e sua análise de conteúdo; sínteses e conclusões de acordo com a apresentação dos dados.

Mediante os procedimentos indicados anteriormente, a opção que melhor se adapta aos objetivos da pesquisa apresentada neste texto é a análise de conteúdo. Sobre essa perspectiva, “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1995, p. 19).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo contou com 26 artigos categorizados em 13 eixos temáticos: apresentados no Quadro a seguir.

QUADRO 1: ARTIGOS REFERENTES ÀS PESQUISAS DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO COM FONTE COMPLETA.

Categorias temáticas	Artigos referentes, seu título e link
<p><b>Educação Não Escolar (8)</b></p>	<p>FISCHER, Nilton Bueno. Educação não escolar de jovens e adultos e educação ambiental: um balanço da produção de conhecimentos. <i>Revista e-curriculum</i>, 2009, Vol.5 n.1</p> <p>HADDAD, Sérgio. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: educação e desenvolvimento. <i>Revista e-curriculum</i>, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.</p> <p>PRAZERES, Michelle. Educação não escolar de adultos e comunicação: um estado da arte 1999 a 2006. <i>Revista e-curriculum</i>, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.</p> <p>RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: educação no campo, 1998-2006. <i>Revista e-curriculum</i>, São Paulo, v.5, n.1, Dez 2009.</p> <p>SILVA, Marcos José Pereira da; MARQUES, Mariana Pasqual. Balanço da produção discente sobre educação não-escolar de Adultos e educação política: 1999 a 2006. <i>Revista e-curriculum</i>, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.</p> <p>TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: PLANFOR e educação do trabalhador, 1999-2006. <i>Revista e-curriculum</i>, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.</p> <p>BÓGUS, Cláudia Maria. Balanço da produção de conhecimento sobre educação não escolar de adultos: educação popular em saúde, 1998-2006. <i>Revista e-curriculum</i>, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.</p> <p>SANTOS, Lidiane Nayara N.; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Produção acadêmico-científica sobre o movimento de Educação de Base (MEB): pequeno balanço e algumas perspectivas de pesquisa. <i>Espaço do currículo</i>, v.8, n.3, p. 471-487, Setembro a Dezembro de 2015.</p>

<p><b>Educação Matemática na EJA (3)</b></p>	<p>FREITAS, Adriano Vargas. Formação/atuação do professor/alfabetizador da EJA sob perspectivas da educação matemática: um estado da arte. <i>Educação</i> (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 194-201, maio-ago. 2016.</p> <p>JANUARIO, Gilberto; FREITAS, Adriano Vargas; LIMA, Kátia. Pesquisas e Documentos Curriculares no Âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos. <i>Bolema</i>, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 536-556, ago. 2014</p> <p>FREITAS, Adriano Vargas; PIRES, Célia Maria Carolino. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. <i>Ciênc. Educ.</i>, Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.</p>
<p><b>Análise do Estado das Produções em EJA (3)</b></p>	<p>ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo - 2006 a 2010. <i>EccoS - Rev. Cient.</i>, São Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun. 2011.</p> <p>BRAGA, Fabiana Marini; FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SCIELO (2010-2014). <i>Cad. CEDES</i> [online]. 2015, vol.35, n.96, pp.173-196.</p> <p>SILVA, Daniele Maia Gouveia da. Rosas de Toledo, Carlos Eduardo, SILVA, Alcina Maria Testa Braz da A educação de jovens e adultos e as revistas científicas brasileiras: uma análise a partir de redes sociais. <i>Enseñanza de las ciencias</i>, Núm. Extra, Sevilha, 2017.</p>
<p><b>EJA e Trabalho (2)</b></p>	<p>UCHOA, A. M. C. ; AZEVEDO, M. A. A produção de conhecimento em PROEJA no Brasil: (2006-2013): um estado da arte. <i>HOLOS</i>, 2016, Vol.32 (1), p.43-55</p> <p>CIVIATTA. M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológico. <i>HOLOS</i>, Ano 32, Vol. 6.</p>

