

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

# Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes



Universidade Federal  
de Ouro Preto



DEETE  
Departamento de  
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE  
SANTA CRUZ DO ESCALVADO  
"RETOMANDO O PROGRESSO"  
1964-2024



pimenta  
cultural

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

# Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes



DEETE  
Departamento de  
Educação e Tecnologias



2024  
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976

Currículo, multiculturalismo, didáticas e saberes docentes/  
Organizadora Márcia Ambrósio. Coordenadora: Márcia  
Ambrósio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-831-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98317

1. Sociologia. 2. Antropologia. 3. Multiculturalismo. 4. Didática.  
5. Saberes docentes. 6. Educação etnorracial. I. Ambrósio,  
Márcia (Organizadora). II. Ambrósio, Márcia (Coordenadora).  
III. Título.

CDD: 301

Índice para catálogo sistemático:

I. Sociologia e antropologia.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Hanakaz, Rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Swis721, Bebas
Revisão	Jacqueline Diniz Oliveira Souki
Organizadora	Márcia Ambrósio

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

- Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*
- Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*
- Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*
- Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*
- Fábrica Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*
- Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*
- Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*
- Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*
- Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*
- Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*
- Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

## INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

**Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**  
**Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)**  
**Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)**  
**Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas**  
**Financiamento: Mineradora Samarco S.A.**  
**Gestão Financeira: Fundação Gorceix**

*Reitora:*

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

*Vice-reitor:*

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

*Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:*

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

*Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Prof. Dr. Thiago Cazati

*Diretora do CEAD:*

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

*Vice-direção do CEAD:*

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

*Coordenação da UAB:*

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

*Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:*

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

*Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:*

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

*Coordenação de tutores(as):*

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

## CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### **Coordenação geral**

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende  
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta  
(Coordenação da Tutoria)

### **Equipe polidocente – Docentes**

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação  
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar  
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação  
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar  
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar  
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente  
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico  
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

### **Tutores(as)**

Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas  
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira  
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva  
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida  
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo  
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

### **Equipe Técnica e Administrativa**

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência  
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência  
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle  
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle  
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica  
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação  
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística  
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)  
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo  
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação

### Redes sociais

**YouTube:** Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



**Instagram:** @e.pedagogiadiferenciadaufop



### E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

### Podcasts

*Spotify Pedagogia Diferenciada*

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD [www.cead.ufop.br](http://www.cead.ufop.br).

Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas

E-mail: [praticaspedagogicas@ufop.edu.br](mailto:praticaspedagogicas@ufop.edu.br)

## SUMÁRIO

**Agradecimentos** ..... 15

**Dedicatória**..... 18

**Prefácio** ..... 22

*Rosanne Evangelista Dias*

**Apresentação da obra** ..... 26

*Márcia Ambrósio*

1ª parte

### “Arte, multiculturalismo e decolonialidade”

1º capítulo

#### **Decolonialidade e currículo escolar:**

diálogos e articulações ..... 32

*Ana Ivenicki*

*William de Goes Ribeiro*

2º capítulo

#### **Entre o ensino de Arte e multiculturalismos:**

o que dizem as dissertações e teses? ..... 45

*Paulo Melgaço da Silva Junior*

*Leandro da Conceição Borges*

2ª Parte

**Práticas pedagógicas exitosas  
e saberes docentes multiculturais**

3º Capítulo

**Elaborando projetos de ensino/pesquisa  
antirracistas e plurais ..... 67**

*Jorge Paulino*

4º capítulo

**As artes e a cultura afro-brasileira nas escolas:  
vivências possíveis e desafios ..... 82**

*Ewerton Domingos Cardozo*

5º capítulo

**Experiências pedagógicas exitosas  
de uma construção curricular da Educação  
Física no Colégio Pedro II (RJ):  
a tematização do Forró no Ensino Médio..... 105**

*Fabiano Lange Salles*

*Guilherme de Castro Ribeiro Ferreira e Silva*

*Leandro Guimarães Vargas*

*Marcelo Melamed Izar*

3ª parte

**O aprendizado do gênero no chamado  
“currículo-museu” e a abordagem transversal  
de gênero e sexualidade no ensino superior**

6º capítulo

**Encontrar, conectar e aprender:  
experimentações curriculares com gênero  
em um museu de Belo Horizonte ..... 122**

*Cláudio Eduardo Resende Alves*

7º capítulo

**Tecituras transversais na perspectiva  
de gênero e sexualidade:**

breves aproximações..... 137

*Alexandre Gomes Soares*

4ª parte

**Projeto de extensão “Currículo, Multiculturalismo,  
Didáticas e Saberes: entrecruzando  
ensino pesquisa e extensão**

8º capítulo

**Integração transformadora:**

entrelaçando ensino, pesquisa  
e extensão no projeto “Currículo,  
Multiculturalismo, Didáticas e Saberes” ..... 155

*Márcia Ambrósio*

**Sobre a organizadora e autora ..... 219**

**Sobre os(as) autores(as) ..... 220**

**Índice Remissivo ..... 226**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os autores que contribuíram para a realização desta obra com seus valiosos conhecimentos, enriquecendo e aprofundando o debate sobre o currículo escolar e suas relações com temas como decolonialidade, multiculturalismo, artes, cultura afro-brasileira, gênero, sexualidade e experiências pedagógicas inovadoras.

À professora Rosanne Evangelista Dias, agradeço pela contribuição valiosa na escrita do prefácio deste livro e por sua reflexão acerca das ações da Universidade pública junto à Escola Básica, ao destacar a importância dos diálogos presentes nesta obra e desvelar o compromisso da academia em promover ações significativas, de natureza extensionista, que dialogam com a pesquisa e o ensino.

À Professora Ana Ivenicki, em especial, agradeço por suas contribuições educacionais sobre pesquisa qualitativa na educação e abordagem do currículo em uma perspectiva multicultural, plural, desafiando preconceitos e instigando novas pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas. Ressaltamos que nossa persistência em encontrá-la foi recompensada ricamente<sup>1</sup>. Logo, além de ter participado conosco em diferentes Webconferências, desde 2021, a autora presenteou-nos com a indicação de novos nomes de professores(as) que pertencem ao Grupo de Estudos Multiculturais (GEM) da UFRJ – a Professora Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ), que, atualmente, é colaboradora no Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada, com práticas exitosas do ensino, da pesquisa e extensão, ao organizar, proferir e mediar Webconferências conosco; o Professor Paulo Melgaço, também orientado, em seu trabalho, pela Professora Ana, trouxe contribuições sobre o ensino e a pesquisa na perspectiva do multiculturalismo no cotidiano

1 Na apresentação da obra "Tendências da Pesquisa em Educação" (Ambrósio, 2023), descrevi o processo de busca dos contatos da professora Ana Ivenicki, tendo em vista a relevância de contar com sua colaboração na discussão do Currículo e Multiculturalismo na escola.

escolar e denunciou o racismo estrutural e recreativo – entrelaçando questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades, as quais, muitas vezes, podem colocar em xeque nossa prática pedagógica. E além desses, vieram outros(as) pesquisadores(as) - Roney, Jorge Paulino, Fabiano, William, Adriana, Ewerton, Rosane, Raíssa, Guilherme, Leandro, Marcelo e outros(as).

Nas tramas do capítulo “Decolonialidade e currículo escolar: diálogos”, Ana Ivenicki e William de Goes Ribeiro, este um novo membro colaborador, trazem reflexões e pesquisas que alargam nossa compreensão crítica sobre o currículo.

Na mesma perspectiva, Paulo Melgaço da Silva Junior traz um outro integrante para o projeto, o professor Leandro da Conceição Borges, e juntos, estes mestres fazem um estudo da arte em dissertações e teses, buscando, nos textos apreciados a relação entre o ensino de arte e multiculturalismo. “Muito-se”<sup>2</sup> pelo rico trabalho disponibilizado.

“Na gode kuma”,<sup>3</sup> agradeço ao professor Jorge Paulino, por trazer à tona questões importantes relacionadas às representações visuais presentes nas escolas, durante as comemorações do Dia da Consciência Negra, e por nos alertar para a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva nessas visualidades, de modo a combater estereótipos e promover uma representação mais justa e respeitosa da cultura afro-brasileira.

“Axé”, agradeço ao Professor Ewerton Domingos Cardozo, pelo debate sobre as artes e a cultura afro-brasileira nas escolas, com as vivências que são possíveis, apesar das dificuldades enfrentadas.

“Valeu, galera do forró!”<sup>4</sup>, agradeço, de coração, aos Prof. Dr. Fabiano Lange Salles, ao Prof. Me. Guilherme de Castro Ribeiro Ferreira e Silva, ao Prof. Me. Leandro Guimarães Vargas e ao Prof. Me.

2 Obrigada nas línguas Yorubá e português.

3 Obrigada nas línguas Hausa e português”.

4 Um agradecimento em estilo descontraído e festivo do forró, transmitindo gratidão de forma informal e calorosa aos autores.

Marcelo Melamed, por toda a energia, animação e alegria compartilhadas, a partir das ricas experiências pedagógicas com a tematização do Forró no Ensino Médio, nas aulas de Educação Física, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Agradeço ao Cláudio Eduardo Resende Alves, pela pesquisa e reflexões acerca de gênero e currículo no contexto museológico, e ao Professor Alexandre Gomes, pelas tecituras transversais na perspectiva de gênero e sexualidade, os quais se revelam pela coragem, autenticidade, e por inspirarem a construção de um mundo mais inclusivo, igualitário e respeitoso, por meio deste trabalho de pesquisa, ensino e extensão. Juntos, seguimos lutando por amor, igualdade e liberdade para todos.

Meus agradecimentos a todos(as) professores(as) que aceitaram participar do Webinário multicultural, trabalho realizado em 2021, 2002 e 2023, os quais, neste momento, não puderam escrever textos para esta obra. Registro meus agradecimentos à Professora Adriana, ao Professor Roney, e à professora Raissa, pela participação nos debates temáticos postados em cenas virtuais, a partir das múltiplas vozes docentes e discentes. As WebProsas, WebRedes, por terem assistências no canal do YouTube e PodCast “Pedagogia Diferenciada”, ou no Canal do YouTube, da Professora Márcia Ambrósio, que confirmam os detalhes e informações no 9º Capítulo, escrito pela organizadora da obra.

Agradeço, também, a todos os pesquisadores do Brasil que passaram por momentos de incertezas, sofrimentos, isolamento e negação nos últimos anos, os quais, mesmo assim, mantiveram a coragem e a esperança.

Diante de uma ampla rede de almas unidas por suas lutas em busca de um futuro melhor, todos nós, estudiosos e pesquisadores, continuaremos nosso trabalho na formação de professores, em prol de uma educação socialmente justa, baseada no respeito e na valorização da diversidade cultural. Buscaremos construir, assim, uma base sólida para a ciência, a cultura e os valores educacionais, estabelecendo vínculos duradouros.

## DEDICATÓRIA

Quando recebi o convite da Professora Márcia Ambrósio para fazer uma dedicatória à Professora Ana Ivenicki e falar sobre o Grupo de Estudos Multiculturais (GEM) neste livro, fiquei muito feliz e, ao mesmo tempo, insegura. Como falar de uma mestra que transforma a todos que passam pela sua vida? Palavras não são suficientes para demonstrar a grandeza e a beleza de sua trajetória acadêmica.

A Professora Ana Ivenicki, coordenadora do Grupo de Estudos Multiculturais, professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é muito mais do que uma docente que alcançou o reconhecimento e o topo da carreira acadêmica como pesquisadora e professora da graduação e pós-graduação, devido à sua extrema competência e dedicação. Ela é alguém que ao longo de sua jornada transformou alunos em amigos e admiradores. Conquistou a todos na Faculdade de Educação e no meio acadêmico com sua doçura, gentileza e generosidade, durante todos esses anos de atividade.

Totalmente comprometida com a educação e com as questões da diversidade cultural, a Professora Ana Ivenicki criou, em 2001, o Grupo de Estudos Multiculturais (GEM). Ao longo de todos esses anos, o GEM tem sido um grupo de pesquisa voltado para questões que envolvem a inclusão, a ética e a multiculturalidade/interculturalidade na Educação, formando professores e pesquisadores para atuarem contra todas as formas de desigualdade, preconceito, discriminação e estereótipos, lutando por uma escola e uma sociedade mais democrática e igualitária, valorizando a diversidade e promovendo a justiça social.

Em uma justa homenagem à Professora Ana Ivenicki, trago as vozes daqueles que fazem parte deste livro e integram o GEM, e que de muitas formas foram afetados e transformados após o encontro com esta querida professora:

Meu primeiro contato pessoal com Ana Ivenicki foi em 2010, na época Ana Canen. Foi durante a entrevista para o processo seletivo do doutorado em educação da UFRJ. Eu tinha sido orientado no mestrado pelo Prof. Dr. Antônio Flavio Moreira e ele havia me dito que a professora seria ideal para me orientar no doutorado. Já a conhecia dos textos, congressos e livros, mas logo no primeiro contato percebi que estava diante de uma pessoa muito especial, muito humana: a forma como leu meu projeto, como encaminhou a entrevista me encantou. Aquele momento fez diferença em minha vida e descobri que queria integrar o Grupo de Estudos Multiculturais. Assim, estar no GEM ao longo desses 13 anos é aprender constantemente a dialogar, é estar atento às questões sociais e lutar por justiça social. Estar aqui é reconhecer a importância da escola na vida dos sujeitos e como as múltiplas culturas devem ser tensionadas com o objetivo de reconhecer vidas e valorizar o conviver consigo e com o outro. (Paulo Melgaço da Silva Junior)

Eu conheci a professora Ana Ivenicki primeiramente por meio de seus textos maravilhosos! Diante de um ambiente acadêmico em que muitos teóricos se orgulham de escrever de forma difícil, os textos da professora Ana me conquistaram pela simplicidade, clareza e tamanha profundidade. Diante da minha ideia inicial de pesquisa e a partir da recomendação de um grande amigo, entendi que ela seria a professora certa para me orientar no mestrado. Só que a professora Ana, em 2013, não havia aberto vaga para mestrado. Mas como sou muito insistente e não desisto fácil, descobri que ela estava concluindo a defesa de alguns mestrados. Aí perguntei à Solange Rosa, nossa querida Sol, secretária do nosso programa de pós-graduação, se eu poderia fazer esse pedido de orientação diretamente para a professora Ana. Me lembro como se fosse hoje, a Sol disse 'vai lá menino. O não você já tem.' Aproveitei que a professora Ana estava dando uma aula na faculdade, peguei meu humilde projeto de mestrado, coloquei debaixo do braço e fui buscar meu 'sim'. Esperei pacientemente o término da aula. Ela saiu da sala e eu a abordei. Foi difícil controlar o nervosismo, afinal estava abordando uma grande pesquisadora, um ícone do multiculturalismo. Logo de início, a simpatia, a voz doce e acolhedora, a simplicidade me acalmaram. Eu fiz o pedido, com a maior "cara de pau", buscando enfatizar a importância dela para o meu projeto. Ela, muito ética, me explicou que não havia aberto vaga no edital, e que, por isso, não poderia dizer sim diretamente,

mas que ia consultar a banca do processo seletivo, mas que por ela, era sim! Então ela concluiu dizendo: 'por mim você tem um sim prévio. Mas vou ver se é possível'. Eu abri um sorriso, sorrímos juntos, me despedi e o resto é história. Após orientação de mestrado e doutorado, hoje fazem um pouco mais de 10 anos desde aquele 'sim' e sou profundamente grato por tudo que a orientação e a amizade da professora Ana contribuíram para minha formação profissional, acadêmica e, acima de tudo, formação humana. Nesse contexto de aprendizado, destaco o Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), repleto de grandes referências para mim. Poder conversar, dialogar, escrever juntos, publicar e apresentar trabalhos em congressos com um grupo de professores tão potentes só contribuiu para potencializar minha formação! Eterna gratidão! (Fabiano Lange Salles).

Gostaria de prestar uma homenagem à estimada Professora Ana Ivenicki, que além de ser uma pesquisadora e professora dedicada e apaixonada pela educação, foi também minha orientadora durante meu doutorado em Educação na FE/UFRJ. Sua condução envolvente e generosa como docente tornou-se uma fonte de inspiração para mim e, acredito, para muitas outras pessoas. Desde 2021, tenho a honra de fazer parte do Grupo de Estudos Multiculturais, liderado por ela, o que me tem proporcionado experiências enriquecedoras, ampliando meus conhecimentos e permitindo compartilhar afetos. A Professora Ana Ivenicki é uma líder excepcional no campo da educação multicultural e uma pessoa extremamente agregadora. Sou profundamente grato por sua influência positiva em minha jornada educacional. (Jorge Cardoso Paulino)

Meu encontro com a estimada professora Ana Ivenicki deu-se quase que por acaso. No final de 2007, estava eu (William Ribeiro) em busca de uma ajuda para me inscrever no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não fazia ideia do que era um programa de pós-graduação. Em um belo dia, encontrei Ana na sala de professores, sozinha, aguardando talvez uma reunião. Quiçá estivesse em um intervalo entre suas aulas. Não nos conhecíamos e nem podia esperar que estava nascendo ali uma longa e frutífera parceria e que aquela professora viria a ser minha orientadora de mestrado e doutorado, além de uma grande incentivadora. De pronto, leu o meu projeto e sugeriu referências, assim como recomendou que eu buscasse conhecer as linhas de pesquisa e os docentes do programa.

Aquela desconhecida me deu atenção e demonstrou interesse no meu trabalho. No PPGE, já como mestrando e doutorando, pude fazer muitos amigos e parceiros. Mas foi no Grupo de Estudos Multiculturais que encontrei acolhimento para as minhas ideias e a maneira de lidar com o campo educacional. O GEM tem sido uma fonte riquíssima de aprendizados e gerou bons frutos, como este livro organizado. Sinto-me orgulhoso por fazer parte deste trabalho e agradecido por conhecer uma pessoa tão generosa como Ana Ivenicki! (William Goes Ribeiro)

À Professora Ana Ivenicki, por sua profícua trajetória, por sua generosa colaboração no Webinário e na elaboração deste livro, e por sua imensa amorosidade no ato de educar, o nosso afetuoso e sincero agradecimento.

Giseli Pereli de Moura Xavier (Professora Adjunta FE/UFRJ)

## PREFÁCIO

### O QUE FAZ A UNIVERSIDADE PÚBLICA COM A ESCOLA BÁSICA?

*Rosanne Evangelista Dias*

*Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro (UERJ)*

O que faz a Universidade pública para a Escola Básica? Essa questão vem reiteradamente sendo colocada no Brasil há muitas décadas. Muitas vezes em tom de questionamento como se não existisse tal relação. Em outras, suspeitando da existência de uma relação permanente e consequente. Penso que talvez a questão devesse ser formulada do seguinte modo: O que faz a Universidade pública com/junto a Escola Básica? Eu diria, a partir dessa questão, que a Universidade pública tem produzido muitas ações, dentre elas, os diálogos que estão presentes no livro “Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes”.

O livro “Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes” é produto e potencial produtor de diálogos entre a Universidade e a Escola Básica. Vinculado ao Programa de extensão: Pedagogia diferenciada: práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (2022 a 2027) e a ação vinculada do “Webinário - Didática(s), multiculturalismo e saberes, a obra se propõe a reverberar novas conversas entre a Universidade e a Escola Básica tendo como protagonista os docentes dessas instituições. Essa articulação merece ser evidenciada para visibilizar uma estratégia de formação que coloca para si e para o outro a perspectiva das interlocuções entre os atores desses espaços tão singulares e tão necessários para a educação contemporânea.

Confesso-me implicada com a discussão do currículo da formação docente como também das discussões curriculares da Escola Básica. E assim vejo com muita satisfação a produção dessa obra que sumariza temas de grande magnitude para a agenda das políticas de currículo e formação (inicial e continuada) de professoras e professores da Escola Básica. Um processo de formação que deve ser compreendido em toda sua incompletude, contingência e impermanência. Tal instabilidade coloca a criação no centro da produção do trabalho docente e é sobre isso que o livro nos convida a refletir e problematizar em torno de uma agenda que tem como temas novas perspectivas para a escola e suas professoras e professores discutirem e incluírem no cotidiano do seu trabalho docente discussões que envolvem a subjetividade, o racismo, os gêneros e sexualidades, a violência simbólica, os preconceitos e estereótipos no campo das relações culturais e sociais.

Uma agenda que se faz urgente em contextos pós-pandemia e de ações conservadoras que tem insistido em atravessar as relações entre Universidade e Escola Básica. Esses contextos têm nos provocado a desenhar pautas de debates sobre o que tem afetado aqueles que vivem a escola em diferentes escalas e a problematizar também as normativas que vêm sendo propostas em resposta a demandas sociais para a educação básica. Concordo com Dussél (2020) sobre a importância de compreender tais “dinámicas y tensiones” presentes nesses contextos como acontecimentos que embora se coloquem como questões a serem enfrentadas na educação brasileira “también abre posibilidades nuevas de repensar las formas en que se hace escuela” (p. 13).

Sobre o contexto do conservadorismo na educação, inspiro-me em artigo publicado em 2018, em que Elizabeth Macedo busca compreender as articulações que tornaram possível o recrudescimento da pauta conservadora “pelo Escola sem Partido, um grupo sem óbvia representatividade na sociedade” que, a despeito disso, “ganhe espaço na recente política educacional no Brasil” (p.1). A ênfase do ESP nos discursos das políticas educacionais se materializou a partir de uma pauta que antagonizava contra “posições políticas

entendidas por movimentos como o de esquerda, questões de gênero e sexualidade, cultura negra (referida como religião), entre outras” (p.2). Macedo em sua análise nos lembra que “as demandas conservadoras do ESP ganham visibilidade por sua articulação com amplas e poderosas redes internacionais, redes essas que vêm atuando diretamente em diferentes frentes nas políticas latino-americanas” (p.8).

A partir dos estudos de Macedo (2018) enfatizo a emergência do convite que Márcia Ambrósio junto às autoras e autores nos fazem no âmbito da coletânea “Práticas Pedagógicas” para que nos debruçemos em uma narrativa que coloque na agenda política curricular o debate que são caros nas universidades e escolas básicas brasileiras, nos processos de formação de professoras e professores e na formação de crianças e jovens estudantes.

Os capítulos problematizam temas que tencionam por afirmar um novo mundo possível em que temáticas relevantes, como a relação entre currículo multicultural e decolonialidade, políticas etnoraciais, práticas pedagógicas multiculturais na Educação Física, vivências culturais afro-brasileiras, projetos de ensino/pesquisa antirracistas, gênero, sexualidade, entre outras temáticas, sejam de fato assumidas como integrantes do diálogo entre a Universidade e a Escola Básica. Ao ser incorporada e praticada tal agenda de diálogo entre os temas que afetam a todos nós nas escolas e universidades, tornamos fecunda a possibilidade de produção de políticas que defendam a vida e a liberdade nos processos de formação nos instigando, a cada ano, a novas respostas para as mesmas perguntas.

Aos leitores e ao público que indaga sobre as relações entre Universidade e Escola Básica com o livro “Multiculturalismo, currículo e saberes docentes” temos uma resposta sobre as possíveis contribuições que estão sendo geradas em espaços múltiplos com responsabilidade social e compromisso político. Espero que a obra possa vir a contribuir ainda mais com os processos formativos e provocar muitas inquietações que venham a reverberar nas diferentes escolas básicas do nosso Brasil.

## REFERÊNCIAS

DUSSÉL, Inés. La formación docente y los desafíos de la pandemia. **Revista Científica EFI-GES**, v. 6, n. 10, p. 11 a 25, jul. 2020. Disponível em: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 34, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SdfqcHmnGXBVkrHYxFLVdJ/?lang=pt>.

Acesso em: 27 jun. 2023

## APRESENTAÇÃO DA OBRA

*Márcia Ambrósio*

Esta obra, escrita por diversos autores, aborda uma ampla gama de aspectos relacionados ao currículo escolar, multiculturalismo, decolonialidade, didáticas e saberes docentes. Cada capítulo tem como objetivo discutir e problematizar as práticas pedagógicas e a formação dos professores, levando em consideração a diversidade cultural presente no processo educativo e na sociedade contemporânea. Sua gênese está no Webinário Didática(s), Multiculturalismo e Saberes, um projeto realizado em 2021 como parte do Programa de Extensão “Portfólio/Webfólio de Aprendizagem: Inovação no Processo de Ensinar, Aprender e Avaliar”, vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O Webinário teve como objetivo principal refletir sobre abordagens contemporâneas da Didática, com ênfase na perspectiva multi/intercultural crítica e no trabalho pedagógico centrado em projetos.

Devido à grande aceitação do projeto, as atividades foram estendidas para os anos de 2022 e 2023, abrangendo temas como a reinvenção da escola, função social do ensino, tipologias de conteúdos, sequências didáticas e relações interativas em sala de aula. Essas formações foram oferecidas pela Pró-Reitoria de Extensão e pelo Departamento de Educação e Tecnologias do CEAD/UFOP, em parceria com o Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Grupo de Estudos Multiculturais (GEM). Essas ações fazem parte do Programa de Extensão “Pedagogia Diferenciada: Práticas Exitosas do Ensino e da Pesquisa” (2022 a 2027), que visa proporcionar espaços de múltiplas possibilidades para a formação docente e discente, estabelecendo diálogos com diversas instituições de ensino.

Em 2023, foi desenvolvido um projeto para publicar as temáticas discutidas no Webinar em formato de e-book e livro. Autores interessados foram convidados a contribuir com capítulos que comporiam a coletânea “Práticas Pedagógicas”. Essa coletânea aborda uma ampla gama de tópicos, incluindo a relação entre decolonialidade e currículo escolar, políticas etnorraciais, práticas pedagógicas multiculturais na Educação Física, educação de jovens e adultos na perspectiva multi/intercultural, arte e cultura afro-brasileira nas escolas, elaboração de projetos de ensino/pesquisa antirracistas, entre outros.

Os capítulos abordam questões relevantes, como a relação entre currículo multicultural e decolonialidade, políticas etnorraciais, práticas pedagógicas multiculturais na Educação Física, vivências culturais afro-brasileiras, projetos de ensino/pesquisa antirracistas, gênero, sexualidade entre outros temas. Os autores exploram diferentes perspectivas e estratégias, visando promover uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade étnico-racial e cultural. A obra busca contribuir para a formação profissional e acadêmica, incentivando a reflexão crítica sobre a educação e as práticas docentes na sociedade contemporânea.

A primeira parte da obra denominada “Arte, multiculturalismo e decolonialidade” é composta pelos Capítulos 1 e 2.

No primeiro capítulo, intitulado “Decolonialidade e currículo escolar: diálogos e articulações”, Ana Ivenicki e William de Goes Ribeiro discutem a relação entre currículo multicultural e decolonialidade, destacando a importância do amplo debate e da diversidade de perspectivas. Eles também abordam as questões sociais e identitárias presentes nas relações estabelecidas entre as comunidades imaginadas, ressaltando o conceito central do multiculturalismo: as identidades.

No segundo capítulo, intitulado “Entre o ensino de Arte e multiculturalismos: o que dizem as dissertações e teses?”, os autores, Paulo Melgaço da Silva Junior e Leandro da Conceição Borges, abordam a temática do ensino de Arte e sua relação com o multiculturalismo.

O objetivo principal é investigar em que medida o ensino de Arte está sendo abordado nas dissertações e teses defendidas nas universidades brasileiras nos últimos 10 anos, com enfoque na Arte e multiculturalismo nas universidades brasileiras. Eles destacam a importância de trabalhos que valorizem as diferenças culturais e promovam o enfrentamento das desigualdades. Observa-se que há maior produção acadêmica na área de artes visuais em comparação com a dança. As perspectivas críticas, pós-modernas e pós-coloniais prevalecem nos estudos que abordam a intersecção entre Arte, multiculturalismo e decolonialidade.

Na segunda parte da obra intitulada de “Práticas pedagógicas exitosas e saberes docentes multiculturais” e é composta pelos Capítulos 3, 4, 5. Logo, a tecitura dos autores agrupados neste bloco dialogam entre si ao defenderem estratégias, metodologias didáticas, uma concepção humana de educar, com posturas docentes que promovam a desconstrução do racismo, a inclusão da diversidade cultural, artística e religiosa, com foco nas tradições afro-brasileiras.

No terceiro capítulo, intitulado “Elaborando projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais”, Jorge Paulino discute a importância da elaboração de projetos que abordem questões antirracistas e plurais no contexto educacional. Ele explora estratégias e metodologias para a construção desses projetos, destacando a necessidade de promover uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial e cultural.

No quarto capítulo, denominado “As artes e a cultura afro-brasileira nas escolas: vivências possíveis e as dificuldades”, o Prof. Ewerthon Domingos Cardozo, especialista em ensino de Artes, explora as possibilidades e desafios de promover vivências artísticas e culturais afro-brasileiras nas escolas. Ele destaca a importância de superar as dificuldades e barreiras existentes para que essas manifestações sejam valorizadas e integradas ao currículo escolar de forma significativa.

“Experiências Pedagógicas Exitosas na Construção Curricular da Educação Física no Colégio Pedro II (RJ): A Tematização do Forró no Ensino Médio” é o título do quinto capítulo, que encerra a segunda parte da obra. Os autores envolvidos na discussão são o Prof. Dr. Fabiano Lange Salles, o Prof. Me. Guilherme de Castro Ribeiro Ferreira e Silva, o Prof. Me. Leandro Guimarães Vargas e o Prof. Me. Marcelo Melamed Izar. Eles ressaltam a importância de abordar o multiculturalismo e a diversidade cultural por meio da tematização do Forró, promovendo a valorização das distintas manifestações culturais.

A terceira parte da obra intitulada “O aprendizado do gênero no chamado ‘currículo-museu’ e a abordagem transversal de gênero e sexualidade no ensino superior” é composta pelos capítulos 6 e 7.

No capítulo seis, intitulado “Encontrar, Conectar e Aprender: Experimentações Curriculares com Gênero em um Museu de Belo Horizonte”, o autor Cláudio Eduardo Resende Alves apresenta reflexões sobre sua pesquisa de pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa foi investigar as possibilidades de aprendizado sobre gênero no que ele denomina de “currículo-museu”. O autor explora como o currículo se manifesta em diferentes territórios, incluindo os museus, e como pode gerar movimentos e conexões por meio da interrogação e investigação de outras culturas, histórias e épocas.

O capítulo sete, intitulado “Técnicas Transversais na Perspectiva de Gênero e Sexualidade: Breves Aproximações”, do autor Alexandre Gomes, apresenta breves aproximações sobre a importância da discussão e reflexão dos marcadores de gênero e sexualidade na perspectiva transversal no ensino superior. Ademais, destaca que a literatura científica e as análises das composições curriculares têm evidenciado movimentos curriculares que abordam conhecimentos relacionados a gênero e sexualidade. Esses conhecimentos são produzidos com base no estranhamento, na resistência, na composição, na criatividade e na afirmação da vida. A abordagem transversal

de gênero e sexualidade no ensino superior representa um passo importante para a promoção da igualdade e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

A quarta parte da obra foi denominada de “Projeto de Extensão ‘Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes: Entrecruzando Ensino, Pesquisa e Extensão’, é composta pelo capítulo 8.