<p><b>Formação Docente na EJA (2)</b></p>	<p>LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, Sidneya Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. <i>Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos</i>, Vol. 1, nº 1, 2013.</p> <p>FREITAS, Adriano Vargas. Formação/atuação do professor/alfabetizador da EJA sob perspectivas da educação matemática: um estado da arte. <i>Educação</i> (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 194-201, maio-ago. 2016.</p>
<p><b>Alfabetização e Letramento (1)</b></p>	<p>OVIO, Claudia Lemos and KLEIMAN, Angela B.. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. <i>Cad. CEDES</i> [online]. 2013, vol.33, n.90, pp.177-196.</p>
<p><b>EJA e as Tecnologias de Comunicação e Digitais (1)</b></p>	<p>FAHEINA. Evelyn Fernandes Azevedo. Descompasso entre o discurso do uso pedagógico de filme na educação de jovens e adultos e a produção acadêmica brasileira. <i>Espaço do Currículo</i>, v.6, n.3, p.575-582, setembro a dezembro de 2013.</p>
<p><b>Educação Ambiental (1)</b></p>	<p>ALKIMIN, Gilberto Dias de. O panorama das publicações sobre educação ambiental na Educação de Jovens e Adultos nos últimos dez anos (2005-2014). <i>HOLOS</i>, [s.l.], v. 8, p.15-27, 13 jan. 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).</p>
<p><b>Sujeitos de EJA (1)</b></p>	<p>CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann; DAVOGLIO, Tércia Rita. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). <i>Educação Por Escrito</i>, Porto Alegre - Rs, v. 7, n. 1, p.59-73, 18 abr. 2016. EDIPÚCRS.</p>
<p><b>Ensino de Ciências na EJA (1)</b></p>	<p>SHUVARTZ, Marilda; DE OLIVEIRA NETO, José Firmino; DE SOUZA ARAÚJO MOREIRA, Fabíola Correia. O ensino de ciências no contexto da educação de jovens e adultos no estado de Goiás, Brasil: uma análise de dissertações. <i>Enseñanza de las ciencias</i>, Núm. Extra, p. 1447-1452. 2017</p>

<b>Políticas Públicas na EJA (1)</b>	SILVA, Marcos José Pereira da, MARQUES, Mariana Pasqual. Balanço da produção discente sobre educação de Adultos e educação política: 1999 a 2006. <i>Revista e-curriculum</i> , São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.
<b>Permanência Escolar na EJA (1)</b>	CARMO, G. T. & CARMO, C. T. (2014). A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: Proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. <i>Arquivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , v. 22 n. 63. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II.
<b>Educação Especial e EJA (1)</b>	TRENTIN, Valéria Becher. Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015. <i>Revista Educação Especial</i> , Santa Maria - Rs, v. 29, n. 55, p.361-372, 9 ago. 2016.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

No quadro observamos artigos categorizados como estudos *do estado do conhecimento/da arte ou de balanços das pesquisas* que se apresentavam de forma tímida no campo da EJA. Constatamos que a categoria *Educação não escolar* é a que conta com um maior número de artigos (8). Ressaltamos que parte desse conjunto de estudos (7) fazem parte de um dossiê intitulado *A pesquisa sobre a educação não escolar de jovens e adultos*<sup>14</sup>, publicado em 2009, e se trata de uma:

[...] edição temática do panorama de artigos produzidos por pesquisadores sobre dissertações e teses nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviços Sociais, no período de 1998 a 2006, sobre a temática da educação não escolar de jovens e adultos. A pesquisa realizada pela Ação Educativa e coordenada por Sergio Haddad é uma contribuição de grande atualidade e relevância científica.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/251> Acesso em 27 de maio de 2018.

Nesse sentido, ressalta-se tanto a importância da pesquisa de Haddad (2000) como a produção de dossiês temáticos sobre esse tipo de estudo, que são extremamente relevantes para a produção do conhecimento nas diferentes áreas, particularmente, para o conhecimento da área de Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência, localizamos três artigos nas seguintes categorias: *Educação matemática na EJA* e *Análise do estado das produções em EJA*.

Na categoria Educação Matemática na EJA são identificados levantamentos em relação à educação matemática, da formação dos docentes alfabetizadores e sobre pesquisas e documentos curriculares. Já em relação aos *balanços sobre a própria EJA*, abordam: a) a EJA, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas; b) a EJA: contribuições de artigos em periódicos brasileiros; c) a Educação de Jovens e Adultos e as revistas científicas brasileiras.

Nos eixos *EJA Formação docente na EJA*, *EJA e as Tecnologias de comunicação e digitais* e *EJA e EJA e trabalho* identificamos dois artigos em cada eixo. Nos demais eixos, localizamos apenas um artigo para cada um: Alfabetização e letramento, Sujeitos e EJA, Ensino de Ciências na EJA, Políticas Públicas na EJA, Permanência Escolar na EJA e Educação Especial e EJA.

## CONCLUSÕES

Os resultados apresentados neste estudo evidenciam a necessidade premente de que se invista na investigação sobre o estado do conhecimento na EJA como possibilidade de ampliação e do fortalecimento da própria área. Tal desafio se insere no reconhecimento do EJA como campo de pesquisa e, para isso, é fundamental conhecer e sistematizar o que já foi produzido na área, assim como, contribuir para a ampliação desse campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: BRANDÃO, Zaia. *Universidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1992. p. 11-20 (Coletânea CBE).

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005,

HADDAD, Sérgio (coord.). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPed, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em

Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296p .

SOARES, Leôncio Gomes (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# A Lei no 10.639/2003 e seu histórico: compreender para agir

Suelen Amorim Ferreira

Eliane Debus

## INTRODUÇÃO

A luta por políticas públicas para a população negra no Brasil tem um longo caminho histórico de construção, cujas pegadas datam o período escravagista como o marco inicial da luta e resistência negra no país em que negras e negros oriundas/os do continente africano foram sequestradas/os de seus países para laborarem como mercadoria escravizada.

Contrária às condições precárias em que foi assujeitada e de sua verdadeira humanidade, a comunidade negra promoveu diversos movimentos de resistência, a fim de lutar contra o racismo que ecoava nas práticas sociais da época e a garantia de cidadania e bem-estar social, pois ali também se corporificava a construção de uma nova nação formada por mulheres negras e homens negros na história no Brasil.

Hoje, a população negra compõe 55% da população brasileira (IBGE, 2017) conectada a uma mesma memória coletiva ancestral que se reconstrói a partir do legado da denúncia do racismo e da luta por cidadania que ainda reverbera nas vozes das negras e negros que aqui (sobre)vivem. Entretanto, também se refazem no fortalecimento coletivo de luta dos movimentos sociais negros e ações individuais em prol do coletivo, que exigem seus direitos e o reconhecimento de sua história nas páginas do Brasil.

Contudo, antes de iniciar o diálogo a respeito das transformações legais vigentes no âmbito das questões raciais, serão elencadas algumas breves considerações

históricas, com intuito de buscar compreender a raiz dessas culturas negras e seus passos até aqui.

Inúmeros estudos comprovam que a humanidade se originou no continente africano e que, a partir do processo migratório, grande parte da população mundial dispõe de material genético desse primeiro indivíduo negro (DIOP, 1989; KINVER, 2011; MOORE, 2007). A existência das pirâmides do Egito Antigo, os grandes reinos e tantos outros achados arqueológicos também atestam tais grandes feitos, ainda que se haja insistência em invalidá-los (DIOP, 1989). Grandes civilizações ergueram-se em terras africanas e construíram poderosos impérios cujas histórias ainda permanecem vivas através do tempo e por ação de estudiosos. As nações africanas foram pioneiras em atividades econômicas, agrícolas, medicinais, científicas, navais, entre outras, e que, a partir disso, pode-se vislumbrar as tecnologias que hoje temos (UNESCO, 2010).

A história do continente africano demonstra que lá houve um aprimoramento tecnológico ao longo dos séculos (BABALOLA, 2017), até que o violento processo de escravização negra, iniciado em meados do século XV (CHIAVENATO, 1980; GOMES, 2019), mudasse de vez os rumos desta história. Entretanto, também culminou na ampliação da presença negra e suas culturas em diversas partes do mundo dando lugar a uma nova organização social, como notado nos versos de Solano Trindade (2011, p.152):

*[...] Lá vem o navio negreiro  
Com carga de resistência  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de inteligência...*

Os versos cantantes validam a ideia de que no processo de escravização negra africana não se deu sem duras batalhas e resistências, não pode haver margens

para o possível entendimento de que houve aceitação servil por parte das negras e dos negros que foram forçosamente escravizados. É necessário saber da presença dos conflitos, motins e constantes organizações para fuga. Ainda que não pudessem trazer alguns de seus pertences, os negro-africanos trouxeram consigo sua história e culturas na pele. Este principal aspecto foi (e ainda o é) o alvo principal de ataques racistas, ao buscar desintegrar o negro de sua negritude. Aquilo que o faz forte, ainda que os percalços da escravização o tentava enfraquecer (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

A censura às culturas negras trazidas pelos africanos, escravizados no Brasil, foi uma constante no período colonial, a projeção de total controle pelo colonizador advertia com severas punições as práticas culturais e os seus praticantes, principalmente, a espiritualidade dos africanos recém-chegados, que era duramente atacada pelo processo de imposição religiosa do batismo Católico, sendo a Igreja Católica uma instituição que fortemente legitimou a escravização de negros e ameríndios (CHIAVENATO, 1980). Conforme afirma Nascimento (2016, p. 103), “Para manter uma completa submissão do africano, o sistema escravista necessitava acorrentar não apenas o corpo físico do escravo, mas também seu espírito”.