No capítulo oito intitulado “Integração Transformadora: Entrelaçando Ensino, Pesquisa e Extensão no Projeto ‘Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes’”. Inicialmente, são discutidas as formas de integração curricular em diversos países, como os “Land Grant Colleges” nos EUA e o “Europe Engage” na Europa, bem como os conceitos de “aprendizaje-servicio” e “aprendizaje experiencial” em nações de língua espanhola e na América Latina. Em seguida, a autora compartilha sua trajetória desde a graduação até sua experiência com a UFOP a partir de 2011. Logo, detalha sua participação em projetos de extensão que unem pesquisa e ensino, incluindo Webinários sobre pesquisa qualitativa (2021), Webinário de Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes, e o “Webinário Ana(s)”. Além disso, apresenta recursos educativos como as “Playstys” e o Podcast do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada, promovendo abordagens curriculares multiculturais e antirracistas. Para ampliar a divulgação e acesso aos conteúdos de eventos online, utiliza diversas plataformas e redes sociais, como blogs, sites, Facebook, e-mails, Spotify e o canal do YouTube “Pedagogia Diferenciada”. Também disponibiliza QR codes para facilitar o acesso às gravações de webconferências e playlists.

Em resumo, a obra abrange diversas perspectivas e abordagens relacionadas ao currículo multicultural, decolonização, saberes docentes multiculturais e práticas pedagógicas inclusivas. Os vários capítulos exploram temas cruciais para a promoção de uma educação mais diversificada, igualitária e respeitosa diante das diversas identidades culturais e étnico-raciais presentes na sociedade.

# 1ª

Parte

**“ARTE, MULTICULTURALISMO  
E DECOLONIALIDADE”**

# 1

Ana Ivenicki

William de Goes Ribeiro

## **DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR:** diálogos e articulações

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é discutir diálogos e articulações entre currículo escolar, compreendido como multicultural e a decolonialidade, ressaltando o caráter amplo do debate, no qual distintas perspectivas se inscrevem e se confrontam. Ademais, debatemos a respeito da busca de respostas à condição plural das sociedades contemporâneas, geradas por questões abertas a respeito do social (RIBEIRO, 2022), constitutivas das relações estabelecidas entre comunidades imaginadas (APPADURAI, 2004), compreendidas, amplamente, como identidades, conceito central para o multiculturalismo (IVENICKI, 2018, 2021).

Considerando o exposto, este texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, contextualiza uma relação entre currículo multicultural e decolonialidade. A seguir, incide sobre o campo do currículo, ressaltando os aspectos que o ligam à diferença e a movimentos de descolonização de imaginários. Assim, o trabalho tece, a seguir, algumas considerações, levantando possibilidades de pesquisa e indicando traços relevantes para o estudo na área.

## A QUESTÃO CURRICULAR NO BRASIL

Discutir currículo envolve sempre múltiplas possibilidades. Além disso, engendra debates conflitantes, mas, a ausência de amplos acordos explicita o caráter político no qual a diversidade cultural, em especial, a diferença, de maneira mais ampla, são objetos de disputa constante e de reflexão e produção no âmbito acadêmico e político. Em linhas gerais, esta seção retoma um traço da trajetória e do processo de discussão em torno do tema, inserindo a diferença como uma questão para o pensamento curricular.

Hamilton (1992) lembra que a palavra *curriculum* emerge, pela primeira vez, em um documento de um professor na Europa, na Universidade de Glasgow, Escócia, no século XVII. A respeito do modo como o currículo passou a ser compreendido, o referido estudioso ressalta o caráter de controle do processo ensino-aprendizagem naquele contexto, em diálogo com as mudanças históricas, quer dizer, quando a escola passava a sofrer amplas mudanças, atendendo a um sentido de unidade e de organização mais seriada e hierárquica de níveis de conhecimentos.

As teorias de currículo emergem séculos depois, sobretudo no processo norte-americano de industrialização. Teorias da administração voltadas para a dimensão técnica do planejamento, aliadas à psicologia comportamental, tiveram um papel significativo, direcionadas à eficiência do processo que demandava resultados que se voltavam aos impactos sociais, tomando as fábricas o modelo de produção.

Desde esse momento, já havia ideias que se opunham ao caráter tecnicista, conforme elucidam Lopes e Macedo (2011) e Moreira (2010). Segundo tais estudiosos do currículo, os progressistas ou adeptos da Escola Nova, capitaneados por John Dewey, voltaram-se para uma noção diferente de educação, cujo processo buscava o diálogo com a vida, a experiência e uma dimensão pedagógica mais democrática.

No Brasil, o período era marcado por intensas mobilizações a respeito de uma orquestração social pós-abolição. Cumpre lembrar a luta das mulheres no período e da população negra por relações dignas de vida frente ao machismo e ao racismo espreado naquela sociedade. Conforme Lilia Schwartz (1993), negros, indígenas e mestiços eram sinônimos de degeneração, considerados por intelectuais e políticos causados do atrasado frente ao modelo de civilização europeu. Nesse contexto, a busca de definição de uma identidade nacional, atravessada por interesses assimétricos e pela perspectiva oligárquica, afasta a diferença e a diversidade cultural da escola. Também, do currículo. Tudo isso, de muitas maneiras.

As ideias dos escolanovistas na educação brasileira, como as expressas no conhecido Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e proferidas por nomes como Anísio Teixeira, não encontravam ampla adesão. Além disso, poucas respostas puderam dar para a questão da diferença que já se apresentava como demanda da população marginalizada no currículo escolar, sobretudo, pela questão de acesso, conforme reivindicava o Movimento Negro (GOMES, 2012).

Ideias como as da abordagem tyleriana, as quais procuravam definir objetivos, bem como avaliar o currículo, conforme os resultados dos estudantes, reuniam finalmente a hibridização do progressismo e do eficientismo. Tudo isso, provocava uma hegemonia nas políticas curriculares e, de certo modo, ainda estão presentes nas políticas educacionais no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011).

As teorias críticas de currículo trouxeram desconfiança, questionamento e um volume de instrumentos de análise para o currículo, “ideologia”, “hegemonia”, “currículo oculto” e “poder”, conforme apresenta o clássico livro (SILVA, 2007), de um dos principais estudiosos do currículo no país. Em sintonia com movimentos sociais e culturais de oposição e transformação, segundo o pesquisador citado, as teorias críticas de currículo trouxeram um elemento novo, passavam a pensar não o que “o currículo é”, mas pôr em evidência “o que o currículo faz”. Ou seja, explicitam relações entre a escola e o sistema capitalista, ressaltando o caráter político no processo pedagógico e curricular.

Em nossa leitura, ainda que tais teorias representem a tentativa de romper com o *status quo* e o enfrentamento da desigualdade social, algo mobilizado de muitas formas e não de maneira homogênea, são produto da educação e de uma ciência moderna. Ou seja, estiveram focadas na igualdade e na dimensão universalista, oferecendo poucas respostas ao debate multicultural, cuja ênfase está na identidade e na diferença. O que veio a ocorrer nas teorias de currículo com amplos debates e questões sobre a ciência no século XX e sobre os processos de exclusão que a modernidade vinha produzindo (LOPES e MACEDO,

2011; MOREIRA, 2010; SILVA, 2007). Os estudos e as traduções de Tomaz Tadeu da Silva tiveram grande impacto nesse contexto.

Com relação às políticas curriculares no Brasil, estas passaram a responder de maneira mais direta à questão nos anos 1990, sobretudo, após o período de redemocratização do país. A Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 já apresentavam explicitamente a demanda multicultural.

Tornava-se cada vez mais difícil ignorar a diferença, expressa nas leis do país por demandas de diversidade cultural e políticas de identidade. O Movimento Negro, por exemplo, como assinala Gomes (2012), voltava-se para a relação educação e diversidade. A ressignificação da “raça”, como se sabe, é um mobilizador central. Já o Movimento Indígena, outro exemplo nessa discussão, voltava suas atenções para ampla visibilidade de demandas, já apresentadas amplamente a partir dos anos 1970, as quais incluíam a demarcação de terras e a própria sobrevivência de suas vidas-culturas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no final dos anos 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos anos 2000 e, mais recentemente, a elaboração e a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não deixaram de responder à diferença cultural.

No entanto, cada política demanda análises específicas, fato que tem ocorrido. Diversos pesquisadores já se debruçaram a respeito de cada uma das políticas curriculares, destacando relações e diferenças. Não há espaço neste texto e não é o objetivo dele recuperar tais discussões.

Porém, cumpre salientar que se as políticas mencionadas buscam respostas ao multiculturalismo, não deixam de serem acusadas de exotização da diferença e, até mesmo, barreiras à diversidade que afirmam estar defendendo, como no caso da BNCC, segundo o posicionamento de pesquisadores do GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da Associação Brasileira de Currículo, ABdC (ANPEd/ ABdC, 2015).

## DESCOLONIALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR

A perspectiva apresentada por alguns dos principais pesquisadores “decoloniais”, como Mignolo (2008, 2020) e Walsh (2019), vem recebendo posicionamentos críticos que visam apontar o caráter imperialista e dogmático exatamente naqueles que se posicionam contrários ao imperialismo e ao epistemicídio produzido pela geografia do conhecimento. Esse é, por exemplo, o posicionamento assumido pela intelectual boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2021), texto recentemente publicado no Brasil.

Nesta última seção, a despeito do pouco espaço para discussões complexas, trouxemos alguns elementos que defendemos ser objetos de estudo e de aprofundamento de pesquisadores na área para relacionar “decolonização e currículo escolar”.

Walter Mignolo (2008) vê limite nas políticas de identidade, optando por discutir “a identidade em política”. Não prioriza, em sua teorização, a diversidade cultural, mas o que chama de “diferença colonial”. Por exemplo, Mignolo (2020) dialoga com intelectuais latino-americanos e não acadêmicos para pensar a diferença colonial, a partir de um processo crítico, no qual diferencia o colonial da colonialidade, tomando o século XVI e não o XVIII, como um marco da questão.

No referido texto, a diferença colonial se dá em espaços nos quais o global é inventado e implementado localmente. Nesse processo, destaca o papel importante do “entre lugar” que se dá na experiência dos subalternizados, que se encontram em relação liminar com a diferença colonial. O livro mencionado discute epistemologia, questionando a suposição universalista do ocidente e os processos de subalternização de línguas e saberes.

Mignolo (2020) explicita o que chama de “cegueira” para com “a colonialidade do poder”. O livro mencionado distingue pós-modernismo de pós-colonialismo, tomando uma posição crítica frente aos estudos que tecem a discussão “eurocêntrica do eurocentrismo”. A pesquisadora equatoriana Catherine Walsh (2019) apresenta elementos e argumentos em defesa do que chama de um pensamento “outro” para uma sociedade “outra”, rejeitando como ponto de partida o eixo geopolítico do conhecimento produzido no “Norte” e na colonialidade do poder.

Em um primeiro momento, o texto apresenta, conceitualmente, a inter-relacionalidade entre a interculturalidade indígena que emerge da colonialidade do poder e da diferença colonial, mas que também a renova rumo à transformação social, cultural, ética, epistêmica e politicamente.

Destaca-se a preocupação da estudiosa em distinguir a diferença colonial da diferença cultural, questionando o que entende como uma abordagem relativista, advinda da ideia de “multiculturalidade”. No caso, se reconhece como “mediadora” entre o pensamento indígena equatoriano e o contexto acadêmico, amparada no pressuposto da práxis política. Interculturalidade não deve ser confundida, segundo a referida autora, com a multiculturalidade. Isso porque, segundo a pesquisadora, o Estado e a adesão neoliberal tratam os termos como sinônimos, reproduzindo a inclusão ou a ideia da “diversidade na unidade” de modo a fortalecer a manutenção do “poder branco” e “branco-mestiço”.

Segundo a estudiosa, diferentemente, a interculturalidade é vista como um princípio oriundo do movimento indígena e está baseada na diferença colonial, buscando ultrapassar a hegemonia e o estado de subalternidade. O texto explicita a transformação, o projeto de ocupação de Estado e da sociedade, a partir da interculturalidade.

Já Silvia Rivera Cusicanqui (2021) também trata da questão colonial. A noção de uma sociedade “abigarrada” e multicultural é um elemento a que recorre para dar conta de múltiplas e locais temporalidades

que marcam a diferença de maneira crítica, rejeitando o essencialismo e o trabalho acadêmico dado ou transcendente. Trata-se de misturas, mas não harmônicas e nem total, nem de fusão. A sociedade multicultural, para a referida autora, inclui o Estado, a cultura, a ação no mesmo curso reflexivo, quer dizer, descolonizador e anticolonial.

Há, portanto, a necessidade de se considerar pontos conflitantes entre as abordagens, de modo a compreender que a articulação entre decolonialidade e currículo não é consensual, pelo contrário, apresenta intenso debate crítico. O multiculturalismo é um termo em disputa e como tal, sujeito a adesões e a rejeições. A tarefa de tecer o diálogo com o multiculturalismo não é simples e em um terreno que, tal como Stuart Hall (2003) assinala, é extremamente contestado e que, por isso mesmo, talvez tenha algo a dizer.

## CURRÍCULO MULTICULTURAL E DECOLONIALIDADE: CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO

A presente seção reconhece os debates em torno do uso do termo multiculturalismo e clarifica suas abordagens. Defende que sua articulação ao olhar decolonial e ao currículo, a despeito das discussões e dos debates, potencialmente contribui para a escola desafiar preconceitos e valorizar a diversidade.

O multiculturalismo é geralmente entendido como um conjunto de situações didáticas que articulam teoria e ações práticas para melhorar a vida de grupos marginalizados (CANDAU, 2020; IVENICKI, 2018, 2021). É importante sinalizar que o multiculturalismo contempla um espectro que vai desde abordagens mais liberais e folclóricas, em que ritos, datas comemorativas e outros aspectos das identidades plurais são valorizados, até perspectivas mais críticas, pós-coloniais e

decoloniais do currículo, que enfatizam a necessidade de desafiar preconceitos e relações desiguais de poder que prejudicam as identidades sexuais, de gênero, étnico-raciais e outros grupos marginalizados, defendendo hibridizações e problematizando a construção discursiva de estereótipos (IVENICKI, 2018; 2021).

É importante destacar que os processos de colonização e as políticas contemporâneas, ainda imbuídos dessas perspectivas, operam em termos de controle e negação do pluralismo.

Nesse sentido, abordagens curriculares multiculturais decoloniais problematizam currículos baseados em perspectivas hegemônicas em detrimento da valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados. É importante ressaltar que tais perspectivas decoloniais no currículo têm contribuído para o desafio a saberes pseudouniversais que são, na verdade, produzidos por grupos culturais hegemônicos, atravessados por valores eurocêntricos.

Segundo Candau (2019), a colonialidade do conhecimento vai além dos processos políticos de colonização que as sociedades enfrentaram. Embora tais processos tenham terminado com a independência das ex-colônias, a colonialidade do conhecimento reflete-se nas perspectivas curriculares que valorizam as culturas dessas metrópoles, em detrimento do conhecimento produzido por identidades marginalizadas de gênero, raça, classes sociais e outras, locais e nativas. Propõe uma articulação entre os conceitos de multi/interculturalismo crítico e perspectivas decoloniais, argumentando que elas podem se fecundar, valorizando a diversidade cultural e desafiando preconceitos.

Em termos de universidade e seu papel no currículo multicultural decolonial, uma ilustração pode ser feita da forma em que tal paradigma foi traduzido no contexto da parceria entre uma universidade federal no Rio de Janeiro e três municípios, também situados no Estado do Rio de Janeiro (IVENICKI, 2021), mantidos no anonimato pela ética da pesquisa e três municípios. Os representantes das escolas desses três municípios estiveram engajados em oficinas nas quais a

construção de diretrizes curriculares multiculturais foi o foco. Alguns princípios foram elaborados no contexto dessas parcerias, que diziam respeito à diversidade, cidadania, ética, ecologia e sustentabilidade, ciência e tecnologia. A perspectiva multicultural e cidadã traduziu-se na necessidade de trabalhar para a educação para a diversidade cultural que desafia preconceitos, estereótipos, discriminações, silêncios e exclusões sociais.

Os currículos produzidos pelos atores educacionais (professores e gestores escolares) dos três municípios enfatizaram que as ações pedagógicas deveriam incluir e garantir a presença de temas relacionados a identidades de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, deficiências físicas e mentais, diversidade familiar, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos. Os professores e gestores escolares daqueles municípios também fizeram questão de que o documento escrito enfatizasse que a implementação curricular deveria incluir projetos culturais e educacionais voltados para o enfrentamento de todas as formas de discriminação. Tais diretrizes escritas resultaram na produção das diretrizes curriculares desses municípios.

Os principais aspectos de tais experiências foram: inspiraram-se em perspectivas multiculturais críticas, a saber, aquelas que interrogam preconceitos e relações de poder injustas que marginalizam identidades nas linhas de raça, gênero, classe social, religião, cultura, língua e outros marcadores de identidade; interligavam preocupações multiculturais com diversos conteúdos curriculares (em vez de serem complementos curriculares). Além disso, envolveram a escola e outros atores municipais educacionais como membros ativos nas discussões e oficinas desenvolvidas para a construção curricular.

A abordagem de Paulo Freire sobre a educação de adultos e a alfabetização de adultos inspirou o pensamento multicultural, na medida em que destaca a centralidade da oferta de ensino baseado em temas geradores ligados à vida dos adultos para o desenvolvimento bem-sucedido do currículo. Tal abordagem de aprendizagem deve ser capaz de

empoderar as identidades de gênero, classe, raça, etnia e outras dos alunos. Deveria, também, problematizar narrativas e discursos hegemônicos que essencializam, ou seja, que “congelam” saberes, em detrimento do respeito e da construção de contextos culturais de adultos plurais.

Conforme Oliveira e Ribeiro (2022), a partir de autores decoloniais, a colonialidade é um padrão de poder que sobrevive, até hoje, em aspectos diversos de nossas experiências curriculares e de vida. A colonialidade também operou no sentido de demonstrar a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, desprezando, também, as faculdades cognitivas nos sujeitos racializados, o que se expressa na repressão às suas culturas, reforçando o que se denomina de racismo epistêmico.

Conforme os referidos autores, tal racismo não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico, de modo a se afirmar o hemisfério norte como o único lócus legítimo para a produção de conhecimentos válidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho pensar a respeito de diálogo e articulações no currículo escolar entre o multiculturalismo e a questão voltada para a decolonialidade. Para tal, contextualizamos a questão multicultural e a abordagem decolonial, além de alguns traços das teorizações e políticas curriculares no Brasil. Procuramos ainda salientar que o trabalho do diálogo não é simples, demanda estudo e cuidado de modo a expor o que os distintos pesquisadores apresentam sobre os termos empregados.

O currículo escolar é resultado de decisões, escolhas práticas e teóricas. Também, imbricadas e indissociáveis, envolvendo ressignificações e produção de sentido em meio a disputas que envolvem

distintas finalidades educacionais. Portanto, espera-se que o trabalho acadêmico esteja atento às questões apresentadas e que dê atenção aos contextos de produção teórica e política.

Assim como os diversos estudos apresentados, o multiculturalismo e a luta antirracista têm gerado distintas respostas sociais. O sentido das lutas não são os mesmos, nem os modos de lidar com os embates sociais, mas talvez compartilhem do mesmo sentimento de injustiça. Ademais, há questões em aberto, sobre as quais se voltam a nossa atenção.

Dessa forma, o currículo multicultural, com o olhar decolonial, potencialmente, transforma o currículo, incluindo aquele do ensino superior, de modo a que seja mais flexível e culturalmente relevante, sendo adaptado tanto à aprendizagem presencial, como a aprendizagem digital, em abordagens transformadoras para os aprendentes, ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

- ANPED/ ABdC. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acesso em: 24 de setembro de 2016.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**: a modernidade sem peias. Trad. Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.
- CANDAU, Vera Maria, Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade, **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. N-1 edições, 2021, p. 87-116.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, Ana. Higher Education and the Commitment to Its Public Mission: the case of extension projects in a Brazilian University. *In*: Papadimitriou, Antigoni; Boboc, Marius. (Org.). **Re-envisioning Higher Education's Public Mission**. 1ed. Cham: Palgrave Macmillan Springer Nature Switzerland AG, 2021, v. 1, p. 169-185

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727- 744, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Org. Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte:

OLIVEIRA, Luiz Fernando & MIGLIEVITCH-RIBEIRO, Adélia Maria, Pedagogias Decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte, **Cadernos Cajuína**, v. 7, n.2, 2022.

RIBEIRO, William de Goes. Teoria do discurso e a questão multicultural: articulações (im) possíveis? **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. Pelotas, v. 5, n. 1, jan. /jul., 2019.

# 2

Paulo Melgaço da Silva Junior

Leandro da Conceição Borges

## ENTRE O ENSINO DE ARTE E MULTICULTURALISMOS<sup>5</sup>:

o que dizem  
as dissertações e teses?

5 Neste estudo, refere-se a múltiplas vertentes do multiculturalismo, conforme será explicado ao longo do texto, das mais conservadoras às pós-modernas, incluindo o interculturalismo e a decolonidade.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Pérez Gómez (1998), a escola se configura em um espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas. No entanto, para que este cruzamento aconteça de maneira visceral, sem o apagamento ou subalternização de culturas, deve-se considerar a unidade escolar, os/as alunos/as e a organização das disciplinas escolares. Neste sentido, interessa-nos saber em que medida a disciplina Arte, a partir de suas múltiplas linguagens, está buscando caminhos e possibilidades para a valorização, reconhecimento e promoção do diálogo entre as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo central deste texto é investigar como o ensino de Arte vem sendo reproduzido nas dissertações e teses defendidas nos últimos dez anos, em universidades brasileiras. Ademais, a proposta do autor consiste em perceber como os/as autores/as do campo<sup>6</sup> estão trabalhando a temática e em que medida as vertentes multiculturais e a prática cotidiana de sala de aula estão sendo levadas em consideração nos textos.

Para tal, serão apresentadas, a seguir, análises realizadas a partir de 38 resumos<sup>7</sup> de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2012 e 2022. Acredita-se que este período abarque as principais pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação reconhecidos em âmbito nacional e que, em função disso, possam apresentar um

- 6 Na visão de Bourdieu (1997), campo é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a Arte, a Literatura ou a Ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. Este conceito ajuda-nos a pensar nas lutas que determinados grupos desenvolvem pela manutenção de vantagens e posições e pela manutenção de determinados privilégios materiais e simbólicos (MOREIRA, 2002).
- 7 Estamos cientes da limitação no trabalhar com resumos, os quais não traduzem, fielmente, os conteúdos contidos nas dissertações ou teses. Entretanto, oferecem um quadro inicial da produção na área, sendo úteis para um panorama geral do conhecimento desenvolvido sobre a temática.

panorama geral do conhecimento daquilo que está sendo produzido em relação ao tema em tela.

Nesse sentido, com base em Mainardes (2018), foi realizada a metapesquisa, que significa a atividade de se fazer a pesquisa sobre pesquisas. Segundo o autor, trata-se de um procedimento no qual um conjunto de produções é selecionado para um exame sistemático e crítico.

Sendo assim, defende-se a importância da difusão do conhecimento produzido relativamente à Arte como fator central para a relevância deste texto. Ao mesmo tempo, acredita-se que as experiências desenvolvidas por pesquisadores/as que geram uma dissertação ou tese possam ser consideradas como bem-sucedidas, e assim, inspirar jovens professores/as a seguirem por caminhos que valorizem o diálogo, o reconhecimento e respeito às múltiplas culturas e, principalmente, o conviver com o outro.

Para atender os objetivos propostos, o texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento, realizou-se uma breve reflexão acerca do ensino de Arte, expondo a legislação brasileira e algumas especificidades sobre a sua aplicação nos dias atuais. Na parte intitulada “Construindo caminhos: metodologia”, reproduz-se o passo a passo adotado para o levantamento das teses e dissertações que serão trabalhadas neste estudo. Em “Quais os temas priorizados nas discussões sobre Arte e multiculturalismo?”, são analisadas as referências que serviram de base para a análise dos resultados. Já em “Para não concluir: o que aprendemos com as dissertações e teses?”, verificam-se os apontamentos finais (ou não) das leituras dos resumos, após a análise dos resultados. E por fim, há as referências utilizadas na elaboração deste texto.

## UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ARTE

O objetivo central desta seção será o de apresentar, de forma breve, a partir da legislação brasileira, algumas especificidades do ensino da Arte na contemporaneidade. Nesta perspectiva, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, a Arte passa a ser reconhecida como área de conhecimento com abrangência de quatro linguagens: artes visuais, música, dança e artes cênicas.

De acordo com a referida legislação, o componente Arte deveria ser ensinado em toda a educação básica, conforme indica o parágrafo 2º, do artigo 26, onde está normalizado que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Portanto, no decorrer destes anos, a LDB 9394/96 vem sendo alterada no sentido de garantir a efetividade do ensino de Arte e as suas linguagens nas escolas.

Nesse sentido, há a Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da disciplina Música nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2008). Já a Lei 13.278/2016 apresenta, em sua redação, a seguinte afirmativa: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (BRASIL, 2016). Paralelamente, como forma de resposta às lutas dos movimentos sociais, visando à possibilidade de garantir uma educação mais democrática e justa, que reconheça e valorize as múltiplas culturas, foram incluídos temas que possibilitem discussões, debates, reconhecimento e acesso às culturas afro-brasileira e indígenas. Assim, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram criadas com o propósito de promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2003, 2008). De acordo com as legislações citadas, uma das áreas do conhecimento que possui a obrigatoriedade de discutir tais questões, e de trabalhar com estas, é a Arte.

É relevante destacar que os/as professores/as de Arte que se formaram depois que a legislação de 1996 entrou em vigor poderiam cursar graduações e se especializar em diferentes linguagens (artes visuais/plásticas, música, artes cênicas ou dança). Este fato refletirá em sua prática pedagógica ou na continuidade de seus estudos acadêmicos (mestrado e doutorado).

## CONSTRUINDO CAMINHOS: METODOLOGIA

Trata-se de um levantamento da produção de conhecimento sobre o ensino de Arte, a partir dos resumos das teses e dissertações disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>8</sup> e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>. A busca focalizou suas pesquisas nos trabalhos defendidos na segunda década do milênio, realizados entre os anos de 2012 e 2022.

Optou-se pelas duas bases, pois seria possível realizar um estudo amplo, averiguando os estudos que complementavam cada base. Em linhas gerais, o objetivo das pesquisas está em verificar o maior número de estudos possíveis e analisar os seus conteúdos. Cabe, aqui, relatar as dificuldades na elaboração das estratégias de buscas, pois a base da CAPES não recuperava resultados com a utilização rebuscada de termos e a utilização de muitos operadores booleanos<sup>10</sup>.

Desse modo, as buscas foram realizadas, separadamente, para cada assunto pesquisado. Todo o processo foi realizado durante o mês

8 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

9 Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

10 "Operador ou grupo de dois operadores que pode ser utilizado numa expressão lógica para indicar a ação a ser realizada com os termos da expressão. Os operadores lógicos mais utilizados são: E [AND], OU [OR] e NÃO [NOT]" (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 269).

de maio de 2023 e utilizou-se, em ambas as bases, das mesmas estratégias de busca, conforme demonstrado a seguir:

1. Arte afro-brasileira OR arte afrobrasileira AND “decolonialidade”;
2. Arte afro-brasileira OR arte afrobrasileira AND “multiculturalismo”;
3. Arte afro-brasileira OR arte afrobrasileira AND “interculturalismo”;
4. Arte indígena AND “decolonialidade”;
5. Arte indígena AND “multiculturalismo”;
6. Arte indígena AND “interculturalismo”;
7. Artes visuais AND “decolonialidade”;
8. Artes visuais AND “multiculturalismo”;
9. Artes visuais AND “interculturalismo”;
10. “Dança” AND “educação” AND “decolonialidade”;
11. “Dança” AND “educação” AND “multiculturalismo”;
12. “Dança” AND “educação” AND “interculturalismo”;
13. Ensino de arte AND “decolonialidade”;
14. Ensino de arte AND “multiculturalismo”;
15. Ensino de arte AND “interculturalismo”;
16. Ensino de dança AND “decolonialidade”;
17. Ensino de dança AND “multiculturalismo”;
18. Ensino de dança AND “interculturalismo”;
19. Ensino de música AND “decolonialidade”;

20. Ensino de música AND “multiculturalismo”;
21. Ensino de música AND “interculturalismo”;
22. Lei 10.639/03 AND “decolonialidade”;
23. Lei 10.639/03 AND “multiculturalismo”;
24. Lei 10.639/03 AND “interculturalismo”;
25. Lei 11.645/08 AND “decolonialidade”;
26. Lei 11.645/08 AND “multiculturalismo”;
27. Lei 11.645/08 AND “interculturalismo”.

Todos os resultados foram alocados em uma pasta do Google Drive. Em seguida, realizou-se a leitura de cada resumo, das palavras-chave, dos títulos e, caso houvesse, dos subtítulos. De acordo com Willians (2007), as palavras-chave podem servir como indicadoras de possíveis caminhos para a categorização das temáticas propostas, pois os significados dos termos escolhidos como chave apontam para o campo de debate mais amplo que elas pretendem inferir. Como critério de seleção dos resumos, foram buscados aqueles que privilegiassem a escola e a prática docente, tanto no cotidiano escolar (espaços formais ou não formais), como na formação docente. Assim, de forma geral, foram selecionadas 38 dissertações e teses que enfatizavam o ensino da Arte e a pluralidade cultural.

Destaca-se, também, que estudaram-se 21 dissertações defendidas em mestrados acadêmicos, 6 dissertações defendidas em mestrados profissionais e 11 teses de doutorado. Cada uma dessas enfatizou uma linguagem do campo da Arte, assim como as artes visuais foram tematizadas em 16 trabalhos; a música, em 10 trabalhos; o teatro, em 4 trabalhos; e a dança, em 2 trabalhos. Faz-se necessário enfatizar que 6 trabalhos não apresentavam uma linguagem específica discutindo as Artes de uma maneira geral. Esta diferença entre as lin-

guagens pode denotar certa hierarquia, pois as artes visuais possuem um maior número de trabalhos estudados e defendidos.

Um segundo aspecto está relacionado à distribuição de pesquisadores/as e Programas de Pós-graduação por regiões brasileiras. Na região Sudeste, destacam-se 17 trabalhos defendidos; na região Nordeste, 11 trabalhos defendidos; na região Centro-Oeste, 6 trabalhos defendidos; na região Sul, 3 trabalhos defendidos; e na região Norte, apenas 1 trabalho defendido.

Caminhar pelas palavras-chave permite ao/a pesquisador/a refletir em que medida os/as autores compreenderam e utilizaram o termo multiculturalismo. Sendo assim abre-se um adendo, para destacar o fato de que se entende o multi/interculturalismo<sup>11</sup> como um corpo político, teórico e prático de conhecimentos, os quais, quando utilizados nas escolas, permitem a construção de diálogos em prol da valorização das diferenças e o reconhecimento do outro. Destaca-se, também, que existe uma grande polissemia nesse termo, no qual se identificam as vertentes ligadas às visões pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e decoloniais.

Dessa forma, nota-se que 5 trabalhos utilizaram o termo multiculturalismo; 7 trabalhos utilizaram o termo interculturalidade; 8 trabalhos usaram o termo decolonialidade; e a maioria, 18 trabalhos, não se filiaram à corrente multicultural, apresentando-a como “potenciais multiculturais”<sup>12</sup>. A maioria dos trabalhos que pertencem a esse último grupo destaca aqueles que se propõem a discutir as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e a trabalhar com estas.

11 Candau (2010) assinala que os termos interculturalismo e multiculturalismo têm sido usados em diferentes contextos, sendo o primeiro mais comum na Europa e na literatura latino-americana, e o segundo, em textos anglo-saxões. Contudo, está presente, em ambas as perspectivas (multi e intercultural), uma série de vertentes, que vão desde as mais conservadoras e liberais, até as mais críticas.

12 Termo cunhado por Canen, Arbache e Franco (2001) para se referirem aos trabalhos que apresentam discussões e temas caros ao multiculturalismo, tais como raça, diferença cultural, gênero, sexualidade, entre outros, mas que não se intitulam como multiculturais, e não fazem nenhuma abordagem direta ao multiculturalismo, interculturalismo ou decolonialidade.

## QUAIS SÃO OS TEMAS PRIORIZADOS NAS DISCUSSÕES SOBRE ARTE E MULTICULTURALISMO?

No Quadro 1, destacam-se as referências, o ano, o título, o nível acadêmico e a linguagem de cada trabalho analisado. Eles podem sinalizar os primeiros indícios trazidos pela escolha e tratamento das questões tematizadas no ensino da Arte.

**Quadro 1 – Teses e dissertações analisadas (2012-2022)**

Referência	Ano	Título	Nível acadêmico	Linguagem
RODRIGUES, M.N.	2012	O espetáculo semiótico do cancionero da Paraíba: canto, gesto e verbalização	Doutorado	Música
BELLE, L. A.	2012	Museus virtuais e a formação de professores de artes visuais no contexto da Lei 10.639/2003	Mestrado	Artes Visuais
CANDIDO, R.C.	2013	Ninguém aprende samba no colégio: música na escola, diálogo entre culturas.	Mestrado	Música
RODRIGUES, M.E.	2014	Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes do município do Rio de Janeiro	Mestrado	Artes Visuais
SILVEIRA, J.P.	2014	Com quantas flautas se faz uma canção: reflexões e práticas nas aulas de música do ensino fundamental.	Mestrado	Música
DIEHL, V.	2015	Educadorartista: encontro de educação, artes visuais e intercultural	Doutorado	Artes visuais
MELO, A.C.F.B.	2016	Multiculturalismo no ensino das artes visuais: desafios e possibilidades	Mestrado	Artes Visuais
GALIZIA, F.S.	2016	No “chão” da universidade: o ensino superior de música na perspectiva intercultural	Doutorado	Música
LOPES JUNIOR, J.M.	2016	Mito-drama: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia	Doutorado	Teatro
COSTA, P.S.S.	2016	O soar dos tambores nas escolas: a música na valorização da cultura afrodescendente	Mestrado profissional	Música

ARAÚJO, A.M.	2016	Pedagogia teatral e diversidade cultural no contexto da escola Parque 210/211	Mestrado	Teatro
SOUSA, R.S.	2017	Música, educação musical e multiculturalismo: análise da formação de professores em três instituições de ensino superior do Rio de Janeiro	Mestrado	Música
CARDOSO JUNIOR, W.	2017	A interculturalidade no ensino de artes visuais do Colégio Pedro II	Doutorado	Artes Visuais
SALUSTIANO, C.E.	2017	O ensino de artes visuais e cultura periférica: reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso do Baixo Roger, João Pessoa	Mestrado	Artes Visuais
ARRUDA, A.V.	2017	Processos de aprendizagem musical entre estudantes e indígenas Fulni-ô em uma escola pública de ensino médio de Paulinho-PE	Mestrado	Música
SOUZA, S.G.O.	2017	Ensino de música sob a perspectiva do multiculturalismo crítico: uma experiência em turmas de ensino médio do Rio de Janeiro	Mestrado Profissional	Música
FERNANDES, S.M.	2018	Formação continuada de professores/as a partir da Lei 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais	Mestrado	Artes Visuais
MAYAL, F.F.	2018	O ensino de Artes e a Lei 10.639/2003	Mestrado	Artes Visuais
MOURA, E.J.S.	2018	Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)	Doutorado	Arte
SILVA, M. I.	2018	A poética do bordado: interculturalidade e identidade no ensino de artes visuais	Mestrado profissional	Artes Visuais
MALAQUIAS, F. S.	2018	Intercâmbio Cultural: uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais	Mestrado Profissional	Artes Visuais
NAGHETTINI, S.	2018	Ensino de Arte e ruralidade: reflexões e apontamentos interculturais	Mestrado Profissional	Artes
RODRIGUES, M.E.	2019	Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações em práticas antirracistas no ensino da Arte	Doutorado	Artes Visuais
SILVA K.T.	2019	O ensino de Arte no ensino fundamental a partir da Lei 11.645/2008 e as narrativas indígenas	Mestrado	Artes

NOVAIS, K. B.	2019	Educação étnico-racial no ensino de artes visuais	Mestrado	Artes Visuais
SOUSA, M. M.	2019	Ensino de Arte e patrimônio cultural: uma ação educativa em torno da azulejaria luso-brasileira de São Luís do Maranhão	Mestrado	Artes Visuais/ Patrimônio Cultural
PEREIRA, F.L.	2019	Licenciaturas em música a distância: um estudo dos cursos da Universidade Aberta do Brasil	Doutorado	Música
SANTOS, J.	2019	Okóto: dança desobediente afrocentrada: caminhos para formação em dança no ensino superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras	Mestrado	Dança
CORDEIRO, K.C.	2020	Da cor do ébano: arte e valorização da beleza afro-brasileira na escola	Mestrado profissional	Artes Visuais
LIMA, C.S.	2020	A relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea no Mato Grosso do Sul (MACRO): em busca de uma educação decolonial	Mestrado	Artes/ Educação em Museus
BOGEA, M.F.	2020	Representações visuais dos povos Canela-Ramkokamekrá: uma proposta metodológica para educação básica e tecnológica IFMA/Campus Imperatriz	Mestrado	Artes Visuais
LEISMAN J.P.	2020	A música popular como decolonialidade na formação de professores de música: narrativas de acadêmicos a partir de uma disciplina complementar de graduação	Mestrado	Música
AZEVEDO, V.S.	2020	Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de Arte	Doutorado	Artes Visuais
DUTRA, H. L.	2020	Narrativas de uma pesquisa-ação em educação e Arte no Brasil e África do Sul	Doutorado	Arte
PONTES, A.M.	2021	Pedagogia decolonial e Arte educação: transgressões e enfrentamento da LGTBfobia na educação	Mestrado	Artes
SANTOS, J.V. S.	2021	Musice Afro na escola: sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em teatro	Mestrado	Teatro
PIMENTA, K.C.	2022	Um olhar decolonial para o processo de criação em dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia	Mestrado	Dança

SILVA, M.L.	2022	Poéticas de corpo que canta: práticas pedagógicas em teatro a partir das canções de capoeira	Doutorado	Teatro
-------------	------	--	-----------	--------

*Fonte: Dados de pesquisa (2023).*

Com um olhar atento no Quadro 1, vemos que, além de dividir as referências por linguagens artísticas, agruparam-se as pesquisas desta forma: aquelas que propõem e desenvolvem práticas cotidianas; as que investigam, analisam e discutem com os(as) professores/as suas práticas pedagógicas; e, por fim, as que se dedicam à formação inicial, ou continuada, docente.

Assim, ao darem ênfase ao **ensino de Artes Visuais** e desenvolvimento de propostas pedagógicas, destacam-se as pesquisas de:

1. Salustiano (2017), que analisou as referências culturais locais de jovens e a forma como a disciplina Arte poderia se apropriar delas no processo de construção e divulgação do conhecimento;
2. Naghettini (2018), que estudou as possibilidades de desenvolver o ensino de Arte nas escolas rurais. Assim, o autor propõe uma reflexão sobre o planejamento de ensino para o meio rural em associação com a interculturalidade;
3. Silva (2018), que trabalhou o bordado com crianças de 6 a 9 anos, com o objetivo de incentivar discussões e conhecer as experiências e saberes, valorizando o respeito à tradição;
4. Novais (2019) desenvolveu experiências no cotidiano escolar buscando caminhos possíveis para atender a legislação 10.639/03 e a disciplina de artes visuais;
5. Souza (2019), que utilizou o argumento de que, para preservar, é preciso conhecer para propor um diálogo entre as artes visuais e o patrimônio cultural, tendo como foco o acervo de azulejos luso-brasileiro, cujo trabalho foi desenvolvido com uma turma do 7º ano;

6. Cordeiro (2020), que buscou, na escola, caminhos para promover o enfrentamento ao racismo. Nesta perspectiva, por meio das artes visuais, produziu materiais/elementos para a valorização da estética negra e promoveu debates sobre a construção das identidades sociais;
7. Bogéa (2020), que propôs a elaboração de um material didático de artes visuais que permitisse a valorização da cultura indígena no cotidiano escolar, buscando coadunar com a Lei 11.645/2008.

Dentre os/as pesquisadores/as que investigaram e discutiram as **práticas docentes**, destacam-se:

1. Diehl (2015), que utilizou de narrativas autobiográficas de educadores/as para perceber de que modo a constituição do arte-educador pode contribuir para a realização de uma educação intercultural em Artes Visuais no Ensino Médio.
2. Melo (2016), que trabalhou com professores/as buscando entender os desafios enfrentados por eles(as) ao tematizar a diversidade cultural na escola.
3. Cardoso Junior (2017), que investigou as concepções e práticas de docentes do Colégio Pedro II voltadas para a promoção de um ensino intercultural de Artes Visuais.
4. Mayal (2018), que investigou práticas docentes, destacando os desafios e avanços para a implementação da Lei 10.639/03.
5. Malaquias (2018), que buscou caminhos e possibilidades para aplicar os pressupostos do modelo de desenvolvimento da “competência intercultural” (MDSI), por meio de práticas docentes. Neste sentido, segundo a autora, foi possível promover um intercâmbio de produções artísticas sobre direitos humanos en-

tre alunos do fundamental II, no Brasil, com alunos da mesma idade nos Estados Unidos, Canadá e Colômbia.

6. Azevedo (2020), que realizou uma rememoração das trajetórias formativas do próprio professor pesquisador, utilizando estudos de bordados. Com isso, a arte de bordar é percebida como prática de tempo alongada e arte popular, como estratégia decolonial e de atualização constante de tradições.
7. Pontes (2021), que analisou o debate sobre o enfrentamento e a transgressão da LGBTfobia, na pedagogia decolonial e na arte-educação, por meio das perspectivas de docentes da disciplina de Artes da rede estadual de ensino do estado do Amapá.

A preocupação com a formação inicial ou continuada de docentes de **artes visuais** aparece nas pesquisas de:

1. Rodrigues (2014), que trabalhou com professores/as de artes visuais, discutindo as possibilidades e dificuldades para a aplicação de um currículo relacionado à Lei 10.639/2003.
2. Fernandes (2018), <sup>1</sup>que analisou os cursos de formação continuada e como eles impactavam nas práticas docentes, destacando os desafios e avanços para a implementação da Lei 10.639/2003.
3. Rodrigues (2019), que atuou junto com professores/as de artes visuais, propondo e analisando trabalhos de alunos/as, desenvolvidos a partir de obras de artistas negros e dos apontamentos da pedagogia do conflito.

Na **linguagem da Música**, dentre os trabalhos de docentes que propõem o desenvolvimento de práticas pedagógicas, destacam-se os autores:

1. Silveira (2014), que se apropriou da ideia de experiências multiculturais, para buscar formas criativas capazes de envolver os/as alunos/as em práticas musicais significativas para eles/as;
2. Costa (2016), que propôs uma série de intervenções com o uso da música em sala de aula, buscando contribuir para a efetivação das legislações 10.639/2003 e 11.789/2008;
3. Souza (2017), que propôs, em conjunto com os/as alunos/as, a produção de um caderno de atividades que contribuísse para o enfrentamento de algumas dificuldades e vivências no cotidiano escolar e que pudesse ser utilizado no ensino médio;
4. Arruda (2017), que analisou o processo de aprendizagem e as práticas musicais compartilhadas entre estudantes de ensino médio e indígenas Fulni-ô, na perspectiva sociológica da educação musical como prática social.

Ao entrarem nas escolas, para investigarem as ações docentes nas **atividades com músicas**, os/as pesquisadores/as destacaram os trabalhos dos autores:

1. Cândido (2013), que realizou uma etnografia com crianças do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I, para investigar as interações sociais entre um professor de Música e seus alunos/as, no âmbito do ensino de Música e da formação docente;
2. Rodrigues (2012), que analisou como as cantigas e parlendas registradas no “Cancioneiro da Paraíba” foram ressignificadas nos processos de criação musical;
3. Galizia (2016), que analisou o “chão da universidade” e investigou possibilidades e limites, na formação inicial, da adoção de práticas pedagógicas que superem o paradigma tradicional do ensino de Música nas escolas;

4. Sousa (2017), que investigou como as questões multiculturais perpassam a formação inicial dos professores/as;
5. Pereira (2019), que investigou os cursos de licenciatura em Música oferecidos na modalidade a distância;
6. Leisman (2020), que buscou compreender, a partir de uma disciplina oferecida em um curso de graduação, as possíveis estratégias para o ensino da música popular e sua articulação no processo de formação inicial dos professores/as.

Em relação ao ensino de **teatro na escola**, há trabalhos que destacaram a prática pedagógica dos seguintes 2ª pesquisadores:

1. Lopes Junior (2016), que analisou processos de ensino-aprendizagem de teatro a partir do trabalho com indígenas de Rondônia, articulando jogos e práticas teatrais com os próprios mitos.
2. Araújo (2016), que se baseou na pedagogia teatral em uma escola de Brasília, cujo público atendido se constituiu de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizadas noções de inter/multi/transculturalidade com o objetivo de balizar as discussões sobre diversidade cultural existente na escola e as diferentes culturas presentes em seu contexto.
3. Santos (2021), que construiu uma proposta pedagógica valorizando a reflexão e a elaboração de conteúdo para o ensino de noções teatrais na Educação Básica, relacionando a cultura e as relações sociais.
4. Silva (2022), que trabalhou com os/as alunos/as do Ensino Médio e atores/atrizes, realizando experimentações de práticas pedagógicas do ensino de teatro, a partir de canções do universo da capoeira.

Já a linguagem da **dança** é tematizada em menor número de trabalhos de pesquisa, e destacamos:

1. Pimenta (2022) , em relação à prática docente, que <sup>1</sup>investiga, em sua sala de aula, uma proposta artística e pedagógica para o processo de ensino e criação de Dança, em uma escola da rede municipal;
2. Santos (2019), que buscou refletir sobre a formação inicial e desenvolveu uma pesquisa com natureza ativista negra e LGB-TQIAPN+, para analisar as implicações das relações étnico-raciais e suas complexas dimensões socioculturais.

Em uma perspectiva mais generalista do ensino de Arte, ou seja, estudar os/as autores/as que trabalham as Artes de um modo geral, sem se deterem em linguagens artísticas, temos:

1. Silva (2019), que analisa os livros didáticos de Arte, com o objetivo de refletir acerca das características da apresentação da história e cultura indígenas, que são propostas para atividades na sala de aula;
2. Moura (2018), que realiza um diálogo com docentes a fim de identificar os elementos da obediência e desobediência à hegemonia eurocêntrica;
3. Dutra (2020), que analisa, por meio de uma pesquisa ação, as experiências do/a arte-educador tanto no Brasil, como na África, em processos de educação formal e informal;
4. A educação em museus é enfatizada nas pesquisas de Belle (2012), que a partir da ênfase nas artes visuais, analisa quatro museus com conteúdo sobre arte africana, e tem o intuito de perceber as possibilidades de contribuição para a formação de professores/as no processo de implementação da Lei 10.639/2003;
5. Lima (2020), que analisou o processo educativo e o trabalho dos educadores que trabalham com a Arte, os quais ocorrem

no contexto Museu de Arte Contemporânea, no Mato Grosso do Sul, buscando entender a relação de sentidos mediada entre gestores/as e escolas.

## PARA NÃO CONCLUIR: O QUE APRENDEMOS COM AS DISSERTAÇÕES E TESES?

A questão que esteve implícita ao longo do texto foi mostrar em que medida o ensino de Arte está sendo tematizado nas dissertações e teses defendidas nos últimos 10 anos, nas universidades brasileiras. Como temos consciência do panorama social (local e mundial) atual relacionado às dificuldades de convívio com o outro e à hierarquização das pessoas que gera o racismo, o sexismo, o capacitismo e uma série de outras violências, ao longo da seleção dos trabalhos privilegiamos aqueles que acenavam para a valorização das diferenças culturais.

Defendemos o argumento de que trabalhos com orientação multi/intercultural e/ou decolonial podem contribuir para que os/as professores/as e escolas desenvolvam mecanismos de enfrentamento a estas questões, assim como pensamos que tais trabalhos podem incentivar jovens professores/as a desenvolverem práticas outras de ensino de Arte, lutando contra a homogeneização ou apagamento de culturas e diferenças.

Os dados analisados mostram uma diferença quantitativa na produção de trabalhos acadêmicos das diferentes áreas, no campo da Arte. A maioria das pesquisas defendidas estão relacionadas com a área de Artes Visuais, e a minoria, com a Dança. Historicamente, ao analisar o ensino de Artes Visuais nas escolas, vê-se que o Desenho foi o primeiro a ser desenvolvido nas escolas oficiais. Neste sentido, em um certo processo de hierarquização de produção de conhecimen-

to entre as linguagens, é a que possui mais trabalhos, mais professores/as formados, sendo uma disciplina de maior penetrabilidade. Já o ensino de dança é um campo novo. É relevante, pois, destacar que como área de conhecimento, a dança ainda encontra enfrentamentos com a Educação Física e, apesar da formação específica na licenciatura em Dança, muito licenciados em Educação Física trabalham com o ensino da dança nas escolas.

Podemos perceber que entre os trabalhos que articulam diretamente com a Arte ao multi/interculturalismo e a decolonialidade<sup>13</sup>, há uma grande predominância das perspectivas críticas, pós-modernas e/ou pós-coloniais. Em outras palavras, aquelas que levam as subjetividades, as múltiplas identidades, que questionam as relações de poder e valorizam as culturas e a vida.

Verificamos uma grande quantidade de dissertações e teses cujos autores se preocuparam em discutir possibilidades e caminhos do ensino de Arte e em colocar, em evidência as questões raciais e indígenas. Assim, ao mesmo tempo em que atendem as exigências burocráticas da legislação, buscam novos e interessantes caminhos para a integração dessas culturas e subjetividades às salas de aula. Destacamos a quantidade de trabalhos que utilizam como mote para a construção do problema de pesquisa as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O número de trabalhos que evidenciam a prática docente é significativo, porém ainda é pequeno. Defendemos o argumento de que precisamos conhecer mais práticas exitosas de trabalho. Em paralelo, há também um número de pesquisas que investigam as práticas e caminhos para a realização de novos trabalhos. Acreditamos na importância destes trabalhos a partir do momento em que cada prática possa ser investigada, detalhada, discutida com seus/suas propositores/as, para que possa formar novos/as profissionais.

13 Para esta assertiva, estamos levando em consideração as palavras-chave escolhidas pelos/as autores/as.

Destacamos que de uma maneira geral, as pesquisas apresentadas no campo do conhecimento, o ensino de Arte deva ser compreendido como signo de um cenário de lutas pela justiça social, pela equidade, pela transformação social.

Por fim, lembramos que este texto foi desenvolvido com base na leitura dos resumos de teses e dissertações, e certamente, uma leitura dos trabalhos poderia apresentar novas perspectivas que não foram explicitadas no momento de se fazer o resumo. Neste sentido, convidamos os/as leitores/as que se interessarem pelas propostas dos trabalhos, a realizarem uma leitura na íntegra, para uma melhor compreensão da proposta.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique**. Paris: INRA, 1997.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 dez. 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”. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n- 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n- 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. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 19 ago. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 3 maio 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

CANDAUI, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões propostas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.161-181, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41321/26151>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. de O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília, DF: Brinquet Lemos, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 81-101, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madri: Morata, 1998.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

2ª

Parte

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
EXITOSAS E SABERES  
DOCENTES MULTICULTURAIS**

# 3

Jorge Paulino

## **ELABORANDO PROJETOS DE ENSINO/PESQUISA ANTIRRACISTAS E PLURAIS**

“todo ano é isso... só tem negro escravo”: visualidades escolares alusivas ao dia da consciência negra

## INTRODUÇÃO

Imagine um cenário escolar em que os corredores são adornados com as cores verde, amarelo, preto e vermelho. Além disso, murais e cartazes exibem imagens de homens negros, como Zumbi dos Palmares, personalidades negras do esporte nacional e da música, assim como representações de crianças e mulheres negras, enfrentando situações de desigualdade.

Nesse ambiente imagético, um grupo de meninos, tanto negros quanto não-negros, apresentam danças e peças teatrais, caracterizados com roupas estampadas, ocasionalmente sujas e com pés descalços.

Acredito que algumas pessoas que frequentaram escolas públicas, principalmente a partir dos anos 2000, especialmente em novembro, mês alusivo ao “Dia Nacional da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares”, possam se identificar com o cenário descrito acima. Diante dessa cultura visual escolar mencionada, convido à reflexão sobre que imagens vêm à mente de estudantes e professores quando ouvem a palavra “negro”?

Que concepção de negro é construída e/ou mantida por essas imagens? Por que a imagem do negro é construída com base nessas representações? Que noção de negro é promovida pelo discurso desse evento escolar? Quais significados são atribuídos quando se fala sobre “Consciência Negra” em uma comunidade multirracial? Quais discursos os profissionais da educação têm sobre “Consciência Negra”?

Que ideia de branco é formada quando murais pedagógicos denunciam o racismo praticado pelos brasileiros brancos que não

conseguem admiti-lo? Que imagens esses profissionais associam ao negro? Onde está a presença do negro na escola?

Algumas das perguntas apresentadas nessas breves linhas não serão diretamente respondidas neste texto. No entanto, não encontrei uma abordagem mais apropriada para iniciar esta discussão do que com essas indagações, que se referem direta ou indiretamente à inclusão dos corpos e conhecimentos marcados como “diferentes” nos currículos escolares. Essa diferença, mantida e produzida discursivamente, demarca existências e as hierarquiza/subalterniza por meio de categorias como raça, gênero, nacionalidade, etnia, religião, orientação sexual, e outras.

Neste texto, abordarei questões relacionadas ao corpo racializado e marcado como negro, especificamente sobre os modos como esses corpos são imagetivamente discursivizados em um evento escolar alusivo à “Consciência Negra” e sobre os sentidos que estudante negros e negras constroem por meio dessas visualidades escolares.

Em novembro de 2018, para o desenvolvimento metodológico da minha pesquisa de mestrado em Arte realizada no Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, organizei um grupo focal composto por seis estudantes do ensino fundamental, todos negros, matriculados em uma escola pública em Ceilândia/DF. Durante esse período, tive a oportunidade de realizar três encontros com eles, com o objetivo de ouvir o que esses meninos e meninas tinham a dizer sobre as imagens e visualidades presentes no evento escolar da Consciência Negra. Além disso, como essas representações impactavam e construía suas subjetividades.

Dessa forma, meu objetivo com este texto é provocar reflexões acerca da necessidade de repensarmos as abordagens e concepções que os profissionais docentes possuem em relação à data da “Consciência Negra” presente no calendário nacional e nos currículos escolares brasileiros.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, irei apresentar, em primeiro lugar, uma breve discussão sobre algumas das possibilidades e obstáculos das perspectivas multiculturais na educação. Em seguida, compartilharei reflexões embasadas, epistemologicamente, pela Educação da Cultura Visual, em diálogo crítico com os relatos das estudantes negras que participaram do Grupo Focal.

Também, abordarei suas experiências subjetivas e os significados gerados em relação a uma imagem específica de mulher negra apresentada no referido evento escolar.

## MULTICULTURALISMO(S)

Antes de adentrar nas contribuições e análises dos relatos das estudantes em relação à imagem selecionada, é relevante oferecer um breve panorama sobre a inclusão dos corpos marcados no currículo escolar, por meio de perspectivas multiculturais. No entanto, é importante ressaltar que o multiculturalismo, como política social e campo de conhecimento, teve suas origens não no ambiente acadêmico, mas sim nos movimentos sociais e intelectuais que buscavam a representação e o reconhecimento de grupos historicamente excluídos e discriminados.

As tensões sociais e epistêmicas resultantes da força política dos movimentos sociais tiveram um impacto significativo nas políticas curriculares, especialmente com o surgimento, na década de 1970, da Nova Sociologia da Educação proposta por Michael Young, que reconhecia a construção do currículo escolar como resultado das relações e disputas de poder. No Brasil, somente em 1997, a discussão sobre “pluralidade cultural” foi incorporada aos currículos escolares como tema transversal, em consonância com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

É relevante compreender que o termo multiculturalismo possui diversas concepções, como esclarecido por Peter McLaren (1997).

Segundo o autor, existem quatro variantes conceituais do multiculturalismo: a) conservador; b) humanista liberal; c) liberal de esquerda; e d) crítico. As variações a e b fundamentam-se na ideia de que a «essência humana» por si só iguala todos os grupos étnico-raciais e culturais do mundo.

Por outro lado, as variações c e d apresentam aspectos políticos e críticos mais acentuados. O multiculturalismo liberal de esquerda considera que a “diferença” do “outro” é resultado de fatores materiais, no sentido marxista, compreendendo processos institucionais, econômicos e estruturais que sustentam e promovem a discriminação.

Por sua vez, o multiculturalismo crítico se desenvolve sob a perspectiva pós-estruturalista, onde a relação e o significado entre “diferente” e “não-diferente” são produzidos pela linguagem, pelo discurso estabelecido em constantes relações de poder, dependendo de contextos históricos, políticos e socioculturais específicos.

De acordo com Candau (2008), podemos identificar duas vertentes que englobam as quatro variantes do multiculturalismo apresentadas por McLaren: a vertente descritiva e a vertente propositiva. A vertente descritiva compreende que é inerente à “natureza” das sociedades serem constituídas por múltiplas culturas.

Por outro lado, a vertente propositiva concebe o multiculturalismo como um projeto político-cultural, uma forma de lidar com as relações culturais em uma determinada sociedade, conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia e desenvolver estratégias pedagógicas nessa abordagem.

É de suma importância que os profissionais docentes adotem uma postura crítica em relação à presença e ausência de discursos curriculares e pedagógicos acerca de corpos, conhecimentos e estéticas. É fundamental compreender que todo currículo é uma construção cultural. Tal fato influencia e constrói concepções sobre raça, classe, gênero, nacionalidade, entre outras categorias.

Assim, quando o currículo escolar concede visibilidade a corpos marcados e culturas não hegemônicas apenas em datas específicas, enquanto ao longo do ano esses corpos e culturas são relegados a um estado de invisibilidade ou até mesmo de subalternidade, estamos contribuindo para a perpetuação da normatividade e da colonialidade. Essa prática resulta em violências simbólicas e desvalorização desses corpos e culturas. Portanto, é fundamental que questionemos e transformemos essas dinâmicas, promovendo uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e a justiça social em todas as dimensões do currículo escolar.

Portanto, se em contexto escolar, questões relacionadas a conhecimentos, estéticas, culturas e corpos negros são abordadas apenas em datas específicas, estamos seguindo o que Jurjo Santomé (2011) define como “calendário turístico”. Em contrapartida, agir de forma oposta implica em não reduzir questões relacionadas a grupos socialmente minoritários a unidades pedagógicas simplistas, evitando assim o isolamento desses grupos e a perpetuação de sua invisibilidade e subalternidade ao longo do ano letivo. É crucial que o currículo seja enriquecido com a inclusão permanente e significativa das diversas perspectivas e experiências, garantindo uma educação mais justa, inclusiva e respeitosa da pluralidade cultural e social.

No contexto escolar nacional, é relevante destacar que a abordagem multicultural aditiva (BARBOSA, 1985) é mais comum em datas específicas, como o Dia do Índio<sup>14</sup> em 19 de abril, o Dia Internacional das Mulheres em 8 de março e o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, popularmente conhecido como o Dia da Consciência Negra. Nessas ocasiões, a escola busca representações de “inclusão” e diversidade, abordando situações sociais que geralmente

14 O uso da palavra “índio” está sob rasura, pois representa uma generalização estereotipada e de cunho colonial em relação à diversidade étnica indígena. Atualmente, reconhecemos a importância de utilizar a expressão “povo indígena” ou “populações indígenas” para nos referirmos a esses grupos. Além disso, a utilização da expressão “abril indígena” ao invés de “dia do índio” ressalta a importância de valorizar a cultura, resistência e participação povos indígenas no passado, presente e futuro.

são negligenciadas e consideradas problemáticas na sociedade em que a escola está inserida.

Contudo, essas abordagens aditivas são realizadas a partir de uma perspectiva de distanciamento, como se fossem algo alheio, estranho, exótico ou mesmo problemático, ou seja, reconhecem como algo externo ao nosso alcance. Por isso, é importante ressaltar que conceder visibilidade celebratória não implica agência sobre as complexidades e tensões sociais vividas por grupos politicamente minoritários.

Portanto, é necessário refletir sobre a abordagem aditiva e questionar a forma como a diversidade é tratada no currículo escolar. Em vez de relegar questões sociais importantes a datas específicas, é fundamental integrar uma perspectiva multicultural e inclusiva em todo o currículo, reconhecendo a complexidade e a interconexão das questões culturais e sociais ao longo do ano letivo fazendo se cumprir as Leis 10.639/03 bem como a Lei 11.645/08, as quais têm como objetivo promover a valorização das culturas e histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros na educação. A primeira estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, enquanto a segunda inclui a temática indígena no currículo.

A abordagem celebratória do calendário turístico, como as que ocorrem apenas em novembro em alusão ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, reduz questões socioculturais e históricas, esvaziando o significado simbólico e político estabelecido e conquistado pelo Movimento Negro Brasileiro. Isso contribui para a manutenção de dinâmicas de privilégio da branquitude, resultando em exclusão e desigualdade para as pessoas negras.

A “trivialização” é uma das características do calendário turístico no qual ocorre o esvaziamento simbólico e político do estudo dos grupos sociais não hegemônicos. Essa abordagem se manifesta na superficialidade e banalização, centrando-se em aspectos turísticos como

tradições alimentares, vestimentas, celebrações ritualísticas, folclore e características de habitações, conforme apontado por Santomé (2011).

Willian Pinar (2016) ressalta que o multiculturalismo contemporâneo pode apresentar dois entraves: a “primazia da cultura” e a “primazia da justiça”. A “primazia da cultura” considera a cultura como algo imutável e essencial. Nesse sentido, as práticas de “trivialização” promovem a construção de noções de pertença cultural baseadas na diferença racial, reforçando a ideia de que a identidade do corpo negro é fixa e imutável, independentemente do contexto.

Essa visão limitada anula a crítica e nega a compreensão da complexidade do termo multicultural, que envolve interculturalidade, intraculturalidade e transculturalidade (DANIEL; STUHR; BALLENGEE-MORRIS, 2005, p. 265).