O ataque às culturas africanas perdurou por séculos e uma das milhares de estratégias de resistência utilizadas foi o sincretismo religioso (SCHWARCZ; GOMES, 2018; CHIAVENATO, 1980). Isto é, o africano escravizado, para resguardar suas culturas, integrou-as aos elementos da cultura ibérica, assim, também aos da religião católica. Desse modo, nasceram os segmentos religiosos que, atualmente, chamamos de “religiões de matriz africana”, o que ia ao encontro do catolicismo e, até mesmo, dos rituais sob os fundamentos religiosos indígenas (SCHWARCZ; GOMES, 2018). Entretanto, houve as que permaneceram fiéis a sua matriz e hoje possuem um grande número de

adeptos, como, por exemplo, o candomblé (NASCIMENTO, 2016).

A perseguição às culturas negro-africanas evidencia a sua potência para o AXÉ, a “força vital” (JESUS, 2019) do africano, o que se pôde conceber foi o evidente medo do colonizador do potencial cultural que carrega o negro, sua arma para a libertação. A história mostra que a destruição integral do negro, a começar por suas culturas, projetada pelo colonizador, significa o também entendimento de sua potência e com ela o perigo para o fim do projeto de exploração forçada às negras e negros e, logo, a queda do controlador. Ainda hoje, esse ataque à comunidade negra persiste, assim como a mutação do racismo passado por gerações, presente em documentos oficiais e difundidos nas mais diversas áreas, as culturas negras, ainda hoje, representam uma ruína aos ideais de submissão europeia que vivem no ideário social brasileiro (resquícios do colonialismo).

Um dos principais nomes na história do Movimento Negro brasileiro, Abdias do Nascimento (*in memoriam*), protagonizou a luta política por uma educação centrada na história, culturas e resistência da população negra para além da denúncia contra o racismo. Em seus escritos, ele chama atenção para a tentativa de “folclorização” do artefato cultural brasileiro simbólico e não simbólico (NASCIMENTO, 2016), quando não há comercialização destes para simples e puro ganho financeiro, é muitas vezes relegado a um lugar pontual na sociedade e na tentativa de separá-lo de sua forte ligação à raiz ancestral africana, provocando o esvaziamento de seu sentido próprio e posterior extinção, pois, como o autor denuncia, há uma dessacralização de rituais e modos de vida no geral na civilização ocidental (NASCIMENTO, 2016). A população negra, tomada de sua negritude, isto é, apropriando-se de sua história e culturas, tem fortalecido a sua consciência racial.

Como se percebe, a organização política compõe a raiz que nutre as lutas de negros e negras de ontem e de hoje, e os movimentos sociais tiveram forte atuação na luta pelos direitos da população negra e a fomentação de políticas públicas reparadoras de desigualdades raciais e sociais (NASCIMENTO, 2016; SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012). Das suas muitas reivindicações, mudanças significativas foram se ramificando a partir da luta por direitos cidadãos, reconhecimento e valorização do negro, integrando os importantes documentos nacionais e garantindo respaldo legal às suas demandas.

Na Constituição Federal de 1988, encontram-se artigos que firmam a importância da valorização à diversidade cultural, o combate imprescindível de todos os tipos de discriminação racial, o racismo e a desigualdade (BRASIL, 1988). A amplitude das discussões e conquistas da população negra ganhava certo destaque e foram se alargando aos demais campos de atuação social, chegando à educação. Nessa esfera, os marcos legais mudariam significativamente os currículos escolares no que tange às relações étnico-raciais.

A racialização sempre esteve presente na educação brasileira, inserida tão cedo na História do Brasil antes dos idos de 1850, quando os escravizados e “pretos africanos” foram proibidos de frequentar o espaço escolar, e 1890, no período da Primeira República quando se inicia o forte ideal de embranquecimento do Brasil contra a degenerescência das “raças inferiores”. Isto é, as não brancas: negras de ascendência africanas, indígenas do Brasil e sul-asiáticas (DIAS, 2005). Essa questão de raça sempre apareceu no currículo escolar, porém, sempre favorecendo a raça branca. Vimos que o país viveu uma forte e, até mesmo, institucional tentativa de total embranquecimento no sentido da pureza racial (DEBUS, 2017; DIAS, 2005; NASCIMENTO, 2016). Esse viés racista embranquecedor obviamente não ficou de fora do espaço

escolar, sofrendo duras críticas de professores que presavam pela sua pluralidade.

Essa luta travada pela não segregação deu origem à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no 4.024, 1961: “De forma secundária, a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça.” (DIAS, 2005, p. 6). Mas, só vai até a aí a atuação desses professores, que, apesar de racializados, estavam baseados em ideologias que afirmavam uma harmonia racial nacional, e assim não foram capazes de ser críticos quanto ao fato de a maior parte das crianças nos espaços de ensino públicos até então ser composta por crianças negras. Dessa forma, haveria uma maior necessidade de ênfase no ensino da História Africana e Afro-brasileira.