Outro entrave do multiculturalismo é a “primazia da justiça”, em que os professores se concentram em conscientizar os alunos sobre preconceitos e discriminações, motivados por um ideal subjetivo e abstrato de justiça. No entanto, essa abordagem pode reduzir os alunos a meros peões em uma batalha política, em vez de empoderá-los como agentes capazes de compreender e transformar sua realidade social, utilizando o conhecimento acadêmico e criativo (PINAR, 2016).

É importante ressaltar que, para obtermos uma compreensão mais precisa sobre diversidade e desigualdade racial, é crucial reconhecer a falta de consciência crítica por parte dos professores de pele clara, ou seja, aqueles que são reconhecidos como brancos e estão distantes das características físicas negras e indígenas. Professores com traços fenotípicos considerados normativos podem não perceber sua participação em uma sociedade racista que os privilegia.

De acordo com Chalmers (2004, p. 253), esses professores precisam compreender a importância de questionar seu próprio privilégio, examinar sua identidade branca e o poder que dela deriva. Ao negarem ou desconhecerem sua identidade branca, esses professores

escondem o fato de terem sido sistematicamente privilegiados em termos de acesso a recursos materiais e simbólicos, resultado do colonialismo e do imperialismo, que ainda persistem e são preservados na sociedade contemporânea (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Assim, considero um erro acreditar que a tolerância seja o princípio fundamental e a base para ações e discursos pedagógicos. Essa ideia pode levar a ocultar e reforçar os privilégios relacionados à raça e à classe social (CHALMERS, 2005).

No contexto da educação antirracista, essa perspectiva não só é insuficiente, mas também perpetua as desigualdades, pois “celebrar” as diferenças culturais em relação às pessoas negras não aborda a raiz do problema. Em vez disso, é preciso confrontar as estruturas que sustentam o racismo e trabalhar para uma verdadeira igualdade e inclusão.

Barry Troyna (apud MODOOD; MAY, 2001) argumenta que a educação antirracista pode ser vista como uma forma “benigna” de racialização, pois enfatiza a necessidade de conhecer e compreender a noção de “raça” e o fenômeno do racismo antes de empreender esforços para combatê-los. Isso ressalta a importância do letramento racial entre os docentes e profissionais da educação, capacitando-os para abordar essas questões de forma qualificada e eficaz.

## VISUALIDADES ESCOLARES E CONSCIÊNCIA NEGRA

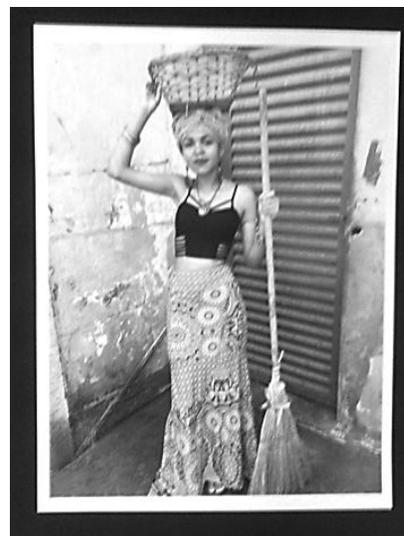
Nesta seção, trago enunciados compartilhados por duas alunas negras durante um encontro que tive com o Grupo de Estudos (GF). Durante a mediação do GF utilizei o método da foto-elicitación que envolve o uso de fotografias para estimular comentários, memórias e discussões durante a entrevista (BANKS, 2009, p. 89).

Seus enunciados, juntamente com as análises e reflexões que elaborei a partir deles, destacam os principais desafios do multiculturalismo contemporâneo e a necessidade de os docentes desenvolverem concepções críticas e qualificadas para promover pedagogias antirracistas e desestabilizar visualidades, imaginários e discursos racistas praticados entre a comunidade estudantil.

O objetivo de formar esse GF foi me aproximar dos significados e sentimentos que os participantes experimentaram em relação aos discursos imagéticos que circularam no evento escolar alusivo à Consciência Negra, no entanto, neste texto a presente selecionei uma imagem específica para apresentar as subjetividades e sentidos gerados pelas integrantes do GF.

A imagem a seguir é uma fotografia em que uma aluna da escola posou representando uma idealização da feminilidade negra ou o *ethos* de mulher negra que ela construiu em sociedade (Figura 1).

**Figura 1 – Uma aluna da escola representando um ideal da feminilidade negra**



*Fonte: Arquivo pessoal.*

Uma garota aparentando cerca de 14 anos, em escala de cinza. Ela é magra e claramente de ascendência miscigenada. Está usando uma longa saia com estampas florais que remetem a mandalas.

Na parte superior do corpo, veste uma blusa de alças finas com transparências abaixo dos seios. Em seu pescoço, há colares artesanais feitos de sementes, enquanto em seus pulsos, exhibe pulseiras e braceletes feitos de diversos materiais.

Em uma das mãos, a garota segura uma cesta de palha equilibrada sobre sua cabeça, que está coberta por um pano. Na outra mão, ela segura uma vassoura também feita de palha. A cena se passa em um local que me sugere um beco sujo e úmido. As paredes ao fundo apresentam sinais de deterioração e estão cobertas de lodo, assim como a porta enferrujada que aparece no fundo do cenário.

Deise foi a primeira colaboradora a fazer questão de expor sua interpretação nos dizendo que “colocaram ela [a mulher negra] como se ela fosse empregada, mucama”; em sequência, Rita ampliou a interpretação partilhada entre o grupo, inferindo que a imagem “parece querer dizer que todo negro é empregado. Parece que todo negro trabalha assim, conforme a foto”. “Tipo mucama” refirmou Deise.

Referente à imagem em questão, é relevante mencionar a observação feita por Rita, que nos alertou que “fantasiar-se de negro não resolve em nada o problema do racismo”. Esse enunciado, em minha perspectiva, apresenta duas abordagens de análise, pois a colaboradora, de forma indireta, oferece informações que levam a conjecturar que a pessoa por trás da imagem expôs uma visualidade que, na visão de Rita, retrata a mulher negra como subalterna, sugerindo que ela não seria capaz de ser uma médica, como apontou Rita.

Outra questão identificada está relacionada à “obsessão escolar” pela narrativa da escravidão, que vai além da história da escravidão em si, abrangendo também um passado colonial. Isso sugere uma falta de referências e representações contemporâneas quando se pensa na

figura da “mulher negra”. Ao revisar as minhas anotações de campo, pude observar que essas representações visuais ancoradas em narrativas de um passado colonial e/ou “tribal” foram predominantes.

Durante o evento que acompanhei nessa pesquisa, ficou evidente que faltavam discursos imagéticos e visualidades que abordassem a vivência negra em sua realidade contemporânea, englobando aspectos tecnológicos, culturais, artísticos, sociais, políticos e econômicos, dessa forma, concordo com Fanon (2008), pois parece que as culturas, que anteriormente eram vibrantes e abertas ao futuro, encontram-se restritas, aprisionadas em estereótipos construídos pelo colonialismo e sufocadas pela opressão da hierarquização cultural e racial.

Nessa direção, também ressaltamos que a cultura é frequentemente delineada ao longo de linhas étnicas absolutas, sendo retratada como algo estático, imutável e estável, em vez de ser compreendida como intrinsecamente fluida, mutável, instável e dinâmica. É tratada como uma propriedade fixa atribuída a grupos sociais, em vez de ser vista como um campo relacional no qual os grupos se encontram e vivenciam relações sociais e históricas.

Quando a cultura é vinculada à “raça”, ela se transforma em uma propriedade pseudo-biológica de vida comunitária (GILROY, 1993). Dessa forma, é preciso atenção, pois, como destacou Essed (1991, p. 174),

o discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas.

Conforme a perspectiva de Homi Bhabha (2013), a ação central que caracteriza o discurso colonial é a criação da alteridade a partir de uma “fixidez”. É relevante destacar as palavras contundentes de outro

membro do GF, denominado aqui como Marcos, que também expressou preocupação com as narrativas fixas presentes na escola ao dizer “todo ano é isso [...] só têm negro escravo!”. Essa observação nos leva a questionar em que medida a persistência dessa narrativa não nos torna perpetuadores de discursos coloniais que restringem outras formas de identidade e perspectivas para ver a si mesmo e aos outros.

## CONCLUSÃO

Com base no que foi discutido até o momento, torna-se evidente para mim que as ações pedagógicas do evento escolar, em comemoração à Consciência Negra, necessitam de um espaço qualitativo e propício para a construção e diálogo sobre o tema em questão. Caso contrário, os estudantes não terão as ferramentas críticas necessárias para propor perspectivas alternativas que ampliem a compreensão de seus colegas.

Dessa forma, corremos o risco de perpetuar estereótipos, folclorizações e racismo, que são mediados por visualidades vinculadas a discursos coloniais.

É de suma importância que estudantes e professores trabalhem juntos para construir pontes e estabelecer conexões visíveis entre passado, presente e vislumbres de futuro. Após essa investigação, percebi que os membros do grupo de pesquisa não se sentiram positivamente impactados pelas narrativas que enfatizavam um passado cristalizado por visões colonizadoras.

Diante das reflexões apresentadas neste texto, fica claro que os docentes devem buscar espaços propícios e de qualidade para a construção de diálogos e trocas sobre a educação para as relações étnico-raciais, destacando a importância da formação continuada. Caso contrário, corremos o risco de reproduzir discursos coloniais que

limitam identidades e perspectivas, impactando negativamente as subjetividades dos estudantes negros e não contribuindo em nada para a causa antirracista.

## REFERÊNCIAS

- BALLENGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A. H; STUHR, Patrícia L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação Contemporânea** - consonâncias internacionais. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005, pp.264-276.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para investigação qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 13-37.
- CHALMERS, F. Graeme. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 245-263.
- ESSED, Philomena. **Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory**. London: Sage, 1991.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.
- GILROY, Paul. **Small acts: thoughts on the politics of black cultures**. Londres: Serpent's Tail, 1993.
- MODOOD, Tariq; MAY, Stephen. Multiculturalism and education in Britain: an internally contested debate. **International Journal of Educational Research** n° 35. 2001, p.305–31.
- PINAR, William F. Multiculturalismo, nacionalidade, cosmopolitismo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016. pp. 159-176.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, pp. 159-177.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **“Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012

# 4

Ewerton Domingos Cardozo

## **AS ARTES E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS:**

**vivências possíveis  
e desafios**

## INTRODUÇÃO

O interesse em experienciar o ensino da cultura Afro-Brasileira nas escolas está relacionado à minha atuação como professor há 10 anos na rede particular (escolas que ficam na Região Serrana - RJ) e 5 anos na rede pública de Duque de Caxias - RJ (escola que fica em uma das áreas pobres da cidade de Duque de Caxias) na disciplina de Artes Visuais. Também, a escolha da cultura afro-brasileira como temática a ser trabalhada nas escolas está ligada a minha vivência familiar, cultural, artística e afetiva que sempre foi relacionada à cultura afrodescendente como o samba, as manifestações carnavalescas, os desfiles de escolas de samba, a ligação da minha família nas religiões de matrizes africanas, a musicalidade, a natureza estética, o ritmo, a filosofia, a importância de debater o racismo e o preconceito e tantos outros aspectos ligados a esse universo.

Como artista e professor, acredito na soma de arte e educação voltada para a transformação social no sentido da justiça social, econômica, cognitiva e cultural. Nessa perspectiva, a arte na educação precisa ser compreendida em fricção com as questões mais polêmicas na sociedade a fim de gerar reflexões e questionamentos para a emancipação social. Em acordo com essa compreensão, entendo o papel do educador em arte voltado para a formação do estudante como um ser pensante e questionador de situações cotidianas geradoras de conflitos de ordem cultural, social, política, econômica e, principalmente, racial.

Em 2014 entrei pra a Rede Estadual de Ensino, onde, desde então, venho trabalhando timidamente com a temática da cultura africana, sobretudo respeitando a Lei 10.639/2003 que ressalta a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual negros e negras são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se o pensamento e as ideias de importantes intelectuais

negros e as religiões de matrizes africanas que, portanto, precisam ser trabalhadas em sala de aula como parte da formação dos alunos.

Ao trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula, muitas vezes me flagrei usando justificativas, meios de sensibilização e estratégias para abordar o assunto com os alunos de modo muito sutil. Porém, jamais antes tive tamanha necessidade de aprofundar essa temática como sinto agora nas escolas onde trabalho no momento.

Sinto-me convocado a ser mais atuante e determinado do que nunca diante do momento histórico em que vivemos, com alto índice de racismo de vários tipos, principalmente o racismo religioso que, em muitas escolas, é encoberto devido ao temor de confronto com responsáveis de alunos, sujeitos dessas intolerâncias.

O que muitas vezes coloca os professores em situações em que têm que justificar esses conteúdos trabalhados em suas aulas (ação que deveria ser desnecessária tendo em vista a existência da lei em foco) e, por vezes, tendo até mesmo que justificar a existência da disciplina de artes visuais na grade curricular, como já ocorreu em alguns casos na minha experiência como educador. Ainda que prevista por lei e considerando a sua relevância social para a formação multicultural da sociedade brasileira, as práticas pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula enfrentam desconfianças e, por muitas vezes, tive que justificar excessivamente o motivo de abordar as religiões de matriz africana para os estudantes.

Ponderando sobre o alto índice de preconceito contra alunos praticantes de religiões de matriz africana, essa intolerância que parte de outros alunos e, algumas vezes, até do corpo docente, gera receio e constrangimento por parte do aluno que é religioso ou é de família participante dessas religiões. É necessário salientar, que não são raros os casos de injúrias raciais que acontecem no ambiente escolar e que se caracterizam como um desafio premente que a comunidade

escolar necessita enfrentar para se posicionar a partir de uma vivência antirracista na escola.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Os dados apontam que 54% da população brasileira é composta por negros (retintos e pardos), formando uma maioria percentual, mas uma minoria em visibilidade.

A falta de visibilidade de pessoas negras na mídia; a abordagem predominante de um ensino sobre a história da África em que ela é apresentada como um continente pobre e cheio de mazelas, com pouco ou nenhum destaque sobre a riqueza de sua história, cultura e filosofia; a falta de conhecimento sobre uma história com reinos e nobrezas africanas, contribuem para uma visibilidade negativa dos africanos e de seus descendentes, incluindo os pós-diaspóricos. Ao mesmo tempo, a falta da formação de muitos docentes para o estudo da cultura africana e afro-brasileira culmina na ausência desses saberes, o que contribui para a permanência de uma postura colonial e para a ausência do conhecimento de grande parte da nossa cultura.

Nesse sentido e neste trabalho, defendo ser importante e urgente o estudo do negro e da negra na educação básica como protagonistas na arte brasileira, cumprindo-se uma lei federal do país, em um momento em que vivemos marcado por grandes situações de racismo e intolerância religiosa presentes na nossa sociedade.

Não dar visibilidade para a cultura afro-brasileira contribui para o apagamento de parte importante e primordial da nossa história, e não estudar a nossa cultura e os integrantes dela, contribui para a não compreensão da nossa Arte, nosso cancioneiro, nossas manifestações culturais repletas de referências afros. Na musicalidade fica evidente a presença das religiões de matriz africana.

Essas referências são muito fortes e presentes, e por isso podemos exemplificar sua presença em alguns aspectos bem particulares na cultura brasileira. Acredito não ser possível tratar da diáspora africana sem antes falar, por exemplo, da indumentária típica das baianas que vendem acarajés por várias localidades do Brasil, tipo de vestimenta este que retrata o período de escravidão no Brasil colônia, além da roupa sacra presente nos terreiros de Candomblé, seja de procedência das culturas Jêje, Ketu, ou Nagô.

Seria de certo modo ignorar toda a produção de artistas negros e negras que abordam e valorizam a ancestralidade de acordo com a visão cosmogônica afro que se encontra presente na religião e na filosofia bantu e ioruba, também presente nos espetáculos da Companhia de Dança do Balé Folclórico da Bahia. Além de tantas outras companhias de *ballet* e grupos culturais que relacionam dança, música e indumentária em suas apresentações, segmentos estes que compõem o universo das religiões de matriz africana.

Enfim, seria negar a presença das religiões de matriz africana na arte e cultura afro-brasileira, quer nos seus festejos, peças teatrais, musicalidade e elaborações estéticas em geral. Seria desprezeitar, folclorizar e “desconteudizar” esse legado fundamental da cultura brasileira. Significaria participar do apagamento de parte importante da nossa história, com o silenciamento de uma herança cultural que nos constrói como brasileiros em uma dimensão de extrema profundidade. Em outras palavras, seria negar a nós mesmos.

Por isso, defini como o objeto deste relato de experiência, que também é um projeto de vida, o fazer-pensar ou pensar-fazer pedagógico voltado para a implementação da Lei 10.639/2003 a partir dos cursos de artes visuais que leciono na educação básica. Isso implica em pensar pesquisas em arte e cultura afro-brasileira, abordagens, registros de resistências e contribuições para a emancipação docente e discente, fora e dentro da sala de aula de escolas públicas e privadas.

Significa dar centralidade a problemática envolvendo as aulas de cultura afro que consiste no questionamento/enfrentamento ao preconceito de ordem cultural e religiosa dentro do ambiente escolar. Significa perguntarmo-nos: o quanto podemos aprender relacionando obras e abordagens culturais da arte europeia e africana? Seria importante questionar junto aos alunos o porquê do preconceito com a cultura afro-brasileira, o porquê dessas resistências.

Significa perguntarmo-nos ainda: somente a Arte oriunda da Europa pode nos representar como povo brasileiro? Existe uma hierarquização cultural? E como podemos pensar isso? As resistências são grandes quando se aborda a cultura afro-brasileira, pois existe um receio de que se fale na religiosidade que sofreu com muito preconceito devido a uma demonização cultural e religiosa implantada pela falta de informação. Toda vez em que eu me referia a cultura africana, seja na representação de orixás nas danças (apresentação do balé folclórico da Bahia, por exemplo), composições musicais ou nas artes visuais, eu sentia por parte dos alunos ou até mesmo do corpo docente, posturas silenciosas, olhares de condenação e alguns dizeres de que não seria necessário “*falar de macumba na escola*”.

O objetivo geral deste relato experiência é apresentar as diferentes situações em sala de aula em diferentes escolas a partir do ensino de Artes, utilizando como componente curricular das aulas, o ensino da cultura afro-brasileira em uma perspectiva decolonial. Isso significa apresentar apontamentos quanto ao cumprimento da Lei 10.639/2003 nessas diferentes realidades escolares, buscando trabalhar a cultura afro-brasileira em sua plenitude e dignidade de forma dialógica e crítica, e dessa forma registrar desestabilizações capazes de auxiliar na desconstrução de conceitos preexistentes que geram racismo e intolerância.

Esse relato de experiência ocorreu em três escolas distintas (duas particulares e uma pública) nas quais leciono, que possuem propostas pedagógicas, territórios, perspectivas e perfis socioculturais diferenciados, o que obviamente possibilitou um comparativo,

porém o foco desse trabalho consistiu em tentar criar fissuras, desafiando e desnaturalizando pensamentos concretos com embasamentos preconceituosos em relação a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, acredito que a aproximação positiva de alunos com a cultura afro-brasileira possa ter contribuído efetivamente para reduzir esse distanciamento causado pelo preconceito e pela lógica epistêmica colonial, nos aproximando do que é pulsante, latente, indisfarçável e indesviável em nossa cultura e no conhecimento do nosso povo.

Para o desenvolvimento desta experiência, selecionei seis turmas do nono ano do Ensino Fundamental (duas de cada escola) nas quais leciono a disciplina Artes. Os dados levantados foram extraídos das aulas ministradas durante o terceiro bimestre no ano de 2019, aproveitando os conteúdos de arte moderna. Para coleta e análise de dados utilizei aulas expositivas, exposição de vídeos e produção de material artístico referente as aulas dadas no bimestre.

A seguir, apresentamos o perfil das escolas e das turmas, evidenciando suas semelhanças e diferenças. Ao mesmo tempo, descrevo o planejamento das aulas/ações educativas que foram realizadas durante o desenvolvimento de experiências pedagógicas voltadas para um fazer-pensar ou pensar-fazer pedagógico crítico e valorizador da cultura afro-brasileira no ensino de Artes.

## CONTEXTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste relato de experiência foram selecionadas três escolas (sendo duas turmas em cada escola) com características bem diferentes. A escolha das escolas se deu pelo motivo de eu estar trabalhando em todas elas nos nonos anos, coincidentemente no mesmo período do ano letivo em que foi empreendida a ação pedagógica em foco nesse trabalho.

Essa coincidência facilitou a pesquisa por ter um mesmo conteúdo no currículo mínimo da disciplina artes visuais nessas escolas, no caso Arte Moderna, a partir do qual se prevê a abordagem sobre a entrada de artefatos africanos na Europa no início do século XX, influenciando artistas como Modigliani, Pablo Picasso e Constantin Brancusi, entre outros, que tiveram tais artefatos como inspiração para a criação de várias de suas obras.

Aproveitei essa parte do conteúdo curricular para inserir a arte afro-brasileira, que em algumas situações é abordada também na Semana de Arte Moderna com as obras de Di Cavalcanti, por exemplo. É importante ressaltar que conversei com a coordenação pedagógica de cada escola participante desta experiência para obter as informações sobre as metodologias utilizadas em cada uma delas e, conseqüentemente, poder planejar as minhas ações.

A fim de referir às escolas, escolhi nomes de alguns povos africanos para assim identificá-las e facilitar a compreensão, além de garantir o anonimato das instituições por questões de ordem ética. A escola que chamo de Bantu foi escolhida por ser a primeira em que comecei a trabalhar na cidade em que vivo (sempre vivi no Rio de Janeiro e quando surgiu uma oportunidade de lecionar nessa escola eu resolvi me mudar para a Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, em Petrópolis) e o povo Bantu foi o primeiro povo africano a ser trazido para trabalhar no Brasil.

A Escola Jêje refere-se ao povo da região de Daomé, na região atual de Togo, Gana e Benim, sendo esta a segunda escola em que eu comecei a trabalhar na cidade onde resido atualmente. A Escola que nomeei como Nagô se relaciona ao último grupo étnico trazido ao Brasil, também chamado de Iorubá, e no meu caso é a última escola em que passei a trabalhar após a realização do um concurso em que fui aprovado em 2013 para professor de Artes no Estado do Rio de Janeiro, no município de Duque de Caxias.

**Escola Bantu** – Escola particular atende a turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Situada em um bairro próximo ao Centro de Petrópolis, utiliza a metodologia construtivista, sociointeracionista, a partir da qual trabalhamos com projetos muitas vezes propostos por uma gerência de educação que fica situada na cidade do Rio de Janeiro, pois a escola faz parte de uma rede particular de ensino que transcende a cidade de Petrópolis.

Possui um perfil de alunado de classe média, quase todos fenotipicamente brancos. Quanto às dependências, a escola possui uma sala de artes climatizada com armários, com material de arte diverso, projetor, computador e caixas de som, sendo todo esse material exclusivo da sala.

**Escola Jêje** – Escola particular, com o público de estudantes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, está situada no centro da cidade de Petrópolis. A escola possui duas unidades, nas quais eu trabalho, sendo que a segunda fica em um bairro considerado mais nobre na região e não será objeto desta experiência.

Por trabalhar com uma metodologia considerada conteudista, (informação dada pela coordenação escolar), é muito raro o uso de projetos interdisciplinares, ficando a cargo de cada professor atuar de forma independente nas suas aulas. O perfil dos estudantes é de classe média para média-alta, fenotipicamente brancos. Possui sala de Artes com projetor e ambiente climatizado.

**Escola Nagô** – Escola pública que atende do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, localizada na Baixada Fluminense (RJ), na entrada de uma das favelas no município de Duque de Caxias. Embora seja de metodologia conteudista, o uso de projetos interdisciplinares ou projetos que envolvam todo o ambiente escolar é sempre bem-vindo por parte da coordenação, tendo de haver sempre uma culminância que pode ser uma festa com apresentações, seminários etc. As informações sobre a metodologia educativa foram cedidas pela coordenação escolar.

A escola não possui sala de artes, porém possui uma sala de vídeo onde pude passar alguns vídeos e documentários. Os alunos, em sua maioria, possuem o fenótipo negro e utilizam-se de um discurso que parece remontar aos praticantes de religiões comumente denominadas evangélicas, fato que muitas vezes se apresentou como um desafio ao abordar a temática afro-brasileira.

Os alunos apresentaram uma postura questionadora em diversos momentos em relação às atividades propostas, pois em quase todas as ocasiões em que trabalhei timidamente com cultura afro encontrei resistências em suas falas e colocações tais como: “*tá amarrado*” ou “*reprende senhor!*”.

## O PERFIL DAS TURMAS POR ESCOLA

Tendo em vista que costumo trabalhar prioritariamente com turmas do segundo segmento do ensino fundamental, optei por realizar a experiência com as turmas do 9º ano por serem as turmas nas quais eu estava trabalhando o mesmo componente curricular de forma concomitante nas três escolas durante o ano de 2019. A seguir apresento o perfil das turmas por escola:

- Alunos da Escola Bantu

9ªA – turma com 21 alunos, fenotipicamente brancos, com 13 meninos e 8 meninas, na faixa etária de 13 a 15 anos. Pouco participativos.

9ªB – turma com 20 alunos, sendo 17 fenotipicamente brancos e 3 alunos fenotipicamente negros retintos. Quanto ao gênero, 12 meninas e 8 meninos, na faixa de 13 a 15 anos. Um pouco mais questionadores de modo geral.

- Alunos da Escola Jêje

9<sup>a</sup>C – turma com 34 alunos, sendo 32 alunos fenotipicamente brancos e 2 alunos fenotipicamente negros, 18 meninas e 16 meninos na faixa dos 13 aos 15 anos. Alunos muito falantes, em alguns momentos desatentos.

9<sup>a</sup>D – turma com 35 alunos com fenótipo branco, formada por 20 meninas e 15 meninos na faixa etária dos 13 aos 15 anos. Alunos muito falantes, porém muito amigáveis e participativos com o corpo docente. De maneira geral, tínhamos uma excelente relação.

- Alunos da Escola Nagô

9<sup>a</sup>E - turma com 22 alunos, 18 alunos fenotipicamente negros e 3 alunos com o fenótipo branco. Eram 13 meninos e 9 meninas de 13 a 17 anos. Alunos agitados, principalmente nas aulas expositivas, sempre dando preferência às aulas práticas, possuíam uma postura algumas vezes desafiadora.

9<sup>a</sup>F – turma com 20 alunos, 16 fenotipicamente negros e 04 alunos fenotipicamente brancos. Eram formados por 10 meninos e 8 meninas na faixa dos 14 aos 18 anos. Havia na turma somente 2 alunos agitados e faltosos.

## RELATANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: “RACHANDO” CONCEITOS E DESAFIANDO PRECONCEITOS

Iniciei as aulas nas turmas com uma abordagem mais teórica. Para tanto, selecionei e distribuí cópias de um texto introdutório denominado “Cultura Afro”, de minha autoria, que apresenta algumas características culturais afro-brasileiras nos festejos, na musicalidade,

culinária e religião. Trata-se de um texto introdutório que mostra a diversidade cultural brasileira e traz a presença de componentes afro-brasileiros nos ritmos, danças e festejos.

Após a leitura do texto, propus refletirmos a partir do seguinte questionamento: sendo a cultura afro-brasileira um componente formador/marcante da/na cultura brasileira, por que temos tão pouco negros em lugares de destaque na sociedade brasileira? Assim, iniciei uma discussão pondo em questão a representatividade do negro na mídia e o paradoxo que existe ao lidarmos com o fato da maior parcela da população brasileira – refiro-me a maioria negra - ser representada como uma minoria na mídia nacional.

Ao conversarmos sobre a visibilidade do negro na televisão, uma aluna da Escola Bantu disse:

“Professor, quando as pessoas negras são representadas, ainda ocorrem falas racistas nas redes sociais!” (aluna da turma 9<sup>ª</sup>B)

Para adicionar mais perspectivas críticas à discussão citei como exemplo a novela Segundo Sol, da Rede Globo de Televisão, cuja história se passava em Salvador, e os questionei sobre o elenco da novela: perguntei quantos atores e atrizes pretos eles tinham visto. Informe-me que a cidade de Salvador é a cidade de maior população negra do país, e questionei a forma como uma novela se propõe a não mostrar essa realidade.

A reação dos alunos foi de espanto, pois não tinham pensado nessa situação. Eles disseram nem pensar sobre isso e a minha fala os alertou. Conversamos que não é somente a falta do negro na televisão, mas na mídia de modo geral.

Os alunos, em todas as escolas, quando eu inseria nas aulas uma perspectiva afro quase sempre olhavam com desconfiança, sendo recorrente o questionamento que apresento abaixo:

“Vai falar de macumba? Se for macumba eu vou sair de sala!”  
(aluna da turma 9ªE)

O processo foi muito exaustivo, mas eu fui insistente e falava sempre em voz alta sobre o assunto, andando pela sala, chamando atenção de forma bem incisiva daqueles que tentavam não prestar atenção. Questionei muito sobre os preconceitos existentes em nossa sociedade, levei algumas histórias paralelas e quando mostrei imagens de um terreiro de candomblé com seus objetos sagrados destruídos por vândalos, eu notei a atenção e até um certo constrangimento surgir em sala de aula.

Questionei e criei exemplos perguntando se alguém concordava que uma igreja católica fosse destruída, que a sua casa ou a de qualquer outra pessoa fosse invadida e desrespeitada. E todos em sala disseram que não concordavam. Essa era a deixa para que eu entrasse nos temas do racismo e do racismo religioso.

Nas aulas sobre racismo discutimos a questão sobre racismo religioso. Na Escola Nagô, iniciei falando sobre a origem da palavra macumba e o preconceito que existe em relação as religiões de matriz africana. Observei que a falta de conhecimento e de entendimento levam à negação e ao apagamento de uma cultura pelo viés religioso.

Conversamos sobre a lei de intolerância religiosa, e a partir daí senti nos alunos, sobretudo nos mais resistentes, um determinado receio de serem vistos como preconceituosos. Por esse caminho, questionei as proibições e os preconceitos estabelecidos e relacionei com as religiões de matriz africana. Alguns alunos da escola Nagô ao perceberem que as aulas tocavam nas religiões de matriz africana se mostraram incomodados.

Um aluno da Escola Nagô, evangélico praticante, veio no final da aula se desculpar pelos colegas:

“Professor, eu agora entendo que o senhor está falando de uma cultura, e a gente não pode negar isso na nossa cultura, alguns colegas ainda não entenderam isso”. (aluno da turma 9ªE)

As aulas prosseguiram numa abordagem mais musical nas quais estudamos sobre a sonoridade e ritmos como os da congada, bumba meu boi, afoxé, tambor de crioula, jongo, samba, capoeira e escolas de samba. Ouvimos cada um dos ritmos, fiz uma *playlist* dessas músicas e analisamos os instrumentos, e compassos variados, e pedi que para que os alunos acompanhassem os ritmos com palmas e pisadas sonoras em cada música.

Os alunos da escola Jêje se sentiram muito à vontade na hora de interagir com as músicas. A exceção ficou por conta da turma 9ªA da escola Bantu que demonstrou um estranhamento com alguns ritmos, ficando tímidos quanto as palmas.

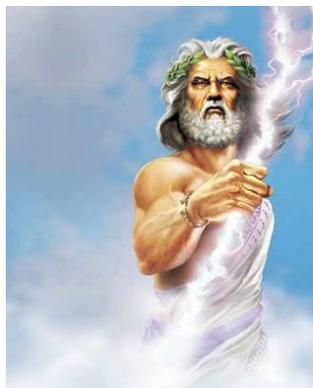
Os alunos da 9ªE da escola Nagô se mostraram muito resistentes e em cada ritmo tocado em sala, eles riam dizendo se tratar de macumba. Falei sobre o instrumento musical macumba, e a sua origem, mas um aluno perguntou: *E as macumbas jogadas nas ruas?* Eu respondi para este aluno da turma 9ªE que o que é colocado nas ruas trata-se de oferenda, e isso não é uma exclusividade dos terreiros de matriz africana, outras religiões também fazem oferendas e nem todas as religiões afro-brasileiras ofertam nas ruas.

Comentei sobre uma entrevista de Mãe Stella de Oxóssi, que pediu para que os religiosos de candomblé não fizessem oferendas nas festas de ano novo nas praias para lemanjá, devido a poluição nestes lugares.

Os alunos da Escola Jêje mostraram-se muito interessados na aula sobre as manifestações culturais, e não houve nenhuma espécie de resistência ou apatia durante a aula. Inclusive, questionei aos alunos sobre a proibição da capoeira, do samba e das manifestações religiosas de origem africana no início do séc. XX e perguntei o porquê

dessas proibições. Os alunos prontamente responderam, apontando tratar-se de preconceito e racismo. O mais interessante sobre essas aulas, entretanto, relacionou-se à cultura iorubá. Conversamos sobre as lendas iorubás que tratam sobre os Orixás. Fiz as narrativas de forma muito informal e as acompanhei com algumas Figuras de 1 a 4, que selecionei na internet. Iniciei as aulas sobre mitologia grega, falando de Zeus (Figura 1), como Deus dos trovões e habitante do monte Olimpo. Posteriormente, falamos sobre Thor (Figura 2), Deus nórdico, que também é senhor dos trovões. Aos alunos que conheciam seus mitos e curiosidades, pedi que me contassem algumas histórias que eu desconhecia. Em seguida, abordamos o Deus Tupã (Figura 3), sobre o qual podemos dizer que representa os raios e trovões na mitologia da etnia tupi-guarani. Por fim, chegamos a Xangô (Figura 4), para propor relações entre algumas culturas que possuem visões semelhantes em suas mitologias. Isso criou um determinado interesse nos alunos, e senti-me um pouco como um “griot” ao contar os mitos de Xangô, Oxalá, Iansã, Iemanjá e Omolu.

**Figura 1 - Deus Zeus**



*Fonte: Infoescola*

**Figura 2 - Deus Thor**



*Fonte: Bestiário mitológico*

Figura 3 – Deus Tupã



Fonte: Blog Deus Tupã

Figura 4 – Deus Xangô



Fonte: Pinterest.

O interessante do mito de Omolu é que tem a ver com a rejeição que esse Orixá sofria por ter feridas espalhadas pelo corpo e que em uma determinada situação suas palhas voam mostrando a beleza que ele possuía na frente de todos os outros Orixás. Situação que nos remete a episódios de rejeição e *bullying*, muito comuns no ambiente escolar. Enquanto contava os mitos, senti muita atenção dos alunos e a sensação de que as aulas estavam no caminho certo, o que me deixou muito satisfeito. O interessante do mito de Omolu é que tem a ver com a rejeição que esse Orixá sofria por ter feridas espalhadas pelo corpo e que em uma determinada situação suas palhas voam mostrando a beleza que ele possuía na frente de todos os outros Orixás. Situação que nos remete a episódios de rejeição e *bullying*, muito comuns no ambiente escolar. Enquanto contava os mitos, senti muita atenção dos alunos e a sensação de que as aulas estavam no caminho certo, o que me deixou muito satisfeito.

Durante o bimestre, os alunos da escola Nagô foram agraciados com o convite para assistirem à apresentação do grupo de dança afro Cosmogonia Africana, que mostrava em danças a mitologia sobre a criação do mundo segundo a cultura lorubá e a dança dos orixás. Foi interessante notar que durante a apresentação, os estudantes

reconheceram imediatamente os orixás que foram abordados em sala de aula, e nesse momento senti o poder que a dança afro teve na ocasião da apresentação para eles.

Os alunos se mostraram muito curiosos em relação às danças dos Orixás que eu não havia abordado em aula. No final da apresentação alguns alunos vieram me perguntar sobre os outros orixás e suas vestimentas. A curiosidade, por exemplo, foi sobre Oxumarê, um dos orixás que eu não havia falado nos mitos e que tinha as cores do arco íris nas suas vestes e dançava com uma serpente de metal nas mãos. Quase todos os alunos falaram impressionados com a apresentação teatral e com a realidade. No final, após falar com cada aluno, me direcionei as turmas, afirmando que o teatro tem essa semelhança com o cinema, quando se trata de imersão. Porém o ator em cena, pode contar com algum imprevisto caso aconteça com o figurino, cenário etc. E a sua atuação precisa ser dosada entre a realidade e o exagero para que todos se sintam interessados que decorre na apresentação.

Para os alunos das escolas Bantu e Jêje, que não tiveram a oportunidade de ver as danças exibidas em um teatro, selecionei alguns vídeos com apresentações do Balé Folclórico da Bahia com as vestimentas e danças dos orixás, no qual eles conseguiram identificar facilmente os orixás Xangô, Iansã e Omolu. Após as aulas de caráter mais expositivo tivemos as aulas com práticas de pintura e elaboração de cartazes e obras para as apresentações nas mostras de trabalhos previstas no calendário escolar. É preciso ressaltar que todas as atividades propostas foram realizadas em todas as três escolas.

Na Escola Bantu houve uma Feira do conhecimento onde todo o material produzido foi exposto no espaço escolar. Na escola Jêje, embora não houvesse nenhum projeto, nós expusemos as atividades nos expositores que ficam na área comum.

Na Escola Nagô, a coordenação solicitou que colocássemos as atividades realizadas na Semana de Consciência Negra. Como atividades, elaboramos máscaras Geledés e contextualizamos sobre

o fazer dessas máscaras, que são símbolos de empoderamento das figuras femininas e ligação ancestral do artista que faz as máscaras com figuras ancestrais. Elaboramos desenhos das indumentárias dos orixás tendo como referência artistas como Djanira Motta e Silva, Hector Carybé, e Nelson Boeira.

Finalizamos o bimestre em duas escolas com a Feira do Conhecimento (Escola Bantu) e com a Semana da Consciência Negra (Escola Nagô). As atividades foram uma demanda das escolas, em que os estudantes mostraram suas produções artísticas com a temática africana e afro-brasileira. Por pedido da equipe pedagógica, fizemos uma festa de cultura afro na escola Nagô. A festa contou com apresentação de alguns grupos ligados à escola. Nesse evento me esforcei ao máximo para que as apresentações não ficassem *folclorizadas*.

Deixei bem claro para os alunos que em um evento como esse, a música e dança são importantes, todavia, não podíamos perder o teor crítico, sobretudo quando se fala em racismo, algo que não podíamos fingir que não existe. Na Escola Jêje não houve algum evento, mas expusemos todas as produções no espaço escolar, conforme Figura 5.

**Figura 5 - Manifestações afro-brasileira**



Fonte: Produções dos(as) estudantes da Escola Jêje

No final do bimestre, conversei particularmente com cada aluno, especialmente com aqueles que se mostraram mais resistentes ao tema abordado, para saber o que eles acharam das atividades desenvolvidas durante esse período. De certa forma, todos entenderam a importância de compreender as implicações do racismo e do racismo religioso, assim como a relevância de abordar essa temática dentro da escola, enfatizando que somos muito mais africanos do que imaginamos.

Refletindo sobre a experiência, posso afirmar que durante o bimestre enfrentei o desafio de desconstruir ideias e conceitos pré-estabelecidos sobre a cultura afro-brasileira, que frequentemente é alvo de discriminação, estereotipação, demonização, folclorização, apagamento e invisibilidade no ambiente escolar. Apesar das resistências iniciais, houve inúmeros aspectos positivos. Pude observar que, além de enfrentar esse desafio, alguns alunos e membros do corpo docente que são simpatizantes ou seguidores de religiões de matriz africana vieram me agradecer e expressar que se sentiram representados por uma cultura que está sendo estudada na escola.

Também notei o reconhecimento de alguns alunos que, no início, resistiram às minhas aulas, questionando quando tínhamos atividades práticas, mantendo silêncio ou evitando participar quando lhes eram feitas perguntas. Para ilustrar esse processo, compartilho algumas falas finais dos alunos da Escola Nagô, que inicialmente apresentaram maior resistência ao tema:

Eu acho que você deveria falar sobre os outros Orixás que não chegamos a conhecer” (aluno da turma 9<sup>ª</sup>F).

A gente entendeu que se trata de uma cultura (aluna da turma 9<sup>ª</sup>E).

Me lembrei de quando era menor e minha avó falava dos Orixás pra mim” (aluna da turma 9<sup>ª</sup>E).

É importante falar sobre isso sim! (aluno da turma 9<sup>ª</sup>E).

Ao chegarmos ao final do terceiro bimestre e iniciarmos as aulas práticas com a representação dos Orixás, ferramentas de candomblé e festividades afro, todos demonstraram grande entusiasmo em participar dessas atividades. Talvez isso se deva à contextualização que tiveram sobre a cultura estudada ao longo do bimestre, ou até mesmo à saudade das aulas práticas.

No encerramento das aulas, reuni as turmas 9<sup>a</sup>E e 9<sup>a</sup>F da Escola Nagô, que, como mencionei anteriormente, foram as turmas que mais resistiram às aulas, especialmente quando abordávamos as religiões de matriz africana. Conversei com eles de maneira sutil, sem pressioná-los, para que se sentissem à vontade ao expressar suas opiniões.

Chamei-os individualmente para saber o que acharam da temática abordada nas aulas. Perguntei se em algum momento se sentiram desconfortáveis com o tema, e todos responderam que não. Ao questionar se consideravam a temática necessária, a resposta foi quase unânime: sim!

Apenas uma aluna (9<sup>a</sup>E) afirmou que não se sentia confortável com o assunto e não via sentido em a escola tratar principalmente dos aspectos religiosos. Conversei com ela explicando que não estávamos falando apenas de religião, mas sim de uma cultura, da mesma forma que falamos sobre arte grega, egípcia e até sobre o cristianismo na Arte medieval. Perguntei se, pelo menos, havia gostado da apresentação teatral, e ela disse que sim, embora tenha ficado assustada inicialmente, pois a iluminação e a interpretação dos atores e bailarinos tornaram a cena muito real.

Um aluno da turma 9<sup>a</sup>E, que é considerado o mais inteligente e muitas vezes fala em nome dos colegas nas reuniões escolares, disse: “Professor, o desinteresse dos colegas não é com a matéria e não tem motivo pessoal. Eles gostam de reclamar de tudo mesmo! Mas essas aulas foram muito interessantes!”

Sobre as mudanças ocorridas nos alunos, não posso afirmar se foram imediatas ou se levarão mais tempo para acontecer. No entanto, tenho certeza de que a semente foi plantada. Sinto cada vez mais a urgência de falar sobre racismo e racismo religioso em sala de aula, pois não podemos ignorar esse assunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em um relato de experiência e projeto de vida desenvolvido a partir de uma abordagem pedagógica que integra o fazer-pensar e o pensar-fazer, direcionada para a implementação da Lei 10.639/2003 nos cursos de artes visuais que leciono na educação básica. A experiência abrangeu as aulas ministradas durante todo o terceiro bimestre de 2019 em três escolas distintas, sendo duas da região serrana e uma da baixada fluminense, no Rio de Janeiro, envolvendo seis turmas do 9º ano do ensino fundamental. O objetivo principal foi apresentar diferentes situações em sala de aula em escolas distintas, enfocando o ensino de Artes e incluindo o estudo da cultura afro-brasileira, sob uma perspectiva crítica, antirracista e que desafia o currículo e epistemologias monoculturais.

As aulas teóricas e práticas abordaram os aspectos socioculturais e as diversas manifestações artísticas relacionadas à cultura afro-brasileira. Para tanto, foram exploradas questões de religiosidade, manifestações, ritmos e danças afro-brasileiras. Todas as atividades foram desenvolvidas de forma dialógica e crítica, buscando questionar concepções e (pré)conceitos naturalizados ou cristalizados.

O desenvolvimento das aulas revelou que o desafio proposto era significativo. Enfrentei resistência inicial de alguns alunos, especialmente em relação às religiões de matriz africana, e isso foi um aspecto marcante em praticamente todas as aulas. Contudo, por meio dessa experiência, pude comprovar que o cumprimento da Lei 10.639 é não

apenas necessário e urgente, mas também de suma importância no combate ao racismo e ao preconceito, tanto dentro quanto fora da sala de aula. O trabalho com a cultura afro-brasileira no currículo escolar, indo além do seu aspecto folclórico, é um elemento fundamental para valorizar saberes frequentemente invisibilizados ou demonizados na escola e na sociedade.

Com essa experiência, percebi que o aprendizado foi mútuo, uma vez que também tive que aprender a abordar um assunto que envolve uma série de preconceitos e criar estratégias para lidar com as resistências sem desânimo, abrindo brechas nas ideias arraigadas e inflexíveis. Por vezes, me senti lutando contra um “dragão” e questionava-me se o meu objetivo era apenas vencer um “debate” com os alunos. Muitas vezes, saía da sala de aula exausto, pois o ensino não se limitava a uma aula expositiva. Inicialmente, adotei uma postura incisiva, como “Desligue o celular! Atenção! Nada de conversas agora!”, e percebi que o professor de artes que era muito querido e trazia várias técnicas de pintura não estava mais ali. O início foi marcado por minha exigência em ter a participação de todos e em fazer com que entendessem a importância daquele assunto.

No entanto, quando percebi que fazer perguntas aos alunos soava mais eficiente do que fazer afirmações, o confronto de ideias começou a se dissolver, e eles se tornaram mais receptivos e interessados. As brechas surgiram mais facilmente. Compreendi que os estudantes nem sempre conseguiam responder imediatamente às minhas perguntas; era um processo de reflexão que fazíamos juntos, e eu sabia que a aula não terminava com o toque do sinal. Muitas vezes, eu continuava a refletir na sala dos professores. Outros professores também acompanhavam curiosos o desenrolar das aulas, alguns me apoiavam, pois entendiam a importância da experiência.

Percebi que, para os alunos, o racismo era visto como uma espécie de grave xingamento, mas que tinham pouca consciência a respeito. Isso reforçou a convicção de que esse assunto precisa ser

tratado de forma crítica e urgente em nossas salas de aula, integrando todas as disciplinas. Os questionamentos foram feitos, mas não acredito em respostas imediatas. Meu desejo é que os alunos continuem se questionando e que esse seja o caminho. Sinto que essa transformação foi possível e necessária, mas também compreendo que está em andamento e ainda há muito a percorrer.

## REFERÊNCIAS

BESTIÁRIO MITOLÓGICO. **Zeus**. Disponível em: <https://bestiario-mitologico.fandom.com/pt-br/wiki/Zeus>. Acesso em: 2 de jan. 2023.

BLOG DEUS TUPÃ. [https://aminoapps.com/c/wiccaebruxaria/page/blog/deuses-tupa/wkPI\\_jokuoup7lp2lWG30lgrDw2kVx2Vppx](https://aminoapps.com/c/wiccaebruxaria/page/blog/deuses-tupa/wkPI_jokuoup7lp2lWG30lgrDw2kVx2Vppx). Acesso em: 5 mai. 2023.

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”**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

INFOESCOLA. **Thor**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/mitologia/thor/>. Acesso em: 2 de mar. 2023.

PINTEREST. **Xangô**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/204702745548048073/>. Acesso em: 2 de mar. 2023.

# 5

Fabiano Lange Salles

Guilherme de Castro Ribeiro Ferreira e Silva

Leandro Guimarães Vargas

Marcelo Melamed Izar

## **EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO PEDRO II (RJ):**

a tematização do Forró  
no Ensino Médio

DOI:10.31560/pimentacultural/2024.98317.5

## DE INCÔMODOS A CAMINHOS DE MUDANÇA

Neste capítulo apresentaremos práticas pedagógicas que consideramos exitosas com enfoque multi/interculturais na Educação Básica do Colégio Pedro II, uma instituição de longa tradição no Rio de Janeiro. Fundado em 1837, o Colégio Pedro II continua sendo a única instituição Federal no Brasil a atender desde a Educação Infantil até a Graduação e Pós-Graduação.

A nossa trajetória docente no Colégio Pedro II tem sido marcada pela necessidade de evitarmos o daltonismo cultural, buscando romper com fatores que nos impedem de reconhecer o arco-íris de culturas presentes na escola (STOER, CORTESÃO, 1999). Ao longo de nossas jornadas docentes observamos na periferia da quadra (OLIVEIRA, DAOLIO, 2014)<sup>15</sup> práticas corporais de estudantes até então pouco valorizadas na escola, enquanto, ao mesmo tempo, alguns temas da Educação Física marcavam presença hegemônica no currículo.

Essas reflexões provocam em nós certo incômodo, na medida em que constávamos exclusões e silenciamentos de práticas corporais, culturas e identidades discentes e a consolidação de práticas corporais euro estadunidenses, heterossexuais e brancas.

A partir do ano de 2016, tivemos uma grande oportunidade de traduzir essas reflexões e incômodos em pulsão de mudança, pois o Colégio Pedro II estava em pleno processo de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). No contexto dessa construção, professores/as de todas as disciplinas foram convocados/as para elaborar suas propostas pedagógicas ou currículos.

15 Segundo os autores, o termo “periferia” da quadra é uma maneira subjetiva de descrever momentos durante as aulas de Educação Física em que estudantes se distanciam da proposta docente.

Em função da mobilização de toda a escola em prol da construção do PPPI, docentes de Educação Física uniram-se para elaborar uma nova proposta curricular que, ao final de um período de doze meses, constituiu-se pela materialização de debates e pesquisas junto à comunidade escolar, num documento denominado Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Física (COLÉGIO PEDRO II, 2018) com inspirações no Currículo Cultural da Educação Física que fundamenta-se, teoricamente, nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico.

O Currículo Cultural da Educação Física, o qual nos inspiramos, busca promover o diálogo entre as diferenças, por meio da relação de diferentes representações dos saberes da cultura corporal; visa aproximar, experimentar, analisar criticamente e reconhecer diversas manifestações corporais, bem como valorizar a cultura corporal subordinada; propõe-se a problematizar marcadores sociais escondidos nas práticas corporais; confrontar o ponto de vista hegemônico e as várias resistências pela pedagogia do dissenso (NEIRA, 2011).

Com o documento pronto e, em virtude da necessidade de implementação da nova proposta curricular, surgiram importantes desafios quando nos dispomos a romper com lógicas naturalizadas de pensamento e enfrentar lutas discursivas pela inclusão de temas de culturas anteriormente silenciadas numa correlação de forças nem sempre favoráveis a essas mudanças. Esses desafios surgiram em meio a inúmeros debates que nos impeliram a problematizar a presença hegemônica de certos temas, como, por exemplo, a natação.

Ao longo de três anos de Ensino Médio a natação ocupava a terça parte do nosso currículo. Essa presença marcante estava fortemente relacionada ao fato de sermos uma das poucas escolas de Educação Básica na cidade do Rio de Janeiro que possuía uma piscina semiolímpica à disposição da comunidade escolar, diziam alguns dos seus defensores.

Respaldados por um currículo que nos encorajava a reduzir o espaço de temas hegemônicos, diante dos debates/embates conseguimos aos poucos abrir espaço para temas oriundos de culturas presentes na comunidade escolar que clamavam para serem vistos e tematizados nas aulas de Educação Física. Com esse fim, implementamos inicialmente o encaminhamento pedagógico denominado no Currículo Cultural de mapeamento da cultura corporal da comunidade escolar que pode ser definido como uma estratégia que visa reconhecer as manifestações corporais disponíveis aos estudantes ou ainda que não componha suas vivências corporais, identifica as que estão presentes no entorno da escola e no universo cultural mais amplo, podendo ser feito também por um levantamento dos conhecimentos que os estudantes têm sobre determinada prática corporal (NEIRA, 2011).

É a partir desse mapeamento que escolhemos tematizar as “Danças brasileiras: o Forró e as vozes nordestinas” que SERÃO apresentada na próxima seção.

## A TEMATIZAÇÃO DAS DANÇAS BRASILEIRAS: O FORRÓ E AS VOZES NORDESTINAS

A tematização das Danças Brasileiras vem consolidando-se no currículo do Ensino Médio e o Forró, especificamente, figurou como uma grande possibilidade de estudo e vivência, muito em função da relação que o Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão III estabelece com o seu entorno em função da implementação do mapeamento da cultura corporal (NEIRA, 2011). Ao lado do Colégio, no bairro Imperial de São Cristóvão, situa-se o Centro de Tradições Nordestinas, local em que se valoriza e se compartilha a cultura do nordeste brasileiro, seja pela culinária, música, artesanato e as histórias das pessoas que de lá vieram - contando suas trajetórias, alegrias, tristezas e saudades em cada uma das ruas que compõem a Feira de São Cristóvão.

Além da Feira de São Cristóvão, o bairro Imperial de São Cristóvão e suas adjacências são um grande reduto dos cidadãos e cidadãs do nordeste que vieram viver no Rio de Janeiro, em um movimento migratório que teve início nos idos anos de 1945. Portanto, o Colégio está cercado das culturas nordestinas e, também, é casa de muitos(as) estudantes que possuem uma forte ligação com o nordeste brasileiro e que, a partir do Forró, podem conhecer melhor a sua história e a de seus familiares.

**Figura 1 - Entrada da Feira**



Fonte: <https://www.feiradesaocristovao.org.br/>

A vivência do Forró buscou valorizar o diálogo entre as diferentes dimensões que compõem essa manifestação cultural como a dança, a música, as vozes nordestinas e os atravessamentos que essas vozes sofrem por questões sociais, culturais, políticas, econômicas e de gênero - objetificação do corpo feminino, as masculinidades e suas influências no dançar e perceber o Forró.

A partir do mapeamento, no primeiro encontro dialogamos com os(as) estudantes sobre o que conhecem em relação ao tema de estudo. No caso do Forró, para além das questões históricas e culturais, também surgiram questões relacionadas às suas experiências com a dança em si, como por exemplo, o fato de tradicionalmente o Forró ser

dançado em pares compostos por um menino e uma menina, em que a condução e o ritmo se dão pelas mãos dos meninos, mas as turmas são desiguais quanto ao número de meninos e meninas, e logo surgiram questionamentos como de um menino dizendo, "Professor, eu não vou dançar com outro homem!".

A partir dessa questão, algumas reflexões foram necessárias: por que um menino não pode dançar com outro menino? Por que tradicionalmente os homens fazem a condução nas danças a dois? Que relação podemos fazer com a sociedade e a cultura pautada no homem como protagonista? E quando a mulher sabe mais que os homens, quem deveria conduzir? Que ressignificações podemos fazer para dançarmos o Forró para além do tradicional?

Tais reflexões impactaram, sobremaneira, nas diversas formas de vivenciar o forró. Nesse contexto corroboramos com Nunes et.al (2021) que a vivência na perspectiva do Currículo Cultural deve levar os(as) estudantes a compreenderem que

as práticas e modos de vida são fruto de produções; de que, ao reconhecer que as produções discursivas sobre determinada prática corporal ou sobre os seus sujeitos não possuem uma legitimidade intrínseca, eles podem assumir e/ou recusar determinadas verdades; e, também, de que eles podem produzir outras formas de se relacionar com as práticas corporais e com seus representantes. Isso, em relação a pressupostos éticos que garantem o afastamento das relações de dominação que determinados grupos exercem sobre outros (p.16).

Com base nesse entendimento e a partir das problematizações, reflexões e experimentações valorizadoras das diferenças os(as) estudantes começaram a compreender que, no Forró, quem tem mais experiência também pode conduzir a dança, seja menina ou seja menino. Além disso, discutimos que as danças entre estudantes do mesmo sexo deveriam ser consideradas expressões de livre escolha dos(as) estudantes.

Com isso, compreendemos que a leitura da vivência foi seguida pela ressignificação que se dá quando a “prática corporal é reconstruída, reelaborada, recriada com base nas negociações de sentido promovidas por meio dos pontos de vista e intenções dos estudantes.” (NEIRA, NUNES, 2020, p.39).

**Figura 2 - Estudantes dançando independente do sexo**



*Fonte: arquivo pessoal dos professores*

Na nossa trajetória também analisamos algumas letras de forró, como, por exemplo, a música “Levanta o Copo” do grupo Aviões do Forró, da qual destacamos o seguinte trecho:

Levanta o copo. Dá uma rodadinha. Dá um golinho. Ihhh tá facinho. Taca cachaça que ela libera. Se você tá com medo de pedir um beijo pra ela. Taca cachaça que ela libera. (Aviões do Forró)

Ao conversarmos sobre a letra dessa música buscamos problematizar a cultura e os comportamentos que inferiorizam e objetificam os corpos femininos e que contribuem para práticas misóginas e violentas na sociedade e nos mais diferentes ambientes dançantes, como algumas festas em que o Forró é protagonista.

A música e sua letra foram apresentadas e em seguida duas questões foram lançadas: que interpretação vocês fazem dessa música? O que ela nos diz? Em um dos depoimentos mais fortes, uma estudante falou o seguinte: “professor, para mim essa letra estimula a cultura do estupro”.

A partir dessa fala, outras indagações apareceram: o que é a cultura do estupro? Quem mais sofre com ela? Como essa música impacta as relações entre homens e mulheres no Forró e em outros ambientes sociais, incluindo àqueles que possuem bebida alcoólica? Ou seja, a música apresentada levantou um debate importante sobre a indústria musical, sua relação com a cultura e o cotidiano das pessoas. Além disso, a fala da estudante abriu um leque de possibilidades para que pudéssemos discutir questões relacionadas ao machismo, às masculinidades e a cultura do assédio/estupro, discursos esses presentes em vários gêneros musicais, não sendo uma exclusividade do Forró.

Com isso, implementamos o que no Currículo Cultural chamamos de Leitura da Prática Corporal em que os(as) estudantes analisam a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica sob diferentes perspectivas, abrangendo elementos como formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente e posição no contexto social. Além disso, são considerados os discursos disseminados sobre essas práticas, tanto pelos praticantes quanto por outros grupos. A interpretação dos traços culturais, nesses casos, é realizada por meio da análise dos códigos de comunicação biológicos, cinéticos, sociais e culturais que caracterizam a linguagem corporal (NUNES, 2016).

Como sugestão de aprofundamento e avaliação foi proposto a elaboração e produção de uma entrevista com familiares ou trabalhadores e pessoas que transitam pela Feira de São Cristóvão, a partir do seguinte roteiro: (1) De que estado e cidade o entrevistado veio? (2) Quais motivos lhe trouxeram para o Rio de Janeiro? (3) Você já sofreu algum preconceito por ser do Nordeste? (4) Já foi chamado por algum

apelido pejorativo por ser do Nordeste? Se sim, qual? (5) Gosta de Forró? (6) O que a Feira de Tradições Nordestinas e o Forró significam para você? (7) Há diferenças entre o Forró tocado aqui no Rio de Janeiro e o Forró tocado no nordeste do país? A seguir, apresentaremos alguns trechos das entrevistas:

Em relação à pergunta 3: “você já sofreu algum tipo de preconceito?” alguns entrevistados responderam:

Ah, já, com certeza. Hoje é mais tranquilo, mas há quarenta anos, que foi quando eu vim, qualquer coisa ruim que acontecia “foi o paraíba que fez”, aqui diziam assim. Passou da Bahia pra cima, é tudo “paraíba”.

Já sim, me lembro que logo que cheguei no Rio, fui trabalhar na casa de uma família e na casa morava um casal com seus 2 filhos e a mãe da moça, a senhora me proibiu de falar com as crianças por que não queria que “pegassem meu modo de falar”.

A partir de respostas como essas, pudemos debater sobre os conceitos de xenofobia e preconceito linguístico, assim como sobre os impactos desses tipos de preconceito nas diversas subjetividades, as diferentes maneiras de combater esses discursos, como formas de luta e, também, por uma sociedade. Esta inclui e não hierarquiza culturas e identidades, respeitando-as de maneira semelhante.

A esse respeito corroboramos com Xavier (2009) quando a autora afirma que, comumente, discursos de identidades e grupos culturais considerados “corretos”, “adequados” e “normais” disputam sentidos em que culturas e expressões das identidades do “outro” só poderão ser considerados “incorretos”, “inadequados” e “anormais”, cristalizando noções de “normalidade” e “diferença” e promovendo desigualdades e injustiça social. Tais noções constituem-se enquanto produções discursivas que se dão em meio a relações de poder que imputam aos diferentes uma espécie de docilização por meio do processo de normalização. Dessa forma, Silva (2000) afirma que

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (p. 83).

Em relação às perguntas 5 e 6, “Você gosta de Forró? O que a Feira de Tradições Nordestinas e o Forró significam para você?”, destacamos a seguinte resposta:

“É claro que gosto, todo bom nordestino gosta de um forrózinho, né minha filha? (...) Ah é uma ligação muito forte, o forró faz parte de quem somos, tipo legião urbana fazia parte de Brasília na sua época sabe? Se você vai pro Nordeste e não ouve um forró você não foi de verdade pra lá, isso é impossível.”

A partir dessa resposta pudemos conversar com os(as) estudantes sobre como elementos culturais de cada cultura e região, no caso o Forró para o Nordeste, assim como a Legião Urbana para Brasília, contribuem para constituir “quem somos”, ou seja, constituir nossas identidades culturais. Com esse debate junto aos estudantes aliado a todos os outros apresentados até então, acreditamos dialogar com a necessidade de que currículos inspirados em perspectivas multiculturais têm de promover espaços que contribuam para a tomada de consciência da construção das nossas próprias identidades culturais, no âmbito individual, situando-a em relação às dinâmicas socioculturais do nosso contexto de vida e da história do nosso país (CANDAUI, 2011).

Conversamos também com os(as) estudantes sobre como foi a experiência com as entrevistas, e segundo eles e elas, os diálogos revelaram o quanto as pessoas que os(as) estudantes entrevistaram nos fizeram interpretar que, embora haja preconceito com o nordestino em nossa sociedade, sua presença é naturalizada, e por isso, muitas vezes pouco ou nada percebida. Os(As) estudantes nos contaram que a maioria dos nordestinos entrevistados afirmaram nunca ter recebido

apelidos pejorativos ou sofrido qualquer tipo de preconceito por suas origens, todavia, sabemos que o preconceito pode estar camuflado nas mais simples atitudes. Esse diálogo com os estudantes configura-se num encaminhamento pedagógico denominado problematização que, na perspectiva do Currículo Cultural,

implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino transformam-se em espaços de aprendizagem imanente, nos quais os conceitos embutidos nos discursos pedagógicos e proposições normativas são constantemente desterritorializados (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 167).