Houve projetos que, podemos dizer, serem pioneiros na luta pela implementação do ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, como as seguintes leis municipais: no 4.446/1994, em Florianópolis, “[...] que determinou a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos históricos e culturais dos afro-brasileiros” (FLORIANÓPOLIS, 2016); a no 7.685/1994, de Belém, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências” (BRASIL, 2004c); a no 2251/1994, de Aracajú, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências” (BRASIL, 2004c); e a no 11.973/1996, de São Paulo, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação” (no). Todos esses dispositivos legais são frutos dos esforços dos movimentos sociais negros.

Correlativamente, um dos frutos das incessantes

reivindicações dos movimentos sociais negros brasileiros, a Lei no 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003) impulsionou uma mudança no sistema brasileiro de educação, a partir da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. O documento estabelece práticas a serem adotadas pelas instituições educativas e demarca uma importante porta de entrada para a passagem de temas que antes não atravessavam os muros escolares, além, do estímulo à reflexão crítica dos conteúdos e práticas preconceituosas cristalizadas na comunidade escolar que até então “normalizadas”, mas que hoje, são colocadas em debate.

Assim, pode-se dizer que um dos marcos de referência na educação é a Lei no 10.639, que tem seu sancionamento datado em 9 de janeiro de 2003 pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2003), alterando os artigos da LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), passando a ter por determinação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003, p. 1).

Sabemos que na história da educação brasileira houve uma tentativa de exclusão da população negra, sua

presença foi legalmente proibida no espaço escolar mediante a Lei no 1, de 14 de janeiro de 1837, e sua normativa: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2016, p. 28). Apesar de generalizada tal exclusão, temos exemplos de resistências nesse mesmo período, onde escolas geridas por professores negros lecionavam para crianças negras (PASSOS, 2012; SANTOS, 2018).

Os conteúdos de temáticas afro-brasileiras e africanas precisam integrar o currículo, requerendo do corpo docente o desdobramento em pesquisas e estudos para trazer aos seus estudantes patrimônios que cultural e socialmente circulam, assim, a Lei demarca as áreas de História, Artes e Literatura como aquelas que têm especial atenção quanto a essa tarefa. No entanto, a inserção dos assuntos referentes às histórias e culturas afro-brasileiras e africanas necessitam estar presentes em todas as áreas de saberes que se inserem correlativamente aos grandes feitos da população negra e devem ser legitimamente referenciados, valorizados e difundidos no currículo como um todo.

Pontua-se aqui a opção ética pela palavra “africanas” pluralizada, pois confere a grandiosidade territorial do continente africano com seus 54 países, referenciando-se, igualmente, à sua riqueza étnica, linguística e cultural, assim como “afro-brasileiras” também no plural na importância de demarcar diversidade cultural negra no Brasil e as culturas indígenas pela pluralidade dos povos originários.

Pela Lei 10.639/2003, ainda se tem a ratificação do dia 20 de novembro na escola, como dia nacional da Consciência Negra, data em referência à morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares que se tornou uma marca histórica para a população negra, um símbolo brasileiro e

um herói nacional que lutou por direitos e contra a opressão de seu povo. Esse dia representa mais um dia de reflexão sobre as batalhas travadas pelo povo negro, da escravização aos dias de hoje, mais um dia para celebrar grandes nomes que referenciaram lutas e glórias coletivas para um amanhã diferente e tiveram forte presença na construção brasileira. Ultrapassando a esfera de obrigatoriedade, o dia é uma respeitosa reverência em reconhecimento àqueles que batalharam pelo direito à cidadania do negro.

A potência da Lei no 10.639/2003 advém do legado de luta dos movimentos sociais negros que sempre tiveram como centralidade a bandeira por uma educação significativa que valorizasse em suas abordagens a história e luta do negro no Brasil e de sua ancestralidade africana (NASCIMENTO, 2016). A partir dela, reconhece-se o que foi sempre palco de denúncia dos movimentos sociais negros e dos intelectuais negros e não negros que somaram a luta antirracista, o racismo visceral vigente na sociedade que produz as desigualdades raciais em diferentes proporções, mas que segue mascarado pelo mito da “democracia racial” (GOMES, 2005; MOORE, 2007).

Outros consideráveis documentos que trazem à cena educacional a necessidade de uma educação pautada na amplitude racial e cultural brasileira às diversas etapas escolares são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004a), uma política curricular que visa conduzir a implementação da temática étnico-racial no âmbito escolar e fora dele, na propulsão de ações reeducadoras. Isto é, na mudança de posturas e ideias, na construção e difusão dos conhecimentos acerca da verdadeira história dos negros de um modo geral como forma de corroborar para o orgulho do pertencimento racial, fortalecimento identitário e de direitos dos negros e das negras e da

amplitude cultural nacional.