No final do período letivo da tematização do Forró, combinamos com os(as) de visitar o próprio Centro de Tradições Nordestinas e lá pudemos visitar o museu com vários artefatos culturais onde os(as) estudantes puderam conversar com seu curador, além de dar continuidade às entrevistas do trabalho avaliativo com os próprios frequentadores da Feira de São Cristóvão.

Figura 3 - Estudantes em entrevista



*Fonte: arquivo pessoal dos professores.*

Tão importante quanto essas experiências, o grande final dessa imersão nas culturas nordestinas, se deu quando reunimos todos os estudantes em um dos palcos para a vivência da dança em que eles e elas puderam fruir e deixar fluir com leveza e descontração a vivência que só às danças podem proporcionar. Foi nesse momento em que percebemos que as reflexões e experimentações vivenciadas em aula reverberou nos(as) estudantes, na medida em que observamos meninos dançando com meninos, meninas dançando com meninas, meninos dançando com meninas, meninas conduzindo os meninos, os passos básicos, os passos avançados, os passos inventados durante as aulas, gira pra cá, passa pra lá, “empurra” pra cá, balança pra lá, trocar de par, reclama do calor, mas nada de parar de dançar.

Figura 4 – Jovens dançando livremente



*Fonte: arquivo pessoal dos professores.*

Por fim, questionamos os estudantes sobre o que acharam dessa experiência de tematização das “Danças brasileiras: o Forró e as vozes nordestinas” e recebemos relevantes retornos, dentre os quais destacamos dois relatos. No primeiro relato um dos grupos aponta aspectos positivos e negativos da trajetória curricular, como é possível ver no trecho abaixo:

Por fim, aspectos positivos da prática do forró nas aulas que podem ser destacados são: o alívio do estresse a partir de um ritmo bem leve, a interação social proposta pela dança e a possibilidade de aproximarmos esse componente cultural de nossa realidade. Tal perspectiva evidencia a importância social da temática “dança” ser abordada nas aulas de Educação Física, principalmente pelo fato da dança ser um elemento cultural e, portanto, refletir a estrutura da sociedade em que vivemos. Quanto aos aspectos negativos, podemos citar a questão da timidez de muitos alunos.

Tal aspecto foi, de forma geral, superado satisfatoriamente, no sentido de que tabus e estereótipos relacionados à prática da dança foram desconstruídos ao longo do trimestre.

Apesar das dificuldades iniciais em compreender a Dança como uma manifestação da cultura corporal, parte considerável dos(as) estudantes passaram a entender a importância da tematização do Forró ao longo das aulas. O sentido-significado das nossas intencionalidades pedagógicas se fez presente quando a cada aula ficava mais nítido que aquele gênero musical, dança e cultura fazia parte do local onde estudavam, moravam e até da história de suas famílias. Além disso, a partir da ancoragem social de conteúdos (NEIRA, 2011), ou seja, de partirmos da prática social para tematizar o forró, percebemos que os olhares e reflexões dos estudantes sobre os temas que atravessam essa manifestação cultural espelham os dilemas e violências da sociedade atual.

No segundo relato, o grupo aponta a dança e o Forró como uma vivência relacionada ao lazer, assim como uma possibilidade de fuga dos sofrimentos, dentre outras ênfases, como é possível ver no trecho abaixo:

O segundo trimestre trouxe uma prática muito diferente e inovadora que nunca havíamos tido, que é o forró. Aliado a isso, foi muito divertido e construtivo estar em contato com essa dança, visto que ela não somente é um instrumento de lazer para quem pratica, mas também traz diversas histórias de nordestinos por trás dela. O forró, como foi visto na entrevista e discutido, era uma “válvula de escape” e uma diversão para quem possuía pouco e sofria pobreza, seca, entre outros problemas. O forró, na opinião do grupo, só possui aspectos positivos e é uma importante manifestação cultural e histórica dos nordestinos. As aulas, portanto, foram incríveis e importantíssimas para o entendimento de pessoas diferentes de nós e suas histórias.

Segundo os(as) próprios(as) estudantes, o Forró como lazer está ligado ao sentimento de pertencimento e de coletividade. Foi por meio do Forró que os(as) estudantes se uniram e enfrentaram seus medos e inseguranças, e, talvez seja por isso, que conseguiram elaborar tão

bem o sentido-significado do lazer para os nordestinos, que também fizeram do Forró seu bastião para deixar viva as imagens, os sons, os cheiros, os gostos e as histórias que deixaram para trás, assim como buscar divertimento para acalmar os corações mais aflitos, mas nunca abandonados ou sozinhos, como ficou claro em muitas das histórias contadas nas entrevistas.

Com a Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Física (COLÉGIO PEDRO II, 2018) em mãos e uma necessidade urgente e pulsante de implementação do novo currículo, algumas práticas hegemônicas começaram a ser questionadas, não em relação ao seu grau de importância, mas sim a quantidade de vezes que elas apareciam em nossas práticas pedagógicas, 'calando' outros temas que são tão (ou até mais) significativos quanto.

Com isso, novas temáticas como as Danças Brasileiras que, historicamente, foram alijadas dos currículos da Educação Física, ganham força e protagonismo nas aulas, buscando assim ampliar nosso olhar para as diferentes culturas e identidades presentes no ambiente escolar. Nessa trajetória compreendemos a potência e infinidade de possibilidades de implementação do Currículo Cultural da Educação Física, principalmente no que se refere às inúmeras oportunidades de aprofundamento e ressignificação dos conhecimentos, em constante diálogo com as necessidades que emergem do chão da escola.

A tematização do Forró no Colégio Pedro II só foi possível porque um grupo de professores ousou olhar para além do que se pode ver, ousou olhar para as histórias dos seus estudantes, seus familiares, do Brasil, da cidade do Rio de Janeiro, do bairro Imperial de São Cristóvão, do Centro de Tradições Nordestinas e do próprio Colégio Pedro II, que nasceu para poucos e hoje é para muitos, inclusive, para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do Nordeste brasileiro.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011b. p. 13-37.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. *In*: COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II**. p.234-260. 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf> Acesso em: 22/12/2018.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: carta de navegação**. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. **Educação Física escolar**, p. 25-43, 2020. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: Coleção A reflexão e a prática no ensino; v.8. São Paulo: Blucher, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari *et al.*. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Na” periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, v. 25, p. 237-254, 2014.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

SILVA, T.T. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Vozes, 2000.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. “**Levantando a pedra**” – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento. 1999.

XAVIER, G.P. de M. Educação Inclusiva. *In*: CANEN, A.; SANTOS, A.R. dos (Orgs.). **Educação Multicultural: Teoria e Prática para professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro. Editora Ciência Moderna. 2009. p. 17-40.

# 3ª

Parte

**O APRENDIZADO DO GÊNERO  
NO CHAMADO “CURRÍCULO-MUSEU”  
E A ABORDAGEM TRANSVERSAL  
DE GÊNERO E SEXUALIDADE  
NO ENSINO SUPERIOR**

# 6

Cláudio Eduardo Resende Alves

## **ENCONTRAR, CONECTAR E APRENDER:**

experimentações curriculares  
com gênero em um museu  
de Belo Horizonte

Este texto é resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) que teve como objetivo investigar as possibilidades de aprender sobre gênero no chamado currículo-museu. À luz dos estudos pós-críticos, um currículo pode ser entendido como um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços” (PARAÍSO, 2019, p.147). O currículo acontece em diferentes territórios, dentre eles o museu, e produz movimentos e conexões por meio da interrogação e da investigação com outras culturas, outras histórias e outros tempos.

Para a escrita deste texto, foi realizado um recorte da investigação, tendo como lócus o acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube, um espaço museal da cidade de Belo Horizonte/MG. A escolha do espaço foi decorrente do Programa Circuito de Museus da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (ALVES e SOUZA, 2017) que desenvolve atividades formativas com docentes e estudantes em diversos espaços museais. No referido espaço museal, algumas provocações de gênero foram realizadas nas visitas e nas interações com docentes, discentes e profissionais do setor educativo, nomeadamente: Qual é a concepção de gênero apresentada pelos espaços museais? O que está tão naturalizado nos acervos que ninguém mais percebe? E o que escapa? Como um currículo-museu pode produzir deslocamentos na abordagem das relações de gênero?

Entre os anos de 2019 e de 2020, o pesquisador imbuído de seu diário de campo, seu olhar desejante, curioso e investigativo de gênero realizou cinco visitas ao espaço museal do Centro de Memória do Minas Tênis Clube. Aliada ao diário de campo, a metodologia da observação participante propiciou a imersão crítica e reflexiva no espaço, bem como possibilitou a interação com o público que o frequentava. O argumento desenvolvido é de que encontros interativos realizados no museu podem produzir afetos e evidenciar potências no aprender, articulando gênero, museu e currículo.

Para a organização do texto, inicialmente, no âmbito da proposta investigativa, são desenvolvidos os conceitos de gênero e currículo no atual polêmico contexto político da educação brasileira; em seguida são apresentados os chamados (des)objetos como um exercício discursivo de estranhamento de gênero no museu. Na sequência, o espaço museal investigado é contextualizado, bem como são introduzidos dois (des)objetos museais do acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube como estratégias de problematização teórica e prática de gênero no museu. Por fim, é apresentada a sistematização da pesquisa desenvolvida e são apontados desdobramentos possíveis em outros espaços museais.

## CURRÍCULO, MUSEU E GÊNERO

Um espaço museal é concebido como um lugar convidativo para a busca por deslocamentos de gênero em um currículo, afinal museu não é mais considerado lugar de coisa velha e parada no tempo. Sendo um espaço não escolarizado, o museu propicia interações não hierarquizadas de saber com o acervo que podem operar estranhamentos desviantes das normas de gênero no currículo. Em articulação com culturas e histórias, encontros potentes com os acervos permitem estabelecer conexões com suas temporalidades, espacialidades e incertezas, o que demanda construir outras lógicas de experimentação de um museu.

Entende-se gênero como uma categoria de análise construída por meio de relações de poder e do discurso, sendo efeito de “normativas que não só produzem, mas também regulam” (BUTLER, 2020, p. 11) sujeitos e corpos. Gênero como uma linguagem performatizada produz inteligibilidade social e reconhecimento político a partir de normas, instituições, regras e convenções. A instituição escola produz e reproduz normas de gênero que validam certos comportamentos e

interditam outros. Um museu também produz normas de gênero, implícita ou explicitamente, ao escolher peças do acervo, construir trajetos de mediação, realizar curadorias e exposições temporárias, selecionar artistas, compor sua equipe profissional, criar atividades educativas e apropriar-se do espaço. Um currículo também é atravessado por normas de gênero, sendo necessário, muitas vezes, subverter e desaprender sobre os universais de gênero evidenciados em muitos territórios, discursos e práticas escolares.

Mas afinal, o que pode um currículo-museu com gênero? Um currículo-museu tem como objetivo a experimentação do museu de forma diferenciada, ensinando e aprendendo sobre gênero a partir de interações com (des)objetos. Um currículo-museu propõe fazer desvios na forma de olhar e conceber mulheres e homens, cisgêneros e transgêneros em diferentes tempos, culturas e espaços, inclusive no currículo. Encontros em um museu produzem deslocamentos e modificações mútuas entre quem observa e quem é observado/a, pois “são composições do desejo” (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p. 78). Para aprender é preciso ter desejo de aprender. Tal desejo reside nos encontros realizados com o outro e com o mundo, encontros que podem aumentar ou diminuir a potência da vida. Uma concepção curricular alargada comporta muitas possibilidades, pois é desejante do impensado na educação, evitando a estrada rotineira e fugindo do caminho pré-determinado. Um currículo-museu com gênero valoriza a multiplicidade nos encontros com o inesperado, mobilizando desejos e sendo mobilizados por eles.

Um currículo-museu com gênero opera por meio de encontros (TADEU, 2002), propondo repensar as práticas institucionalizadas do aprender, ampliar a visão de mundo e visibilizar os chamados “improváveis no currículo” (PARAÍSO, 2018, p. 56). A discussão de gênero se tornou um improvável no currículo a partir de 2015, quando emergiram no Brasil e no mundo as ofensivas antigênero que apregoaram o slogan da ideologia de gênero com base em um significativo moralismo religioso

de vigília de práticas escolares. Tais ofensivas produziram retrocessos em muitas políticas públicas educacionais, conquistadas no início do século XXI no Brasil. A educação tem se tornado, num campo de disputa política por determinados grupos religiosos. O modelo de currículo demandado por tais grupos religiosos expõe ditos, não ditos e interditos morais determinados por uma parcela da sociedade, tornando-o refratário a qualquer modelo de diversidade (ALVES, 2020) na escola.

Nesse cenário político, uma educação de qualidade que se pretenda inclusiva precisa cultivar campos de resistência com foco na equidade de gênero, concebendo um currículo permeável e conectado aos movimentos presentes no cotidiano escolar, um currículo como um território de possibilidades de libertação. Paraíso (2019) sinaliza a importância de “um currículo que circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços para ensinar elementos de culturas conflitantes” (PARAÍSO, 2019, p. 147) e, com isso, produzir modos de subjetivação em que a diversidade seja um elemento relevante nos processos de ensino e aprendizagem.

## (DES)OBJETOS E LETRAMENTO MUSEAL

A astúcia do poeta brasileiro Manoel de Barros (2014) nomeou alguns desobjetos em sua vasta produção literária, como um “alicate cremoso” e uma “fivela de prender silêncios” (BARROS, 2014, p. 118). Em sua antologia de poesias, o autor indica que tais desobjetos se situam em um espaço peculiar, um espaço dos indizíveis e dos impensáveis, um espaço entre a poesia e a materialidade, sendo fruto do encontro das subjetividades com objetos. Inspirado pelo poeta, a investigação de um currículo-museu com gênero se apropriou do termo desobjeto e o redimensionou a partir do acervo museal. O ponto de partida foi a mudança na grafia, o acréscimo dos parênteses no termo – (des)objetos – visa incorporar a dimensão do próprio objeto

museal num jogo de composição, decomposição e recomposição de (des)objetos. A nomenclatura (des)objeto remete à desformatação do objeto do acervo museal como metodologia de produção de estranhamentos no currículo-museu.

Nesta pesquisa-intervenção, objetos museais foram redimensionados em (des)objetos. Devido ao seu caráter inconstante e impermanente, (des)objetos são percebidos em movimento nos encontros interativos com o outro em diferentes territórios. A cada novo encontro uma nova possibilidade de leitura. O potencial disruptivo dos (des)objetos diz respeito ao imprevisível, ao imponderável e ao ingovernável com seus deslocamentos no tempo e espaço. Os encontros com (des)objetos no museu são operados por meio de afetos, afetando e sendo afetado por e com eles, produzindo presenças, memórias e conhecimentos outros em relação aos sentidos original e historicamente atribuídos aos artefatos culturais do acervo.

No campo discursivo de gênero, (des)objetos se apoiam na linguagem como matéria de troca interativa para problematizar lugares, posições de sujeitos e cronologias históricas impregnadas no museu. A linguagem entendida como uma “prática performativa de produção de vida” (PRECIADO, 2020, p. 57) pode ser utilizada para fornecer elementos para conversações, debates, reflexões com (des)objetos de museu. Muitos museus não consideram as relações de gênero em sua constituição do espaço, contudo é possível romper com a uniformidade e propor leituras do acervo de diferentes pontos de vista, em diferentes ordens, sem ponto de partida e sem ponto de chegada, sempre valorizando a travessia e o processo.

Encontros potentes com (des)objetos em um museu demandam uma pedagogia para entrar em ação e colocar em movimento o currículo. A pedagogia do letramento museal (ALVES e SOUZA, 2017) se tornou uma alternativa na busca por compreender as dimensões sociais de um espaço e de seu acervo, considerando suas complexas habilidades linguísticas orientadas por interesses pessoais de aprendizagem,

fatores contextuais de aprendizagem formal ou informal que modelam a experimentação de um museu na perspectiva educativa. O letramento museal demanda investimento, interação e produção de sentidos nos encontros com (des)objetos, é uma oportunidade de ocupar espaços com os quais educadores/as e educandos/as, em geral, não estão familiarizados/as, aprendendo a interagir com o acervo de maneira não convencional, a fim de possibilitar reflexões críticas de mundo. No letramento, os sentidos podem ser criados e recriados a partir de práticas interativas de comunicação com o outro e com o espaço, uma vez que o letramento pode ser pensado como um instrumento de cidadania que promove reflexões críticas com o mundo.

A experiência de letramento museal pode contribuir para que visitantes tomem posse de capital cultural suficiente para a apreciação de produtos culturais complexos, desenvolvendo percepções sobre a fluidez dos museus a partir de fatores contextuais, como história, cultura, política e estética. Além disso, o letramento museal pode propiciar pistas de conexões do acervo com questões cotidianas das vidas dos sujeitos das audiências (CARVALHO, 2011). Vale lembrar que no campo dos estudos pós-críticos de currículo e gênero, o ato de aprender significa o ato de compor, isto é, o momento de conjunção com o outro, sem se preocupar com a mera assimilação ou imitação (TADEU, 2002).

## EXPERIMENTAÇÕES COM (DES) OBJETOS MUSEAIS: ENTRE TROFÉUS E UNIFORMES ESPORTIVOS

Fundado em 1935, o Minas Tênis é um clube socioesportivo tradicional da cidade de Belo Horizonte/MG. Historicamente, o Clube se destaca por seu projeto arquitetônico do início do século XX, tombado pelo patrimônio histórico, e por ter abrigado a primeira piscina olímpica da cidade. O Centro de Memória do Minas Tênis Clube foi criado em

2007 a partir de peças do acervo histórico composto por medalhas, troféus, uniformes, recortes de jornal e muitas fotografias e vídeos considerados signos e portadores de conhecimentos sobre a história do Clube. Nesse universo museal permeado pelo esporte, pelo lazer e pela memória, as visitas do pesquisador despertaram a curiosidade da equipe do setor educativo, pois nunca haviam pensado no acervo pela lógica das relações de gênero. Para este texto foram selecionados dois (des)objetos para conversação e composição no museu, são eles: 1. Troféus das categorias feminina e masculina de esportes; 2. Uniformes esportivos de ambos os gêneros.

O **primeiro (des)objeto museal** que chamou a atenção na pesquisa-intervenção foi o troféu, pela considerável quantidade exibida em grandes vitrines de vidro. Os troféus estão organizados cronologicamente de 1940 a 1990, sendo possível sinalizar, após breve análise das iconografias no topo dos troféus, que certa concepção generificada está presente. Numa visita de adolescentes de uma escola pública, uma estudante perguntou para a educadora que mediava o encontro quem era aquela mulher de metal dourado – com uma túnica transparente que realçava as curvas do corpo feminino e que deixava, muitas vezes, os seios desnudos – que ornava quase todos troféus da categoria feminina de esportes. A educadora disse que era a representação da deusa da vitória, ao que a estudante insistiu e questionou: “Mas por que os troféus da categoria masculina não têm um deus também?” A educadora não respondeu a provocação e aproveitou o momento para abrir o debate (Notas do diário de campo). O relato do diário de campo sinaliza uma brecha para uma ampliação de pensamento, revelando um possível deslocamento de gênero na relação entre os/as visitantes e a apropriação do acervo museal. Pensar o impensável a partir de objetos ordinários de um museu é redimensioná-los em (des)objetos museais.

Após uma conversa posterior com os/as profissionais do setor educativo e algumas breves investigações foi possível descobrir que a iconografia da deusa utilizada nos troféus da categoria feminina se

chamava Nike que, na Mitologia Grega, personifica a vitória, a velocidade e a força, sendo reconhecida na Mitologia Romana como a deusa Victória. A deusa alada traz nas mãos uma palma e uma coroa de flores como símbolos de sorte, da vitória e do triunfo nos esportes competitivos. Em contrapartida, os troféus da categoria masculina de esportes apresentam no topo reproduções de metal de jogadores executando movimentos, ora jogando futebol, basquete e voleibol, ora nadando ou lutando judô. Mas, qual seria o motivo da diferenciação por gênero nas iconografias dos troféus? Enquanto os homens estão no mundo, em ação, jogando, disputando e lutando entre eles, às mulheres cabe o lugar do etéreo e simbólico, quase angelical, demandando uma espécie de veneração divina. A essa concepção estereotipada do feminino, pode-se acrescentar a representação demasiadamente sensual que emana na imagem da deusa alada seminua no ápice do troféu.

Vale destacar que os únicos troféus que possuem a mulher em ação, no lugar da deusa Nike, são os troféus de ginástica olímpica. Ambas as categorias – feminina e masculina – trazem os corpos dos/das atletas como iconografia. Entretanto, percebe-se claramente que os corpos nos troféus masculinos estão vestidos, ainda que as roupas sejam justas, pois é possível ver os limites entre a pele e a roupa nos braços e pernas. Já nos corpos representados nos troféus femininos não é possível perceber qualquer limite, sugerindo que os mesmos estão nus. O troféu, como um (des)objeto museal, atuou como uma espécie de operador de estranhamentos e deslocamentos do lugar-comum, despertando outras possibilidades de aprender sobre gênero, cultura e história de forma crítica e reflexiva. As conversações em rede estabelecidas naquele momento interativo promoveram o movimento de saberes no processo de ensino e aprendizagem em um museu. A leitura decantada e acostuada do acervo de artefatos culturais de um museu ganhou vida, foi desformatada e ressignificada. Esta é a aposta do letramento museal que aciona o currículo-museu com gênero nos encontros com (des)objetos em diferentes tempos e espaços.

O **segundo (des)objeto museal** trazido para a reflexão de gênero no Centro de Memória do Minas Tênis Clube foi o uniforme esportivo. No campo do esporte, recai sobre o corpo humano um peso significativo, por ele ser uma espécie de dispositivo na realização de práticas competitivas. Corpo em ação, corpo esportivo, corpo atlético. Assim, em busca de outros deslocamentos de gênero no currículo-museu, é impossível não considerar a díade gênero/corpo no campo do esporte. Algumas vitrines do espaço museal exibem uniformes esportivos de diferentes modalidades como voleibol, natação, tênis, judô, ginástica olímpica e ciclismo, bem como fotos e vídeos dos/das atletas durante os jogos. Em outra visita, desta vez com docentes de uma escola privada, um professor levantou uma significativa discussão sobre o uniforme do judô. Por ser um praticante dessa modalidade esportiva, o professor de Educação Física disse não haver diferenciação entre uniforme feminino e masculino. Ele explicou que o termo Kimono é derivado da junção etimológica ki que significa “vestir” e mono que significa “coisa”, ou seja uma “coisa para vestir”, sendo usada por mulheres, homens e crianças. (Notas do diário de campo)

O uniforme do judô está na contramão da maioria das modalidades esportivas em que os uniformes são diferenciados por gênero. Usualmente, os uniformes femininos são ajustados ao corpo e menores, expondo mais a pele, enquanto os uniformes masculinos são mais largos e amplos para facilitar os movimentos. Em uma das vitrines referentes a uniformes dos anos 1990, fica evidente tal diferenciação – um pequeno collant justo ao corpo utilizado por jogadoras de voleibol ao lado de uma camisa grande, larga e folgada utilizada por jogadores de basquete (Notas do diário de campo). Não se trata aqui de negar as diferenças anatômicas, fisiológicas e metabólicas entre o corpo masculino e feminino, mas de entender as razões pelas quais tais diferenças são convertidas em desigualdades de gênero no universo dos esportes.

Nessa direção, o pesquisador George Vigarello (2006) denuncia a sociedade contemporânea de espetacularização do corpo na qual o corpo de um/uma atleta profissional não lhe pertence, pois seu valor reside em interesses financeiros de uma indústria esportiva que opera pelo mecanismo de fabricação de heróis/heroínas. Historicamente, o autor sinaliza que o esporte foi se tornando objeto de desejo, de muito investimento e cobiça política. Entretanto, patrocinadores/as investem vultuosas somas de dinheiro de forma generificada, sendo que o maior valor é sempre destinado às competições masculinas. Basta pensar na Copa do Mundo masculina e na Copa do Mundo feminina. Qual das duas tem mais investimento, visibilidade e publicidade? Em associação ao universo do esporte como fábrica de heróis/heroínas, os avanços da tecnologia têm contribuído muito na performance e na remodelagem do corpo do/da atleta. O corpo na contemporaneidade é “escaneado, purificado, gerado, remanejado, remanufaturado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado” (LE BRETON, 2003, p. 28), assim as fronteiras do corpo se despedaçam, causando o embaralhamento dos limites éticos, estéticos e políticos corporais.

Sobre a materialidade do corpo, Butler (2020) coloca em xeque certezas discursivas que permeiam o campo epistemológico de gênero. A autora questiona “Se tudo é discurso, o que acontece com o corpo? Se tudo é linguagem, o que pensar sobre a violência e danos corporais?” (BUTLER, 2020, p. 56). Transpondo para o universo dos esportes, corpos de atletas são submetidos intensamente ao desgaste pelo uso excessivo, ocasionando danos permanentes. A autora indica que ao lidar com gênero é fundamental considerar a performatividade da linguagem, não há dúvida, mas é preciso também considerar os corpos, sua materialidade e sua relevância na produção de modos de subjetivação, ou seja, na constituição de sujeitos. Ao mesmo tempo Butler (2020) aponta que o feminismo elege o corpo da mulher cisgênero como sujeito identitário do movimento social. Então, como pensar outros corpos de mulher – corpos trans e travestis – nas práticas

esportivas? Os/As pesquisadores/as Castro, Garcia e Pereira (2020) analisaram a repercussão na mídia do caso de uma mulher trans atleta que integrou em 2017 e 2018 a Superliga Feminina de Voleibol Brasileira. A polêmica se originou na discussão dos hormônios femininos/masculinos e seus impactos na força e na agilidade da atleta em campo. Os/As autores/as sinalizam que a participação de pessoas trans no mundo do esporte vem ganhando dimensões científicas, sociais e políticas em meio a tempos de polarização política e apontam ser necessário o exercício da reflexão no enfrentamento às posturas discriminatórias no ambiente esportivo.

Além da transfobia, o sexismo e a homofobia também são formas de discriminação disseminadas no esporte. Moura *et al.* (2017) analisam a discriminação sofrida por jogadoras de Rugby na cidade de Maringá/PR, indicando que algumas modalidades esportivas, especialmente aquelas que tem contato físico e violência, são estigmatizadas como masculinas. A pesquisa realizada evidenciou que as mulheres que jogam Rugby são apontadas como lésbicas por desafiam a regra normativa e generificada no esporte. Elas fazem deslocamentos nas normas de gênero ao burlarem expectativas sociais sobre o comportamento da mulher. Objeto de muitas pesquisas acadêmicas, a “espetacularização da performance feminina, não mais vinculada à preparação para a maternidade como outrora fora” (GOELLNER, 2006, p. 96) sinaliza novos espaços de visibilidade da mulher na esfera pública, espaços de expressão, inclusão e liberdade.

Na perspectiva de um currículo-museu com gênero, os uniformes esportivos do acervo foram lidos como (des)objetos museais ao operarem como elementos detonadores de associações e conexões entre gênero, corpo e esporte. Desde a problematização do corpo da mulher e do homem no esporte até os discursos discriminatórios produzidos sobre esses corpos. Essa é a proposta do currículo-museu, alcançar territórios inesperados e se surpreender com os encontros, conexões e aprendizagens no museu.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A pesquisa-intervenção de Pós-Doutorado em Educação realizada no espaço museal do Centro de Memória do Minas Tênis Clube na cidade de Belo Horizonte experimentou as possibilidades de aprender sobre gênero com um currículo-museu. Acionado pela pedagogia do letramento museal, o currículo-museu foi operado por meio de encontros e composições com (des)objetos museais, produzindo diferentes leituras de mundo ao realizar uma bricolagem de saberes como gênero, raça, história, esporte, memória e cultura. A metodologia da observação participante do cotidiano dos museus e a problematização dos registros do diário de campo evidenciaram alguns caminhos possíveis para o debate, como a generificação das iconografias de troféus esportivos e dos uniformes esportivos. Sem fórmula pré- definida ou manual de uso, a cada encontro, a cada público e a cada cenário um novo convite para conversar, compor e interpelar os (des)objetos museais sobre as relações de gênero que o atravessam e que nem sempre são óbvias.

Ao tomar o currículo-museu como espaço e tempo de aprendizagens, problematizações e ressignificações, a pesquisa apostou nas redes educativas criadas para além dos muros nas escolas e em como elas se entrecruzam, se alargam, se ampliam, se compõem, se enfrentam e se interrogam mutuamente. A investigação propôs pensar em outros modos de habitar e produzir significações em um museu, engendrando outros sentidos em meio ao que se processa entre visitantes e (des)objetos.

A metodologia desenvolvida na investigação pode ser replicada em diversos espaços museais, independentemente da temática de cada espaço. Assim, é possível promover outros encontros e outras composições com (des)objetos de outros museus, de galerias de arte, de centros culturais e de memoriais históricos. Por fim, a intencionalidade pedagógica de um currículo-museu reside em romper com a noção de territórios, burlar normas, quebrar regras, invadir espaços, relativizar tempos e reinventar outras possibilidades de aprender gênero.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C. E. R. e SOUZA, M. M. (2017). **Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola**. Curitiba: CRV.
- ALVES, C. E. R. (2020). Políticas públicas, gênero e currículo: notas para equidade. **Revista Educação em Questão**. n. 58, v. 58, out/dez.
- BARROS, M. (2014). **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva.
- BUTLER, J. (2020) **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. São Paulo: n-1 edições.
- CASTRO, P., GARCIA R. e PEREIRA E. (2020). O voleibol e a participação de atletas trans: outro ponto de vista. *In: Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-22, janeiro/março, Universidade Federal de Santa Catarina.
- CARVALHO, V. C. (2011). Cultura material, espaço doméstico e musealização. **Varia História**. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, vol. 27, no 46, p. 443-469, jul/dez.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (2008). **Mil Platôs**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34.
- GOELLNER, S. V. (2005). Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, 8/1, p. 85-100, jan/jul, Universidade Federal de Goiás.
- JUNQUEIRA, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político e discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502, set/dez.
- LE BRETON, D. (2003). **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus.
- MOURA, G *et al.* (2017). Mulher e esporte: o preconceito com as atletas de Rugby da cidade de Maringá-PR. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n° 50, maio, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PARAÍSO, M. A. e CALDEIRA, M. C. S. (2018). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- PARAÍSO, M. A. (2019). **Uma vida de professora que forma professores/as e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. Curitiba: Brazil Publishing.
- PRECIADO, P. B. (2020). **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. São Paulo: n-1 edições.

TADEU, T. (2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 27(2):47-57 jul/dez.

VIGARELLO, G. (2008). Estádios: o espetáculo esportivo das arquibancadas às telas. *In*: Corbin, A, Courtine, J e Vigarello, G (Orgs.). **História do corpo**. Vol. 3: As mutações do olhar no século XX.p. 445 – 488. Rio de Janeiro: Vozes.

# 7

Alexandre Gomes Soares

## **TECITURAS TRANSVERSAIS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E SEXUALIDADE:**

breves aproximações

Vemos o que todos veem e vemos o que nos programaram para ver. Era, com toda a pretensão que a vida merece, uma proposta de insurgência. Porque nada é mais transformador do que nos percebermos extraordinários – e não ordinários como toda a miopia do mundo nos leva a crer. (...) Olhar significa sentir o cheiro, tocar as indiferentes texturas, perceber os gestos, as hesitações, os detalhes, aprender as outras expressões que somos (BRUM, 2006, p. 188-191).