Uma formação que forneça elementos para o desenvolvimento de sujeitos instruídos de sua história e fortemente munidos para lutar contra as hostilidades presentes nas relações raciais formadas a partir do racismo (MOORE, 2007). Para tal, ela igualmente reforça a responsabilidade dos órgãos políticos competentes, assim como os da esfera escolar na formação cidadã dos indivíduos, evocando a necessidade de toda a comunidade escolar atuar na reformulação do projeto pedagógico, que historicamente segue pautado no etnocentrismo no reforço de mentalidades alienantes, discriminatórias e racistas (GOMES, 2005).

Em sua extensão, as diretrizes destacam a valoração de narrativas que protagonizam personagens negras e negros de forma positivada que atuam por difundir as culturas afro-brasileiras e africanas e outras proposições a observar:

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (BRASIL, 2004b, p. 24).
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial (BRASIL, 2004b, p. 24).
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade

étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004b, p. 25).

O trabalho com a literatura a ser feito pelas educadoras e educadores, ao que indica as diretrizes, precisa prover de uma sensibilidade crítica e ética para com a temática étnico-racial, sob o apoio de um material de qualidade que fomente bases teóricas fundamentadas sobre o respeito à temática e ao compromisso social docente com a pluralidade racial em sua prática profissional.

A fim de orientar esta aplicabilidade, o documento político-pedagógico *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, assinado por diferentes entidades, mobiliza atitudes e ações a serem construídas nas mais diversas frentes e podemos concebê-lo como um elemento projeto estratégico, cuja base se ampara por seis principais eixos estratégicos:

- 1) Fortalecimento do marco legal;
- 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação;
- 3) Política de material didático e paradidático;
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social;
- 5) Avaliação e monitoramento e
- 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2004a, p. 25).

Em seu teor político podemos observar a reunião das ações e dos programas que igualmente se debruçam à luta pela diversidade e contra as disparidades raciais. Dessa

soma de forças, pode-se vislumbrar um potente escudo de resistência para uma transformação social por meio da educação.

À comunidade negra, armar-se de sua identidade e cultura é levantar-se do lugar de submissão e inferioridade concebido pelo racismo, afinal, como um expressivo percentual da população brasileira segue invisibilizada nas inúmeras camadas da sociedade se seus feitos podem ser vistos em diversos segmentos? No caso da educação, a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas torna visível a pouca relevância dada a esses fatos pela comunidade escolar, que concebemos como espaço de socialização e conhecimentos. Compreende-se que há uma predileção pelos “conhecimentos” que adentram e permanecem no currículo escolar, uma reatividade por parte da comunidade que faz com que se mantenha o ensino escolar majoritariamente pelo viés do conhecimento eurocêntrico (DIAS, 2005).

Com isso, deflagra-se as possibilidades e limites da Lei no 10.639/2003, pois ela se defronta com o racismo estrutural que aprisiona o campo de conhecimento escolar a conteúdos que alimentam a hierarquização de saberes e sujeitos, de modo a difundir na formação dos educandos fatos equivocados sobre determinados grupos e “verdades” deturpadas sobre outros. A mudança no currículo escolar para a inclusão desses conteúdos nos mostra que eles parecem forasteiros dentro do perímetro intelectual da escola, pois muitas/os professoras e professores se dizem inaptos para trabalhar a lei em suas aulas. Sendo assim, a entrada da história e culturas negra nos currículos escolares ocupa o lugar de direito que sempre lhe foi negado e/ou negligenciado.

Mesmo com a obrigatoriedade, ainda se encontra relutância de cunho ideológico, religioso e racial de alguns profissionais que pouco entendem o valor material e

imaterial que apresenta a Lei, sendo ela “[...] uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. E uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos [...]” (GOMES, 2008, p. 521). Tanto quanto se observa certa inquietação com o rigor “obrigatório” da Lei, também nos deparamos com ações esvaziadas de sentido, feitas apenas para fazer cumpri-la a esmo ou como mais uma “exigência” escolar (GOMES, 2008).

De fato, a Lei no 10.639/2003 foi um divisor de águas na história da educação por trazer à tona saberes que antes ficavam no limbo social dado pelo racismo e, atualmente, com a ação das políticas públicas, estudos e pesquisas, mobilizam muito mais que apenas conteúdos, mas uma deslocação de concepções e práticas que reproduzem padrões eurocêntricos, uma autoavaliação e ampliação de repertório sob as legítimas diferentes formas de construção de saber. A formação do corpo docente não está explicitada na lei. Ainda que se observe um forte incentivo à capacitação docente, o cenário que se tem é de que ainda há fragilidades.