Eliane Brum, jornalista e escritora, na sua obra – *A vida que ninguém vê* – propõe olhares sobre o cotidiano das pessoas para além das camadas da primeira impressão. Nos trechos descritos anteriormente ela instiga os leitores a olhares insubordinados, olhares que resgatam, olhares que salvam, olhares inclusivos.

Nesse sentido, o presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele, propus analisar as percepções de docentes e discentes sobre gênero e sexualidade na formação transversal nessa instituição de ensino superior. A linha que conduziu a pesquisa buscou evidenciar o que se ensina e se aprende sobre gênero e sexualidade no âmbito curricular da formação transversal no ensino superior com destaque para o currículo da Pedagogia.

O presente trabalho buscou mapear produções científicas, projetos de pesquisas e ações no ensino superior que buscaram elaborar, construir e incorporar ações, disciplinas e projetos que reconheçam a importância da discussão e reflexão dos marcadores de gênero e sexualidade na perspectiva transversal enquanto composição curricular e busca pelo rompimento da fragmentação dos saberes.

De forma inicial, busco resgatar uma experiência que ocorreu em 2015. A UNESCO promoveu um Seminário de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior com a participação de várias pesquisadoras e pesquisadores cujo relatório final foi divulgado em 2017. Nesse seminário, foi exposta a pesquisa nacional sobre a inclusão de temas de educação

em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente em instituições de ensino superior (PNIES).

A proposta metodológica dessa pesquisa utilizou um questionário estruturado e enviado para as instituições via plataforma *survey online* com a participação de 300 IES e respostas de 326 participantes.

Dessa amostra de participantes 80% são IES privadas, sendo que a Região Sul e Região Sudeste tiveram o maior número de respondentes. A inclusão das temáticas de gênero e sexualidade apareceram com frequência de 66% nos cursos de Pedagogia e, em segundo lugar, com 21,7% no curso de Educação Física.

Na pesquisa foi identificado o ponto de vista sobre o preparo da docência na abordagem dos temas de gênero e educação em sexualidade, sendo que o maior número de respostas se concentrou no item satisfatório. Assim, 78,1 % das instituições manifestaram a importância da inserção das temáticas na formação profissional.

Nesse mapeamento, houve posicionamentos divergentes sobre a inserção de disciplinas obrigatórias e optativas relativas às temáticas de educação em sexualidade e/ou relações de gênero nos currículos dos(s) curso(s) de formação de professores. A pesquisa, de caráter exploratório, também sinalizou que aspectos de viés religioso, ausência de estrutura institucional, política e governamental, bem como posições religiosas, o reduzido preparo de docentes para lecionar essa temática são alguns dos fatores que impactam drasticamente a inclusão de educação em sexualidade e/ou relações de gênero.

Diante dessas considerações iniciais, justifica-se, cada vez mais, o interesse pelas tecituras curriculares na perspectiva transversal com foco em gênero e sexualidade, pois estamos imersos em contexto de avanços e recuos das políticas educacionais, especialmente no último governo presidencial (2019 a 2022).

Assim sendo, o conceito de gênero adotado relaciona-se “a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando, dessa forma, o determinismo biológico e econômico vigente” (MEYER, 2001, p.32) e “como um currículo ensina muitas normas relativas a gênero” (PARÁISO, 2016, p.208). O conceito de sexualidade refere-se “às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam” (LOURO, 2000, p. 63).

Silvio Gallo (2015) ao refletir sobre diferenças, multiplicidade e transversalidade aponta o seguinte: foi na década de 1960 que houve o surgimento do conceito de transversalidade sugerido por Félix Guattari na perspectiva de entender relações ocorridas no campo da análise institucional. Gallo amplia esse conceito na perspectiva das relações entre as singularidades e salienta que a transversalidade pode ser compreendida como relações não hierárquicas, com aberturas para novas possibilidades.

Diante dessas considerações, discorrer sobre o processo de transversalidade de gênero, em especial no ensino superior, tem como base histórica ações dos movimentos sociais, a atuação de docentes pesquisadores e a construção de políticas públicas que teve como ponto de referência a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher (ONU, 1995), realizada em 1995, em Beijing (China).

Tal evento buscou construir referências com o objetivo de analisar as diversas situações de opressão das mulheres e estratégias efetivas para enfrentá-las. Além disso, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998<sup>16</sup> e das Conferências Ibero-Americanas de Educação que ressaltam a função do Estado no desenvolvimento do ensino superior, propiciando a cidadania e a inclusão das mulheres.

16 Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.

A transversalidade de gênero enquanto marcador social da diferença envolve pesquisas, diagnósticos, ações e políticas públicas em várias esferas da sociedade e que pode ser comprometida com outro direito humano que é a sexualidade. De forma adicional ela aparece [...] como um grande desafio aos modelos de desenvolvimento e formas de intervenção prevalentes, pois lida com questões controversas, já que procura romper com os padrões estabelecidos das relações de poder entre os sexos (SANDEMBERG, 2011, p. 34).

Na Educação Básica vivenciamos a aplicação dos temas transversais enquanto política pública implementada em 1998. Essas diretrizes planejadas também em disciplinas teve um eixo constituidor denominado de Orientação Sexual cujo foco do estado era gravidez na adolescência e a tentativa de se prevenir a contaminação pelo vírus HIV (vírus da imunodeficiência humana).

Por outro lado, a transversalidade de gênero e sexualidade nas instituições de ensino superior (IES) no campo da formação docente ainda apresenta lacunas na literatura enquanto produção do conhecimento e divulgação dessa temática nas associações, tais como: Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nessa direção é importante [...] pesquisar sobre as relações entre currículo, gênero e sexualidade, colocando em relevo as potencialidades da articulação entre esses conceitos para divulgar outros discursos (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, P:19), pois há muito que se mudar na e a partir da educação superior para tornar os currículos e as experiências de aprendizagem de todos os/as estudantes significativos e empoderadores (CARVALHO *et al.*, 2013, p.325).

Paralelo a essa reflexão, cito pesquisa publicada sobre as trajetórias de inserção de disciplinas com foco em gênero e em sexualidade. Tal pesquisa foi feita em três instituições federais de ensino superior localizadas em Minas Gerais, Brasil.

Assim, pude concluir que nos cursos de Pedagogia nas três instituições há uma abordagem da transversalidade de gênero, sendo que essa abordagem curricular foi encontrada com ênfase nas disciplinas de Teorias de Currículo e, em segundo lugar, na disciplina de Psicologia da Educação. Isso em duas instituições federais de ensino superior em Minas Gerais.

Ao mencionar sobre a identificação da abordagem da transversalidade de gênero nessas instituições, retomo ações que circunscrevem em práticas de seleção de referências bibliográficas, na realização de trabalhos avaliativos com ênfase nesses marcadores, no compartilhamento de experiências de estudantes e em atividade de extensão promovidas pelas universidades (SOARES, 2018).

Foi possível captar também que essa abordagem transversal aparecia em planos de cursos de algumas disciplinas e ficou evidenciado na fala de sete docentes que essa abordagem era fluída e ocasional. Em outras palavras, denota uma prática pedagógica permeada por interesses pessoais, acadêmicos e do contexto sociocultural.

Identifiquei uma proposta formativa diferenciada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na perspectiva transversal que envolva vários marcadores sociais da diferença<sup>17</sup>, especialmente com foco em gênero e sexualidade. Marcadores da diferença que são focalizadas no âmbito do currículo ao traçarmos novos mapas políticos e culturais contemporâneos [...], os processos pós-coloniais, as questões da diferença sexual, de gênero [...] sexualidades (PARAÍSO, 2015, p. 50).

Na tese de doutorado, percebi também que a inserção de gênero e sexualidade em disciplinas do curso de Pedagogia, na perspectiva da transversalidade de gênero, ainda é um campo em fase

17 Silvio Gallo (2015) descreve que a noção de diferença teve uma grande repercussão mundial no século XX e que no campo educacional isso ocorreria também. Gallo destaca que essa discussão ocorreu de diversas formas, tais como: educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença e que os reflexos desses diálogos passaram ser frequentes nos planos de educação no âmbito governamental, em projetos políticos pedagógicos e também em organizações não governamentais.

de planejamento, implementação e gestão nas IES. Como segundo ponto, saliento que há um crescimento na proposta da formação transversal, além dos marcadores de gênero e sexualidade na UFMG que podem ser identificados pelas formações em direitos humanos, relações étnico-raciais, história da África e cultura afro-brasileira, saberes tradicionais, culturas em movimento e processos criativos, empreendedorismo e inovação, acessibilidade e inclusão.

Os desafios para a docência trabalhar com essas temáticas, fora da perspectiva transversal, requerem a ampliação de estratégias de inserção e ampliação dos estudos sobre gênero e sexualidade, bem como a constituição de redes de colaboração entre as universidades públicas e a Educação Básica.

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Sandra Unbehaum (2014) descreve que a transversalização de gênero nasce como uma tática de ação realizada por docentes-pesquisadoras/es.

No campo das produções científicas<sup>18</sup> no Brasil, os estudos sobre a transversalidade de gênero e sexualidade, na educação superior, apresentam reduzida produção científica. De início, podemos elencar produções que estudaram o currículo na perspectiva da formação docente e a relação com gênero, sexualidade. Tais pesquisas buscaram compreender como gênero e sexualidade eram mencionados no cotidiano da escola, nas práticas pedagógicas, nos projetos políticos pedagógicos, no currículo escolar e de forma abreviada no ensino superior em cursos de Pedagogia (SOARES, 2019).

No território brasileiro, a transversalidade de gênero e sexualidade como possibilidade de discussão na educação, especialmente na formação docente já foi evidenciada por Ywanoska M. S. da Gama (2004), Walkiria de J. França Martins (2012), Tatiane de L. Lima (2008), Alissandra Hampel (2013) e Juliana L. Rizza (2015), com análise sobre

18 Várias foram as bases de pesquisa, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

os cursos de Pedagogia, e por Sandra Unbehau (2014), em se tratando de licenciaturas em geral. Essa última autora destaca que a transversalização de gênero aparece como uma tática de ação realizada por docentes-pesquisadoras/es no tocante ao tema.

Além disso, as pesquisas de Alfrancio Ferreira Dias e Gislaine Nóbrega Chaves (2015) analisaram experiências de transversalização de gênero no ensino superior em um currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com foco na extensão universitária. Concluíram a necessidade de repensar a transversalização de gênero com outros marcadores sociais e na tríade ensino, pesquisa e extensão, inclusive rompendo com fragmentação curricular.

Alfrancio Ferreira Dias, Gislaine Nóbrega Chaves, Jeane Félix (2015) na pesquisa sobre desafios da transversalização de gênero nos currículos identificaram avanços e retrocessos na construção epistemológica desse campo.

Refletiram sobre a transversalidade de gênero no viés das políticas públicas educacionais com apontamentos de desafios e possibilidades da transversalização para o campo da educação e dos currículos escolares e de formação docente. Compreenderam que a transversalização de gênero nos currículos requer a desconstrução epistemológica e sua reconstrução, bem como o rompimento com a racionalidade acadêmica colonial e hierarquia de saberes na perspectiva de reelaborar práticas de produção, compartilhamento e divulgação do conhecimento.

De forma parcial no contexto internacional, tem-se observado produções no México, Cuba, Espanha e outros países. A produção de Rebeca Caballero Álvarez<sup>19</sup> (2011) abordou a concepção do currículo como estratégia para incorporar a perspectiva de gênero no ensino superior.

19 De forma intencional descrevi características de pesquisadoras/es no contexto internacional para situar as produções científicas. Licenciada e Mestre em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), onde é professora interina na Faculdade de Pedagogia desde 2008.

A partir de reflexões sobre os tratados e conferências internacionais (Conferência Mundial sobre Ensino Superior), bem como análises sobre o acesso das mulheres, a equidade de gênero na educação superior no século XXI e a perspectiva de inserção de gênero por meio de um novo desenho curricular. A autora indica que as instituições de ensino superior iniciaram mudanças estruturais em relação à discriminação contra as mulheres por meio alterações nos planos e programas de estudos, acesso e permanência das mulheres no ensino superior, bem como a proposição de seminários, workshops e programas de pós-graduação.

De certa forma, o desenho de um novo currículo universitário permeado por processos de reflexão e apropriação das concepções de gênero, igualdade e equidade e a possibilidade de produção de novas práticas universitárias no combate à violência de gênero.

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly<sup>20</sup> (2019) analisou as dificuldades para transversalizar a perspectiva de gênero em uma instituição de ensino superior. A pesquisadora avaliou representações de sete mulheres e sete homens diretores acadêmicos de uma universidade pública no México sobre a perspectiva de gênero, bem como suas disposições para transversalização de gênero na instituição em que trabalham. Ela constatou que a maioria dos gestores pouco conhece sobre a perspectiva de gênero e nenhum tem uma visão histórica de quais grupos vêm promovendo políticas públicas de equidade de gênero.

A autora compreende o conceito de transversalização da perspectiva de gênero no ensino superior referente aos processos educativos e que perpassa todos os dispositivos educacionais, o sistema universitário, as estruturas e procedimentos da própria do ensino superior, incluindo legislações e regulamentos universitários, decisões

20 É membro do Sistema Nacional de Nível de Pesquisadores II. Fez uma curta estadia de pesquisa no Universidade de Harvard. Cursou pós-doutorado no Instituto de Ciências da Educação da UAEM por quase dois anos. Doutora em Humanidades com especialidade em História das Ideias pela Universidade de Texas. Em 2015 ela recebeu o prêmio "Tec Woman" no Categoria "Pesquisa" pelo Tecnológico de Monterrey e Igualdade (rede de 23 instituições de ensino superior de 22 países latino-americanos e Europa) por seu trabalho sobre gênero.

das autoridades sobre orçamentos, paridade de gênero em cargos de tomada de decisão e órgãos colegiados, equidade no uso dos espaços e quadras poliesportivas, combate ao assédio violência sexual e violência de gênero.

Em Cuba, Geydis Fundora Nevot<sup>21</sup>, Tania Caram León<sup>22</sup>, María del C. Zabala Argüelles<sup>23</sup>, Elena Díaz, Danay Díaz Pérez<sup>24</sup> (2019) pesquisaram a transversalidade da equidade de gênero, raça e outros marcadores sociais no Ensino Superior: a experiência da política institucional da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais-Cuba.

A Flacso-Cuba propôs ações na perspectiva do desenvolvimento social. Ações essas que foram identificadas na composição dos cargos na instituição, na distribuição de funções e responsabilidades com foco em gênero, juventude e afrodescendentes; a diversificação de especialistas nesses marcadores sociais; o aumento de projetos de pesquisa, defesas de teses de mestrado e doutorado.

Além disso, a construção de ferramentas metodológicas em novas perspectivas, a produção de livros e artigos, ofertas acadêmicas sobre o assunto e o aumento de eventos e atividades científicas. Também, o intercâmbio com atores governamentais e a articulação com mais redes e organizações que trabalham com o tema.

21 Bacharel em Sociologia pela Universidade de Havana em 2009. Mestra em Sociologia pela FLACSO-Cuba/ Universidade de Havana em 2012. Mestre Executivo em Políticas e Práticas de Desenvolvimento IHEID-Genebra em 2016. Doutora em Ciências Sociológicas pela Universidade de Havana em 2018.

22 Professora e pesquisadora em questões de desenvolvimento social na FLACSO-Cuba.

23 Professora da Universidade de Havana e Pesquisadora do Programa de Cuba da FLACSO.

24 Professora da Universidade de Havana e Pesquisadora do Programa de Cuba da FLACSO.

Na Espanha, Encarnación Bas Peña<sup>25</sup>, Elvira Ferre Jaén<sup>26</sup> e Antonio Maurandi López<sup>27</sup> (2017) analisaram as competências éticas (transversais) e de gênero em licenciaturas de universidades públicas espanholas, das quais participaram no Projeto de Inovação Educacional, obtido em uma chamada público da Universidade de Málaga. Buscaram conhecer a importância que os alunos atribuem às competências éticas relacionadas à igualdade de gênero, tanto na formação universitária, como para a sua futura prática profissional.

Os dados foram produzidos em 2015, nas universidades participantes do projeto e com a participação de 257 estudantes, sendo que 83% desse público eram mulheres. As universidades foram Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilha e Granada, amostragem nas Faculdades de Educação: Graus na Educação Infantil e Fundamental, Educação Social e Pedagogia, de diferentes universidades.

Concluíram que é necessário esclarecer qual é o modelo pedagógico que queremos construir diante dos novos desafios. Isso tudo que gera a sociedade do conhecimento para responder a partir de uma perspectiva crítica e construtiva para novas realidades, como as desigualdades entre homens e mulheres e a violência contra eles.

Além disso, identificaram que a maioria dos estudantes valorizam a necessidade de manter um compromisso ético no desenvolvimento do seu trabalho profissional, relacionada à igualdade entre gêneros e abordar questões éticas profissionais, com base em questões de gênero, nas diferentes disciplinas do curso.

25 Doutora em Ciências da Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Murcia. Atualmente pertence ao seu Conselho Editorial, e ao Comitê Acadêmico do Mestrado Intercultural da Universidade de Murcia "Gênero e Igualdade".

26 Graduada em Matemática, Mestrado em Formação de Professores e Professora na Universidade de Murcia, Espanha.

27 Prof. Contratado na Área de Didática da Matemática. Analista de Informações na Faculdade de Educação da Universidade de Murcia, Espanha.

No Reino Unido e nos Estados Unidos essa proposta curricular flexível conjugada com outras estruturas formativas é denominada *minors*. O público discente tem acesso a formações complementares de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Gallo (2000) salienta que as especificidades das formações, nessas perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, requerem refletir problemas híbridos conjugados com saberes híbridos. Tais produções possibilitam ter contato com outros conhecimentos relacionados às configurações curriculares de disciplinas transversais de gênero e sexualidade no ensino superior no âmbito internacional.

Nessas produções são demonstradas a complexidade de elaboração de matrizes curriculares, a inclusão de práticas pedagógicas que buscam erradicar desigualdade de gênero, os desafios e as potencialidades da transversalização de gênero e sexualidade nas instituições de ensino superior.

Compreendo, de forma inicial nesta pesquisa, que as configurações curriculares das disciplinas transversais com foco em gênero e sexualidade buscam atuar com a diferença. A atuação com a diferença abre possibilidades de composições de currículos ligados às demandas da sala de aula, especialmente pensar as práticas pedagógicas no âmbito do currículo. Isso é estar atento ao acontecimento, aos aspectos singulares, aos arranjos e composições que potencializam o currículo.

Na perspectiva pós-crítica, a concepção de currículo, aqui concebida, opera com a compreensão dos saberes que estão relacionados com os diversos marcadores de gênero e sexualidade. Além disso, compreende-se nessa perceptiva teórica o pluralismo de conceitos e diversos ângulos para lidar com tema do currículo, um currículo da experimentação.

Entendo o currículo como um território político, ético e estético [...] no qual se constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos de esperança a serem percorridos (PARAÍSO, CALDEIRA, 2018, p.13). O currículo como processo e práxis no qual envolve um

projeto de educação, abrange a realização de práticas educativas e a interpretação da docência com sujeitos concretos dentro de um contexto histórico e social (SACRISTÁN, 2013).

## TECITURAS FINAIS

Minhas breves aproximações indicam que o mapeamento da literatura científica, bem como a identificação de ações, disciplinas e projetos que reconheçam a importância da discussão e reflexão dos marcadores de gênero e sexualidade na perspectiva transversal evidencia movimentos curriculares tecendo conhecimentos de gênero e sexualidade no ensino superior. Tais saberes são produzidos na perspectiva do estranhamento, da resistência, da composição, da criatividade e na produção curricular enquanto território como afirmação da vida (SOARES, PARAÍSO, 2023).

A transversalidade de gênero e sexualidade no ensino superior envolvem dispositivos educacionais que permeiam a adoção de linguagem inclusiva, a incorporação de referências bibliográficas na perspectiva feminista, a formação de gênero e sexualidade direcionada para profissionais da educação, paridades nas pesquisas (MONTES-DE-OCA-O'REILLY, 2019), bem como a busca pelo rompimento da fragmentação dos saberes (GALLO, 2015; 2020; DIAS, CHAVES, 2015; DIAS, CHAVES, FÉLIX, 2016)

As análises das composições curriculares, levantadas no campo nacional e internacional, sinalizam um campo promissor de práticas pedagógicas, formativas e experiências exitosas que subsidiam a constituição de novos percursos da formação profissional. Além disso, propiciam caminhos para outros territórios, estimula currículos criativos e de afirmação das vidas na perspectiva das diferenças.

Tais composições curriculares propiciam desejos, práticas pedagógicas e possibilidade de enxergar as vidas que alguns não desejam ver. As composições denotam a ampliação da compreensão de currículo e dos saberes dignos de neles serem incluídos com a compreensão da operação das relações de poder nos currículos para além de classe social, incluindo questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, territorialidades, regionalidades e nacionalidades (PARAÍSO, 2019).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BAS-PEÑA, Encarnación, FERRE JAÉN, Elvira y Maurandi-López, Antonio . (2017) Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. **Revista de Humanidades**, 31, 57-76.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.

CABALLERO ÁLVAREZ, Rebeca El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México) [en línea]. 2011, XLI(3-4), 45-64[.]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>. accedido en 08 jun. 2021.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G.; MORAIS, A. B. A. Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. v.6, p. 317-327, 2013.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N. Experiências de Transversalização de Gênero no Ensino Superior. *In*: Maria Zuleide da Costa Pereira; Ângela Cristina Alves Albino; Veridiana Xavier Dantas. (Org.). **Políticas de Currículo e Formação**: desafios contemporâneos. 1ed. João Pessoa (PB): EDUFPB, 2015, v. , p. 169-184.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N.; J., FELIX . Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de gênero. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 8, p. 396-406, 2016.

FUNDORA NEVOT, Geydis E. *et al.* . La transversalidad del enfoque de equidad en la Educación Superior: la experiencia de la política institucional de FLACSO-Cuba. **Rev. Cubana Edu. Superior**, La Habana , v. 38, n. 2, e08, ago. 2019 . Disponível em <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200008&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 maio. 2021. Epub 01-Ago-2019.

GALLO, Silvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. *In*: Alexsandro Rodrigues; Catarina Dallapicula; Sérgio Rodrigo S. Ferreira. (Org.). **Transposições - lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. 1ed.Vitória: Edufes, 2015, v. , p. 185-200.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções e vivências de professoras – Recife.147 f. 2004. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

HAMPEL, Alissandra. “**A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...**”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS. 194 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA, Tatiane de Lucena. **Identidades, currículo e formação docente**: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de pedagogia. 209 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, julho a dezembro de 2000, p. 59-75.

MARTINS, Walkíria de Jesus França. **Gênero e sexualidade na formação docente**: uma análise no curso de pedagogia da UFMA – São Luís. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MEYER, Dagmar E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. *In*: SCHOLZE, Lia. (Org.). **Gênero, memória, docência**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, MarLucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas

- investigações. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 15-22.
- MONTES-DE-OCA-O'REILLY, Alejandra. Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 13, n. 1, p. 105-125, 2019. Disponible em <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782019000100105&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000100105&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 08 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um currículo fazer desejar?. *In*: Marlucy Alves Paraíso. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. 1ed.Curitiba: CRV, 2010, v. 1, p. 153-168.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015.
- PARAISO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206 - 237, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Uma vida de professora que forma professoras/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. v. 1. 299p.
- PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Da Silva (Org.). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018. 368p.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- SARDENBERG, Cecilia. Da Transversalidade à Transversalização de Gênero: Aportes conceituais e prático-políticos. *In*: Ana Alice Alcântara Costa; Alexnaldo Teixeira Rodrigues; Elizete Silva Passos. (Org.). **Gênero e Diversidade na gestão educacional**. 02ed.Salvador: UFBA/NEIM, 2011, v. 01, p. 17-42.
- SOARES, Alexandre G. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. 2018. 169f.
- SOARES, A. G., & PARAÍSO, M. A. (2023). Gênero e sexualidade no currículo da Pedagogia. **Imagens Da Educação**, 13(1), 54-76. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i1.61629>

NBEHAUM, Sandra Gouretti. **As questões de gênero na formação inicial de docentes**: tensões no campo da educação. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO. **Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior**. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em: < <https://prceu.usp.br/repositorio/seminario-educacao-em-sexualidade-e-relacoes-de-genero-na-formacao-inicial-docente-no-ensino-superior/> > Acesso em: 22 maio. 2022.

# 4<sup>a</sup>

Parte

## **PROJETO DE EXTENSÃO CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO, DIDÁTICAS E SABERES:**

entrecruzando ensino  
pesquisa e extensão

# 8

Márcia Ambrósio

## **INTEGRAÇÃO TRANSFORMADORA:**

entrelaçando ensino,  
pesquisa e extensão  
no projeto “Currículo,  
Multiculturalismo,  
Didáticas e Saberes”

## APRESENTAÇÃO

Este capítulo discute a relevância do tripé universitário dentro do contexto do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada, por meio do projeto de extensão intitulado “Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes - Entrecruzando Ensino, Pesquisa e Extensão”. Na seção 1, iniciamos com uma breve análise da integração curricular presente em diferentes países, destacando os *Land Grant Colleges*, nos Estados Unidos; o “Europe Engage”, na Europa; e os termos “aprendizaje-servicio” e “aprendizaje experiencial”, em países de língua espanhola e na América Latina. O texto enfatiza a diversidade de concepções de extensão e vinculação das universidades com a sociedade, o que torna desafiador estabelecer um conceito único e padronizar as atividades de mensuração.

Na seção 2, a autora relata sua trajetória desde os tempos da graduação, na UFMG, onde desenvolveu projetos de extensão focados no objetivo de proporcionar atividades físicas para a terceira idade. Como professora na UFOP, desde 2014, destaca sua atuação em diversos projetos de extensão, articulando-os com a pesquisa e o ensino, atendendo a mais de 40 municípios, tanto presencialmente, quanto virtualmente. Além disso, a autora menciona diferentes ações extensionistas, tais como o “Webinário de Pesquisa Qualitativa em Educação” e o “Webinário Didática(s), Multiculturalismo e Saberes”, incluindo o “Webinário Ana(s)”.

A seção 3 introduz *Playlist* e o *podcast* do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada, que reúne uma série de episódios com propostas educativas inovadoras de ensino e pesquisa, promovendo uma relação pedagógica enriquecedora, com abordagens curriculares multiculturais, diferenciadas e inclusivas. São destacados Webinários específicos, como o “Webinário de Práticas Pedagógicas” e o “Roda em Web(rede) Currículo, Didáticas, Multiculturalismo e Saberes”.

Para garantir a ampla divulgação e acesso aos conteúdos dos webeventos, utilizamos diversas plataformas e redes sociais, tais como *blogs* específicos, *sites*, Facebook, *e-mails*, Spotify e o Canal do YouTube “Pedagogia Diferenciada”. Ademais, fazemos uso de algumas redes sociais, tais como o Instagram (@e.pedagogiadiferenciadaufop) e o YouTube (Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE).

Para facilitar o acesso às gravações das Webconferências e às *playlists*, foram criados QR *codes* que podem ser lidos por meio de um aplicativo. Adicionalmente, o *site* “Portfólio do Corpo Brincante” está disponível em [www.e-corpobrincante.ufop.br](http://www.e-corpobrincante.ufop.br), oferecendo material teórico, prático e imagético das pesquisas e projetos de extensão realizados pela autora deste Capítulo, em parceria com outros(as) autores(as), colaboradores(as) e monitores(as). Esse recurso contribui, significativamente, para a formação docente, permitindo aos interessados ler artigos, fazer o *download* de *e-books*, acessar cartas e tabuleiros dos jogos. Esses conteúdos podem ser utilizados como materiais didáticos em diferentes níveis e modalidades do processo educativo, à medida em que auxilia na formação de estudantes de diversas licenciaturas e serve como referência para diferentes pesquisas, inclusive na escrita de TCCs, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos.

## INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: A RELEVÂNCIA DO TRIPÉ UNIVERSITÁRIO EM DIVERSOS PAÍSES DO MUNDO

A “curricularização da extensão” é um movimento presente em diversos países do mundo, inclusive nos Estados Unidos, na Inglaterra, em países de língua espanhola, na América Latina, e, também, no Brasil. No entanto, em cada contexto nacional, existem concepções distintas de extensão e de modos como as universidades se vinculam em seu entorno, o que torna desafiador estabelecer um conceito único

e padronizar as atividades de mensuração relacionadas a esse tema em debate. Em países desenvolvidos, a inter-relação entre ensino e extensão já está mais avançada, enquanto no Brasil, ainda há espaço para um maior desenvolvimento dessa relação. Adicionalmente, há uma carência de estudos sobre indicadores e sistemas de avaliação da curricularização no cenário brasileiro.

A integração curricular da extensão apresenta diversas abordagens nos países suprarreferidos. Para Vallance (2016), o conceito de universidade cívica refere-se à ideia de que as instituições de ensino superior desenvolveram, nos Estados Unidos, uma nova forma, o *service-learning*, influenciada pelo pensamento de Ernest Boyer, em que tal forma incorpora o envolvimento comunitário e cívico no currículo formal da graduação. Essas práticas desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar da sociedade, por meio do engajamento comunitário e da aplicação do conhecimento acadêmico para abordar questões sociais e econômicas. Logo, Vallance enfatiza a necessidade de uma maior integração entre a academia e a sociedade, para que se possa enfrentar um mundo globalizado em constante mudança e, também, os desafios do século XXI.

Howard (2001), na Seção 1, intitulada *Conceitualização de acadêmica service-learning*, aborda um modelo de aprendizagem que vai além do simples serviço à comunidade, e que vai sendo concretizado pela integração do serviço comunitário ao currículo de um curso. Esse tipo de aprendizagem proporciona habilidades de ensino e aprendizagem sofisticadas, e o autor oferece um processo de planejamento para projetar e desenvolver cursos de aprendizado de serviço que se alinhem a essa conceituação. O objetivo é tornar esse processo aplicável tanto em cursos novos, como naqueles já existentes, e que seja útil tanto para professores(as) novatos(as), quanto para os(as) veteranos(as) no aprendizado de serviço. Isso contribui para o aprendizado acadêmico dos(as) estudantes e para sua prática cidadã, criando uma experiência de ensino e aprendizagem enriquecedora tanto para os(as) estudantes, quanto para a comunidade envolvida.

O *site* Carnegie Elective Community Engagement Classification, nos EUA, criou o primeiro instrumento para certificar o engajamento comunitário/cívico de instituições de ensino superior em 2013. Essa forma de engajamento envolve a colaboração entre as instituições de ensino superior e suas comunidades, visando ao intercâmbio mutuamente benéfico de conhecimentos e recursos, em um contexto de parceria e reciprocidade. Para receber ou manter a certificação na dimensão *curricular engagement*, as instituições devem explicitar a inserção do engajamento em suas estruturas curriculares. O Swearer Center proporciona aos alunos diversas oportunidades de envolvimento com a comunidade, combinando seus interesses em justiça social com seus objetivos acadêmicos e profissionais. Por meio de programas e bolsas de estudos, os(as) alunos(as) têm acesso a experiências de aprendizado experimental em grupo, frequentemente com apoio financeiro. Para auxiliá-los(las) a explorar essas oportunidades, o centro oferece orientação por meio dos *Peer Advisors* e os(as) estudantes podem utilizar, também, o BrownEngage<sup>28</sup>, um banco de dados de oportunidades de envolvimento comunitário na Brown University, conforme o conceito a seguir.