Em seu corpo, a Lei não especifica de quais formas se dará a inserção das temáticas afro-brasileiras e africanas nos currículos, o que pode gerar uma animosidade na busca por um conteúdo de qualidade para aplicação em sala ou, até mesmo, a negação em não os implementar mascarada pela ausência de capacitação para tal. Para estes, a ambiguidade que se apresenta na lei aparece como uma rachadura no muro de possibilidades que foram erguidas por ela e carece de sentinela. Conforme denúncia Santos (2005, p. 33), a Lei:

[...] não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as

disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (SANTOS, 2005, p. 33).

No entanto, o papel condutor para a implementação da Lei no 10.639/2003 está a cargo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004a), que irá subsidiar a prática docente traçando um conjunto diálogo de possibilidades epistemológicas nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas escolares. De modo a auxiliar a comunidade escolar, assim como ampliar o debate sobre a educação das relações étnico-raciais e o conhecimento sobre a história e culturas afro-brasileiras e africanas os movimentos sociais negros e os intelectuais negros, também se incumbiram da tarefa de organizar conteúdos e materiais, além de mobilizar formações, visto que entenderam a Lei como uma abertura à promoção de uma educação significativa e que garantia o direito do negro de saber e contar a própria história, e dos não-negros o da aprendizagem de outros grupos étnico-raciais e sua atuação na sociedade.

A partir disso, temos a importante amplitude da discussão para a comunidade indígena, já que se somam à luta por direitos e a valorização de sua História na construção primária do país. Em 2008, a Lei no 11.645 amplia a Lei 10.639, de 2003, e traz para o campo a inserção da história e culturas das comunidades indígenas (BRASIL, 2003, 2008). O reconhecimento e a valorização das lutas e das injustiças cometidas ao povo negro e indígena passa a ter voz e vez nos espaços devidos por

direito e o levante de políticas públicas que atendam às suas particularidades.

Entretanto, para a efetividade das propostas presentes nessas Leis, o debate deve estar para além dos estudiosos das temáticas e da própria pessoa negra. É imprescindível que marquem assento dentro das instituições de ensino superior com abrangência dos cursos de formação docente, já que são os futuros profissionais. Portanto,

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº10.639/03. (SANTOS, 2005, p. 34).

Como bem aponta Santos (2005), não basta somente a Lei para que prerrogativas tomem corpo, não basta relegar a responsabilidade ao conjunto de professoras e professores, intelectuais negras/os e movimentos sociais negros para sua efetiva implementação, é um compromisso coletivo e social cidadão com o reconhecimento de uma história que permanece viva na identidade brasileira.

## CONCLUSÃO

O engajamento plural de diferentes setores da sociedade, alinhados ao entendimento da necessidade de ruptura de epistemologias, traz uma perspectiva histórica, alertando-nos contra o “perigo da história única” (ADICHIE, 2009). Tal cisão oferece um novo olhar para as narrativas que apontam um lugar de superioridade para o segmento racial branco e um lugar outro para o

negro, onde, a partir do novo, revela-se a falsa imagem construída do sujeito branco. De modo ampliado, “[...] trata-se, na realidade, de uma mudança conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2008, p. 525).

Por fim, a descolonização do currículo não se finda na substituição de certos conteúdos por outros (GOMES, 2008), o que se aponta é uma reestruturação curricular para o acolhimento e a valorização das narrativas antes silenciadas em espaços educacionais, mas que sempre ecoaram nos espaços sociais e precisam ganhar o devido reconhecimento de sua grandeza.

Esse alargamento das possibilidades educacionais contribui significativamente para: a expansão formativa dos educandos sob os mais diversos aspectos; a inclusão de diferentes construções históricas e suas perspectivas de mundo que oportunizam ao estudante novas epistemologias; o olhar crítico sobre o fato levantado; a explicitação da diversidade racial da sociedade; e tão importante quanto, ao estudante negro o direito de aprender sobre seu legado, fortalecer sua identidade e autoestima e se munir para o combate ao preconceito racial. Portanto, “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2008, p. 527). Podemos entender como o novo, conforme trata Gomes (2008), um avanço na reformulação da educação de sujeitos que terão um olhar ressignificado para a sociedade e seus pares humanos, um ganho marcante para a história e desenvolvimento político nacional brasileiro.

A população negra foi alijada de seus direitos e, através da Lei no 10.639/2003, reivindica-se este lugar de direito na educação brasileira, isto é, demanda-se uma educação significativa e reparadora em relação ao predominante ideal de embranquecimento do Brasil. Essa legislação inovou o cenário educacional, a partir das determinações estabelecidas para o currículo escolar que passa a

incorporar os conteúdos de temáticas afro-brasileiras e africanas, resultando positivamente na promoção do fortalecimento identitário negro e na valorização de seu patrimônio histórico-cultural, assim como a luta antirracista por meio da educação.

Dessa forma, com o impulso dado pela lei se fecunda práticas revolucionárias na história da organização escolar brasileira por meio da realocação curricular e da renovação das práticas pedagógicas. Entretanto, suas contribuições não se limitaram ao setor educacional, a abrangência da Lei mobilizou diferentes setores a incorporar a temática em seus segmentos impulsionados pela procura a partir dela.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. TED: Ideas Worth Spreading, [S. l.], 2009. 1 vídeo (18 min.).

BABALOLA, Abidemi Babatunde. Ancient History of technology in West Africa: The indigenous Glass/Glass bead industry and the Society in Early Ile-Ife, Southwest Nigeria. *Journal of Black Studies*, [S. l.], v. 48, n. 5, p. 501-527, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 13 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004b.

BRASIL. *Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004c.

CHIAVENATO, Júlio José. *O Negro no Brasil: da senzala à*

guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003”, In: BRASIL. SECAD: Educação do negro e outras histórias. Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2005. p. 49-62.

DIOP, Cheikh Anta. *The African origin of civilization: myth or reality*. Chicago: Chicago Review Press, 1989.

FLORIANÓPOLIS. *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*. Florianópolis, SC: SME, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya A. P. (org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016. p. 23-50.

GOMES, Laurentino. *Escravidão*. Rio de Janeiro: Globo, 2019.

GOMES, Nilma. *Alguns termos e conceitos no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008.

IBGE. População chega a 205, 5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. IBGE, Brasília, DF, 2017. Disponível

e m :  
<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em: 5 julho 2020.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. *A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

KINVER, Mark. Estudo genético indica que ser humano moderno surgiu no sul da África. *BBC Brasil*, São Paulo, 2011. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/ciencia/2011/03/110308\\_africa\\_humanidade\\_pu](https://www.bbc.com/portuguese/ciencia/2011/03/110308_africa_humanidade_pu)>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA em debate*, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 137-150, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*, Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. O centenário de Maria Firmina

Reis, primeira romancista do Brasil. *Abiodum*, Florianópolis, SC, v. 10, p. 8, 2017.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. Elementos para uma outra história das negras e negros no século XIX. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade*. Florianópolis, SC: Copiart, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVÉRIO, Valter R; TRINIDAD, Cristina T. Há algo de novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012.

TRINDADE, Solano. *Poemas antológicos*. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

UNESCO. *História Geral da África*, In: KI-ZERBO, Joseph. *Metodologia e pré-história da África*. 2 ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

## AUTORES



### **ELIANE DEBUS**

Professora pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), atuando no Curso de Pedagogia e Letras e junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Atualmente, é tutora do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.



### **MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN**

Professora, pesquisadora e doutora, que atua no campo da Educação de Jovens e Adultos e como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Colaboradora do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.



**ANA BEATRIZ ARANTES  
CARVALHO**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista egressa do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



**ALINE ROSA DE ABREU**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



**ARIEL SOUZA**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



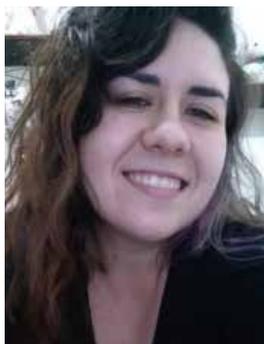
**CARLOS HENRIQUE DE MORAES BARBOSA**

Acadêmico do Curso de Pedagogia UFSC (formando 2021.2), bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



**ELEM BERNARDI MARAFIGO**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



**ELIZABETH DE SOUZA NECKEL**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.

**JACYARA CAMARGO**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC (formanda 2021.2), bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.

**JAYZIELA JESSICA FUCK**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.

**JULIANA BREUER PIRES**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC (formanda 2021.2), bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



### **LUCAS DAENI**

Acadêmico do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



### **PEDRO SALLES IWERSEN**

Formado em Pedagogia. Egresso do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia. Atualmente, cursa o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC.



### **RAFAEL DA SILVA**

Acadêmico do Curso de Pedagogia UFSC, bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



### **SUELEN AMORIM FERREIRA**

Formada em Pedagogia pela UFSC. Egressa do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia. Atualmente, é professora na Rede Municipal de Florianópolis (SC).



### **TATIANE MENDES SERAFIM**

Formada em Pedagogia e egressa do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



### **THAYENE ESQUIVEL**

Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSC (formanda 2021.2), bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC.



ISBN: 978-65-991834-4-7

CDL



9 786599 183447