[...] Este *site* é um espaço para organizações locais se conectarem mais facilmente a alunos, professores e funcionários em potencial da Brown University. O portal permite que os alunos encontrem oportunidades de envolvimento da comunidade em Providence e Rhode Island. O Swearer Center fornece esta plataforma como um recurso para a comunidade e, a menos que expressamente indicado em uma oportunidade específica, não supervisiona ou endossa ativamente qualquer oportunidade dada ou uma pessoa específica que esteja engajada. Este site é baseado em parceiros e usuários comunicando expectativas e compartilhando requisitos claros necessários para garantir preparação adequada e reciprocidade. Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco em . (CARNEGIE FOUNDATION..., 2018, p. 1).

Dessa forma, grupos de estudantes engajados(as), que trabalham em parceria com organizações ou escolas locais, são uma opção para aqueles que buscam maior envolvimento com a comunidade.

28 Consulte o site disponível em: <https://www.brown.edu/academics/college/swearerer/browngage>

O Swearer Center também está aberto a colaborações com organizações comunitárias interessadas sendo importante ressaltar que verificações de antecedentes pessoais podem ser necessárias para aqueles(as) que desejem trabalhar com organizações parceiras que lidam com populações vulneráveis.

A Universidade de Wisconsin, por meio do *Morgridge Center for Public Service*, oferece diversas disciplinas com *community-base learning* (Aprendizagem Baseada na Comunidade - CBL), nas quais os(as) alunos(as) têm a oportunidade de aprender com a comunidade e de obterem experiência do mundo real, como parte de suas aulas com crédito. Esses cursos incorporam, pelo menos, 25 horas de envolvimento significativo com a comunidade, por meio de voluntariado, projetos com parceiros locais, ou mesmo, com uma combinação de ambos. O envolvimento comunitário é integrado aos próprios cursos, tornando-se parte essencial do aprendizado, e está diretamente relacionado ao tema do curso, proporcionando um aprendizado mais profundo e enriquecedor para os(as) alunos(as) e para os parceiros da comunidade. Esse formato de aprendizagem cria um relacionamento de benefício mútuo, em que tanto os(as) alunos(as), quanto a comunidade,<sup>11</sup> se beneficiam da troca de experiências e conhecimentos. (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADSON, 2019).

Na Europa, o “Europe Engage” busca promover o engajamento social no ensino superior, com ênfase na inserção curricular da aprendizagem de serviço (MCILRATH *et al.*, 2016). Na Universidade de Manchester (Inglaterra), o University College for Interdisciplinary Learning oferece oportunidades de conquistar créditos curriculares combinando disciplinas teóricas com atividades práticas (UNIVERSITY OF MANCHESTER, 2019). Em países de língua espanhola, os termos “aprendizaje-servicio” e “aprendizaje experiencial” são comuns para descrever a educação experiencial (Camilloni, 2013 e 2017).

Menéndez e Tarabella (2017) apresentam a proposta de integração da extensão universitária com a docência na Universidade

Nacional del Litoral, localizada em Santa Fé, Argentina, com o objetivo de promover uma formação integral para os estudantes de graduação, como uma das funções essenciais da universidade. Apresentam, no artigo, o enfoque teórico-conceitual que caracteriza a extensão em diversas dimensões institucionais, comunicacionais, sociais, políticas e pedagógicas na referida IES. A partir da dimensão pedagógica, propõem a incorporação das práticas de extensão no currículo universitário, numa perspectiva epistemológica, fortalecendo a produção de conhecimento fortalecido pela educação experiencial no currículo. Essa abordagem representa uma importante inovação curricular, segundo os autores, redefinindo as práticas de ensino e promovendo experiências complementares e valiosas para a formação dos estudantes. Ao mesmo tempo, permite consolidar a extensão como uma das funções fundamentais da universidade.

O pensamento extensionista latino-americano começou a ser moldado a partir de um movimento de reforma liderado por estudantes na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, e pelas ideias de Paulo Freire, que valorizavam uma universidade mais crítica, participativa, democrática, e por conseguinte, envolvida e atuante, com a co-participação dos(as) estudantes, de acordo com a realidade do contexto social e sujeitos envolvidos(as). O I Congresso Nacional de Estudantes Argentinos, realizado em Córdoba, consolidou as reivindicações estudantis, as quais, em síntese, reivindicavam a reforma as universidades a partir de uma bandeira comum que incluía mudar os mecanismos administrativos, o ensino e a prática docente, considerados tiranos por eles; a participação dos(as) estudantes na estrutura administrativa, a liberdade de participação nas aulas, a periodicidade definida e professores(as) livres das cátedras, o caráter público das sessões e instâncias administrativas, a extensão da universidade além de seus limites, a assistência social aos(às) estudantes, a autonomia universitária e a abertura da universidade para o povo (FREITAS NETO, 2011). Segundo o autor, esse movimento teve um impacto significativo em toda a América Latina, no sentido de reformar o ensino superior,

ênfatizando a importância da participação estudantil, da liberdade acadêmica e da autonomia universitária. Logo, teve um papel crucial na transformação do cenário educacional na América Latina. Esse modelo buscou superar a visão assistencialista e promover uma maior interação e troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade.

Gavira *et al.* (2023) apresentam uma análise histórica sobre o desenvolvimento da extensão universitária no Brasil, desde suas primeiras experiências até sua consolidação como componente obrigatório nas instituições de ensino superior. O estudo destaca que as primeiras experiências de extensão, no país, ocorreram entre os anos de 1911 e 1917. Entretanto, nesse período inicial, a extensão universitária não possuía uma conexão significativa com as questões sociais e econômicas da comunidade, sendo seu propósito ainda pouco articulado. Somente na década de 1920, surgiram as primeiras iniciativas de extensão rural, com o objetivo de fornecer assistência técnica aos agricultores. Essas ações marcaram um passo importante para aproximar a universidade das demandas da sociedade, mas ainda não havia uma institucionalização formal da extensão. A consolidação da extensão universitária como prática acadêmica ocorreu a partir da década de 1960, coincidindo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa legislação foi fundamental para iniciar um processo de institucionalização da extensão no âmbito das instituições de ensino superior do Brasil. Em 1987, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão ressaltou os benefícios da extensão universitária, ao enfatizar a importância da troca de saberes entre a academia e a sociedade. Essa abordagem reforçou o papel da extensão como uma via de mão dupla, em que o conhecimento acadêmico é compartilhado com a comunidade, ao mesmo tempo em que a realidade e as demandas sociais alimentam o conhecimento acadêmico.

A promulgação da Constituição de 1988 marcou um momento significativo, ao estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no cenário universitário brasileiro. Essa determinação destacou a importância de uma abordagem unificada das atividades acadêmicas,

e nesse contexto, a extensão desempenha um papel crucial. Mais tarde, em 2001, iniciou-se a previsão da curricularização da extensão, enfatizando a necessidade de sua incorporação nos currículos dos cursos de graduação. No entanto, somente em 2018, a Resolução CNE/CES nº 7 foi publicada, tornando obrigatória a curricularização da extensão para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Essa resolução estabeleceu que 10% da carga horária dos cursos de graduação devem ser dedicados a atividades de extensão. De acordo com essas legislações, a extensão deve ser devidamente integrada à matriz curricular, à pesquisa e às demais atividades acadêmicas, e promover um amplo diálogo entre a universidade e a sociedade. Para assegurar sua qualidade e relevância social, as ações de extensão devem ser avaliadas e registradas pelas instituições, seguindo diretrizes específicas.

Cechinel & Durão(2023) trazem um contraponto à curricularização da extensão, ao argumentarem que, embora a ideia de estender e disponibilizar, gratuitamente, para a sociedade o conhecimento produzido pela universidade seja ética e politicamente relevante, a obrigatoriedade dessa ação imposta por legislações governamentais pode trazer problemas. Entre os questionamentos apresentados pelos autores, destaca-se a preocupação de que a extensão universitária nem sempre alcança os mais pobres, e que beneficia, muitas vezes estudantes que frequentam cursos pagos. Além disso, ele aponta que a qualidade do conhecimento transmitido possa ser prejudicada, uma vez que os estudantes ainda estão em processo de formação acadêmica. Outra suspeita levantada é a motivação por trás da questão em foco, ao sugerir uma desconfiança em relação à capacidade da universidade de atender às demandas sociais de forma autônoma, o que compromete a sua abertura e autonomia. A obsessão relativa à empregabilidade dos(as) estudantes é apontada como um possível fator que pode levar a uma formação mais instrumentalizada e focada na carreira, em detrimento de uma formação mais ampla e sólida em diversos campos do conhecimento.

Logo, na visão dos autores supracitados no parágrafo anterior, a imposição de curricularização da extensão pode comprometer a qualidade da formação acadêmica e da produção do conhecimento, ao incentivar uma visão mercadológica da universidade e da educação em geral. Ao invés de ampliar a interação entre a academia e a sociedade, tal legislação pode limitar a autonomia e a liberdade da universidade e enfraquecer seu papel social e intelectual.

No cenário acadêmico, de um lado, observamos uma diversidade de criações, interações e produções acadêmicas; de outro, surgem resistências, críticas e inércia. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentaram suas propostas para a articulação de Ensino, Pesquisa e Extensão nos cursos de licenciatura. Diante dessas diferentes perspectivas em disputa, ao longo do tempo, e por meio de uma análise investigativa do que está sendo realizado nas universidades, será possível construir um panorama que revele os limites e possibilidades, a partir dos dados coletados, acerca da integração das três dimensões acadêmicas nos cursos de formação de professores.

## INTEGRANDO SABERES: A ARTICULAÇÃO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NOS PROJETOS DA UFMG À UFOP

Desde os tempos da graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cultivamos um grande interesse e dedicação às atividades de extensão. Naquela época, iniciamos projetos focados na ideia de proporcionar atividades físicas para a terceira idade, marcando o início de uma trajetória significativa na área da extensão.

Como docente na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), desde 2014, atuamos em diversos projetos extensionistas, integrando-os com a pesquisa e o ensino e alcançando mais de 40 municípios,

tanto de forma presencial, como virtual, conforme destacam Ambrósio e Ferreira (2020, p. 32) no seguinte texto:

Nossos cursos ganharam relevância acadêmica com a solicitação de continuidade por diferentes municípios para a formação continuada dos professores da Rede Pública. Isso resultou na consolidação do projeto de extensão, relatado brevemente neste artigo, no qual enfatizamos os diversos momentos de interação - a formação de professores, o número de pessoas atendidas durante os anos de 2015 e 2016, bem como os materiais didáticos produzidos em reflexão à construção e desenvolvimento do projeto. Oferecemos dois minicursos diferentes: 1) O corpo brincante, as brincadeiras, as histórias infantis e o uso do portfólio como processo avaliativo; 2) Os jogos, a interdisciplinaridade e a prática educativa no ensino das humanidades.

No final de 2015, submetemos nosso projeto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e fomos aprovados no Edital 01/2016, Demanda Universal, Processo de número CHE - APQ-03165-16, para financiamento da parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A pesquisa foi iniciada em 2017 e concluída em 2020, culminando na produção do “ E-portfólio do Corpo Brincante”, uma plataforma virtual de aprendizagem. Esta plataforma tem os seguintes objetivos: a. divulgar o material da pesquisa para uso de professores e estudantes; b. apresentar as situações de ensino/aprendizagem elaboradas pelos autores desta proposta, durante a criação e/ou experimentação dos jogos de tabuleiro; c) criar novas interfaces de aprendizagem para os usuários do *website* (AMBRÓSIO E FERREIRA, 2020).

[...] Nessa plataforma, estão disponíveis o *e-book*, os cadernos didáticos, os tabuleiros e as cartas de cada jogo, os vídeos e outras informações. Esses produtos dão visibilidade à criação colaborativa e transdisciplinar do conhecimento dos envolvidos na criação dos jogos, documentando-os em seus diferentes estágios e formatos, para acesso remoto (idem, p. 27).

[...] *E-book* e livro impresso: O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio do Corpo Brincante no processo educativo 2. Ebook e Cadernos Didáticos impresso sobre os jogos criados (Volume II):

- a) Feudo War (Sobre feudalismos) b) Entre Trincheiras (Sobre a 1ª guerra mundial) c) Trilha da Sustentabilidade (Sobre a sustentabilidade) d) Entre Gêneros (Sobre as questões de gênero) e) Revisiando (Ensinando a criação de jogos) 3. Tabuleiros e cartas que podem ser baixados via E-portfólio do Corpo Brincante (*website*). 4. Vídeos explicativos de cada jogo e da obra (*idem*, p. 28)

Ao analisarmos a plataforma apresentada, fica evidente como os produtos disponíveis desnudam a criação colaborativa e transdisciplinar do conhecimento gerado pelos(as) envolvidos(as) no desenvolvimento dos jogos de tabuleiro. A documentação desses projetos em diferentes estágios e formatos, ao permitir o acesso remoto, amplia a disseminação e a aplicação prática desse conhecimento e beneficia tanto a comunidade acadêmica, quanto a sociedade em geral. Dessa forma, reafirma-se a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para uma formação integral dos estudantes, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem com a investigação científica e a interação com a comunidade.

Nossas atividades de ensino, incluindo disciplinas da Licenciatura em Pedagogia e do Curso de Práticas Pedagógicas, estão estreitamente articuladas com as pesquisas realizadas e os projetos de extensão, conforme cita Ambrósio (2023, p 35):

[...] Os conteúdos são abordados de forma articulada, fazendo a transdisciplinaridade por meio de Projeto de trabalhos. O processo de ensino, pesquisa e extensão são experimentados de forma complementares, em que processo e produtos avaliativos das aprendizagens são vivenciados de forma integrada, cíclica e espiralada.

Logo, segundo Ambrósio (*idem*, p. 3), os(as) estudantes têm acesso a um leque amplo de aprendizagens e experiências didáticas de investigação, além dos conteúdos das ementas, ampliando a mirada reflexiva acerca das disciplinas:

“Educação do Corpo e do Movimento”, articulada com os conteúdos das disciplinas “Currículo e Escola”, “Organização do Trabalho Pedagógico I e II, Recreação, Jogos e Brincadeiras e

Educação do Corpo e do Movimento. Organização do Trabalho Pedagógico I e II articulada com os conteúdos das disciplinas “Avaliação da Aprendizagem”, “Metodologias Integradas I e II” dentre outras.

Este capítulo expõe a relevância do tripé universitário dentro do contexto do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada, por meio do projeto de extensão intitulado “Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes - Entrecruzando Ensino, Pesquisa e Extensão”. Esse compromisso com o projeto de extensão é evidenciado, também, pela expansão das parcerias com prefeituras, universidades e centros de formação de professores, fortalecendo nossa atuação e alcançando um maior impacto em nossas ações. Para nós, a extensão representa uma oportunidade valiosa de contribuir, efetivamente, para a sociedade, aplicando nossos conhecimentos em ações concretas que beneficiem a comunidade e enriqueçam a formação dos(as) estudantes. Essa relação colaborativa entre a universidade e a comunidade é fundamental para o aprendizado mútuo e o crescimento de ambas as partes.

Outras iniciativas relevantes, encontradas nas referências bibliográficas de Ambrósio & Ferreira (2020), Ambrósio & Nicácio (2021) e Ambrósio (2023 a, b e c), também enfatizam a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Continuamos nossa busca por promover reflexões e divulgar práticas bem-sucedidas no campo da educação, por meio da apresentação dos processos e produtos vivenciados no Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada (2022 a 2027) e suas ações vinculadas, que foram compilados na Coletânea Práticas Pedagógicas, publicada pela Pimenta Cultural em 2023.

É importante ressaltar que nossa atuação sempre foi movida pelo compromisso e engajamento com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, independentemente de obrigações formais estabelecidas por normativas, como a Resolução CNE n. 07/2018. Acreditamos que a verdadeira curricularização da extensão e seu diálogo com a pesquisa dependem do envolvimento ativo e comprometido

dos(as) docentes(as) e de todos(as) os(as) envolvidos(as) nos projetos de pesquisas, cursos de formação e programas de extensão. Esse processo nos possibilita a troca de conhecimentos e a reflexão crítica acerca dos desafios enfrentados pela sociedade, tornando a extensão uma via de mão dupla, pois aprendemos tanto com os participantes das ações extensionistas, quanto com nossos(as) próprios(as) estudantes e docentes colaboradores, envolvendo diferentes atores acadêmicos em distintos tempos e espaços acadêmicos e geográficos.

## GUIAFÓLIO: UM INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

O conceito Guiafólio está sendo usado com base nos significados correlatos a portfólio e webfólio, definidos por Ambrósio (2013, 2018, 2021) neste trecho:

[...] usa o termo webfólio, que seria uma espécie de teia e um conjunto de textos produzidos e disponibilizados de diferentes formas em ambientes virtuais na web”. E define noutra obra:

[...] “o termo webfólio, temos web (abreviação de *world wide web*, também conhecida pela sigla *www*), que faz referência ao sistema de documentos em hipermídia disponíveis na rede mundial de computadores (internet). Assim, web significa ‘teia’ de textos e outros materiais produzidos e disponibilizados de diferentes formas em ambientes virtuais (de aprendizagem ou não). De modo simplificado e análogo, webfólio é um portfólio em ambientes virtuais (AMBRÓSIO, 2018, p. 694).

A sistematização dos registros considerados relevantes por nós é uma prova consistente de um trabalho de formação docente de qualidade, o qual estamos, aos poucos, consolidando. Um trabalho de desenvolvimento profissional tecido por várias mãos, por meio de diferentes vozes, que foi iniciado com quinze Webconferências, com mais

de vinte e cinco convidados(as) brasileiros(as) e de outros países, com ações estendidas, em 2022, para o Programa de extensão Pedagogia Diferenciada, até o ano de 2027.

As atividades desenvolvidas no programa têm estimulado a autogestão da própria docência, a partir do conceito de Zeichner (1993), que caracteriza um professor reflexivo como aquele que reconhece a riqueza da própria experiência.

Os debates que estamos realizando têm sido usados como referência para a escrita de trabalhos de conclusão de curso de Graduação ou de Pós-Graduações, por meio de dissertações e teses. Essa não é uma ação simples, e nossas Webconferências têm como objetivo também contribuir, sistemática e significativamente, para o acolhimento da diversidade dos projetos de pesquisa, promover processos e produtos mais qualificados dos textos acadêmicos, em diferentes formatos, com vistas à futura publicação e divulgação do conhecimento por meio de artigos, livros, cadernos didáticos, documentos em audiovisual etc.

## WEBINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Durante a pandemia da Covid-19, planejamos o “Webinário: Pesquisa Qualitativa em Educação” com o intuito inicial de atender o Curso de Práticas Pedagógicas (especialização), nas disciplinas: Tendências da Pesquisa em Educação, Seminário de Pesquisa e Letramento Acadêmico. Além disso, as Licenciaturas de Pedagogia (EAD) e Geografia (EAD) também foram contempladas, nas disciplinas “Metodologia da Pesquisa Qualitativa” e “Metodologia do Trabalho Científico”, respectivamente. Com uma programação rica e a participação de convidados(as) especialistas na área, decidimos estender o Webinário para estudantes e docentes de todo o Brasil. Tivemos uma expressiva

quantidade de inscritos, quase 600, e durante as transmissões ao vivo, a participação síncrona teve um número entre 200 a 800 docentes de diferentes regiões do país. O webevento abordou diversas temáticas fundamentais da pesquisa em educação, tais como:

- Abordagem qualitativa na pesquisa educacional.
- Exploração dos pensamentos, inquietações e reflexões durante a pesquisa.
- Conhecimento científico, pesquisa participativa, pesquisa-ação, formação e identidade docente.
- Instrumentos de pesquisa qualitativa.
- O papel das narrativas no ensino, aprendizagem e na produção de conhecimento.
- A produção de trabalhos acadêmico-científicos em formato audiovisual.
- Análises de textos dissertativos de diferentes níveis acadêmicos: especialização, mestrado e doutorado.

Entrecruzamos as temáticas da pesquisa com diversas linhas de pesquisa, tais como: “Como aprendem os(as) docentes - trânsitos entre cartografias, experiências, corporeidades e afetos”, “Etnociências e Etnomatemática no contexto social”, “Ações afirmativas e políticas educacionais: racismo em discussão” e “Relação entre escola, desigualdades e resistências”.

Exploramos, também, as inovações nas escolas e as novas abordagens na gestão da aula, do tempo/espço e do conhecimento e das aprendizagens. Outro destaque foi o foco na importância do letramento acadêmico, com ênfase na leitura, na escrita e em outras estratégias para desenvolver habilidades acadêmicas e produzir textos acadêmicos e científicos de alta qualidade.

Ao longo das diversas *lives*, especialistas de instituições renomadas, como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Barcelona e outras enriqueceram nossa ação formativa com seus conhecimentos e experiências, conforme detalhamento das 15 Webconferências descritas a seguir.

Na primeira *live*, foram discutidas estratégias essenciais para o desenvolvimento do letramento acadêmico, com foco na leitura, escrita e outras competências necessárias para o desempenho nos estudos. O bate-papo contou com a presença da Dra. Maria Amélia Dalvi (UFES) e do Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP). Na segunda *live*, a convidada, Dra. Maria Isabel Cunha (UFPel), abordou o papel das narrativas no processo de produção de conhecimento em pesquisa educacional. Na terceira *live*, foram feitas discussões sobre a produção de textos acadêmicos e científicos de qualidade, contando com a participação da Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP) e do Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. A Dra. Ana Ivenicki (UFRJ) foi a convidada da quarta *live*, que se concentrou na exploração da abordagem qualitativa na pesquisa em educação. Na quinta *live*, abordamos os aspectos relacionados aos pensamentos, inquietações e momentos de reflexão durante o processo de pesquisa. A convidada foi a Dra. Inês Teixeira (UFMG). Na sexta *live*, o Milton Rosa (UFOP) trouxe discussões sobre a interseção entre ciência, matemática e as práticas etnocientíficas e etnomatemáticas no contexto social. Na sétima *live*, o convidado Dr. Michel Jean Marie Thiollent (UFRJ) discutiu a importância do conhecimento científico, da pesquisa participativa e da pesquisa-ação na formação e construção da identidade docente. Na oitava *live*, o Dr. Antônio Marcelo Jackson (UFOP) trouxe reflexões sobre as ações afirmativas e políticas educacionais, especialmente no contexto da discussão sobre o racismo. Na nona *live*, tivemos como convidados(as) Fernando Hernández y Hernández (Universidade de Barcelona) e Juana María Sancho Gil

(Universidade de Barcelona), que trouxeram discussões sobre as diversas formas de aprendizado dos(as) docentes, relacionando cartografias, experiências, corporeidades e afetos. Na décima *live*, a convidada Giseli Xavier (UFRJ) explorou diferentes instrumentos de pesquisa qualitativa, como observação de campo, entrevista, fotografia e grupo focal. Na décima primeira *live*, a Dra. Lúcia Alvarez (UFMG) discutiu as temáticas de identidade cultural, diversidade e multiculturalidade, bem como a relação entre escola, desigualdades e resistências, com mediação de Matheus de Oliveira Guimarães (UEMG/Cláudio). “Conte-me sua história: ‘escre(vidas)’ das narrativas docentes e de pesquisa” foi o tema da décima segunda *live*, com mediação de Maria Isabel Cunha. Na décima terceira *live*, o convidado Sérgio Godinho Oliveira (Diretor da Escola da Serra - Belo Horizonte-MG) abordou a organização do trabalho pedagógico em escolas inovadoras, explorando as relações com a gestão da aula, do tempo/espaço, do conhecimento e das aprendizagens. Na décima quarta *live*, o Dr. Juan Carlos Thimótheo (Cta-UNESP-Jaboticabal) discutiu o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como uma produção audiovisual. Na última *live*, as convidadas Dra. Gláucia dos Santos Jorge, Dra. Márcia Ambrósio e Dra. Diene Mello ofereceram *feedback* sobre os projetos de pesquisa dos participantes, ao auxiliarem no processo de elaboração.

A participação ativa dos(as) inscritos(as) na sala virtual, seja de forma síncrona ou assíncrona, proporcionou um ambiente de troca de conhecimentos e aprendizagem, e estimulou futuras publicações e divulgações do conhecimento por meio de diferentes formatos acadêmicos. Elaboramos um caderno de bordo para registrar o planejamento das *lives*, as avaliações dos participantes durante as *lives* e após o evento, utilizando a plataforma da UFOP ABERTA, que disponibiliza fóruns participativos, pesquisas de avaliação, lições avaliativas e questionários, por meio da plataforma Moodle. Essas avaliações foram agrupadas em um relatório de 200 páginas, e parte dos dados já foi analisada na obra “Tendências da Pesquisa em Educação”, organizada por Ambrósio (2023).

Dividimos, de forma didática, a obra em cinco partes, mas advertimos nosso(a) interlocutor(a) que traremos, na composição e organização do material, momentos avaliativos intitulados “Entre(linhas) das aprendizagens com as vozes dos(as) participantes” - um interstício, em que de repente, novas linhas aparecem, seja no início, seja entre as partes e/ou no final da obra. Outrossim, depoimentos serão revelados – que são as devolutivas dos(as) cursistas, os ecos (reverberando em sentimentos, afetos, aprendizagens, confortos, desconfortos, tristezas, alegrias, perdas, silêncio, quietudes, inquietudes), vividos durante nossos debates, os quais foram sistematizados neste volume (AMBRÓSIO, 2023, p.34).

Além da produção da referida obra, o Webinário de Pesquisa Qualitativa em Educação representou uma oportunidade transformadora para os professores participantes, impulsionando suas práticas de ensino e pesquisa e novas perspectivas e conhecimentos. Ademais, motivou a execução do Webinário “Didática(s), Multiculturalismo e Saberes”, que ocorreu no segundo semestre de 2021. O(A) leitor(a) pode assistir às *lives* realizadas que estão detalhadas da quinta parte da obra “Tendências da Pesquisa em Educação”, no Capítulo 11, intitulado “Guiafólio do 1º Webinário de Pesquisa em Educação”. O acesso às Webconferências pode ser feito por meio da leitura do QR Code – Figura 1.

**Figura 1 - QR Code da Playlist do Webinário Pesquisa em Educação**



*Fonte: obra intitulada Tendência da Pesquisa em Educação (Ambrósio, 2023).*

Esta iniciativa foi uma ação vinculada ao Projeto de Extensão “Portfólio/webfólio de aprendizagem: inovação no processo de ensinar, aprender e avaliar” e associada à disciplina de Didática 1: As Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar, do curso de Licenciatura em Pedago-

gia da UFOP. Destinado a estudantes e docentes da UFOP, bem como a estudantes e docentes de outras instituições de ensino superior, professores da Educação Básica e outros profissionais interessados, o Webinário teve como propósito refletir acerca das abordagens contemporâneas da Didática, a partir de uma perspectiva multi/intercultural crítica e do trabalho pedagógico centrado em projetos, a seguir descrito.

## WEBINÁRIO “DIDÁTICA(S), MULTICULTURALISMO E SABERES”

O Webinário “Didática(s), Multiculturalismo e Saberes” foi composto por quatro WebEncontros realizados no dia 28 de setembro e nos dias 5, 19 e 26 de outubro de 2021. Cada encontro abordou temas relevantes para a área, tais como: a reconstrução da escola por meio da Didática multi/intercultural crítica; a função social do ensino e os processos de aprendizagem; as tipologias de conteúdos e sequências didáticas no ensino; e as relações interativas em sala de aula, considerando o papel dos(as) docentes e discentes em práticas pedagógicas inovadoras.

O 1º WebEncontro teve sua abertura realizada pela Profa. Dra. Inajara de Salles Vianna (DEETE/UFOP), a qual, na época, era coordenadora do curso de Pedagogia em EAD/UFOP, do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE/UFOP). Em seguida, o primeiro bloco trouxe a discussão sobre o tema “A Didática multi/intercultural crítica e o trabalho pedagógico centrado em projetos: (re)construindo caminhos para a reinvenção da escola”, com a participação especial da convidada Profa. Dra. Ana Ivenicki, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No segundo bloco, o foco foi dirigido a “Quando as questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica: as contribuições do multiculturalismo no cotidiano escolar”, contando com a participação do Convidado Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior, do Programa de Pós-Graduação em

Educação, Arte e Cultura (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME Duque de Caxias). A mediação foi conduzida pelas Professoras Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ) e Dra. Márcia Ambrósio (UFOP). O evento abordou temas relevantes para a educação contemporânea, visando à construção de novos caminhos e possibilidades para a reinvenção da escola por meio de uma abordagem pedagógica crítica, intercultural e centrada em projetos. Para assistir ao debate, você pode acessar a Webconferência por meio do QR code abaixo:



No segundo WebEncontro, abordando o tema “Finalidades e funções da escola, didática (processos de ensino-aprendizagem) e atenção à diversidade sociocultural”, contamos com a presença do Prof. Dr. José Carlos Libâneo, reconhecido por suas contribuições na área educacional, especialmente na formação de professores e defesa de uma educação democrática e socialmente justa. As moderadoras foram a Profa. Dra. Diene Eire de Mello e a Profa. Dra. Márcia Ambrósio, que conduziram o evento, proporcionando um espaço para discussões relevantes. Além disso, tivemos uma apresentação especial de Nuno Arcanjo, poeta e empreendedor renomado. Durante o WebEncontro, o Prof. Dr. José Carlos Libâneo destacou suas ideias progressistas, enfocando a importância da formação de professores, a busca por uma escola pública de qualidade e a valorização da diversidade sociocultural no ensino e de uma educação socialmente justa. O WebEncontro foi transmitido ao vivo e, para reassistir ao debate, basta escanear o QR code abaixo:



Ressaltamos que a obra “Didática”, escrita por Libâneo (1994), foi amplamente reconhecida como uma referência nos cursos de formação de professores, em várias universidades brasileiras. Para os leitores interessados em aprofundar o conhecimento sobre o assunto e em acessar outras obras e artigos relacionados ao trabalho do Prof. Dr. José Carlos Libâneo, compartilhamos o QR Code para acesso ao *site* do CEPED-Goiás (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Desenvolvimento Social de Goiás).



No terceiro WebEncontro, foram discutidas as “Práticas pedagógicas exitosas multi/interculturais na educação básica no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro)”. O evento contou com a participação da Profa. Dra. Gisele Pereli de Moura Xavier (UFRJ) e do Prof. Dr. Fabiano Lange Salles, ambos do Colégio Pedro II. A mediação foi conduzida pela Profa. Dra. Márcia Ambrósio. O debate virtual proporcionou uma rica discussão sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas, valorizando a abordagem multi/intercultural, dentro do contexto da educação básica, no Colégio Pedro II. Para rever o debate, basta escanear o QR code abaixo:



No 4º WebEncontro, o último evento da programação, o tema principal foi “As relações interativas em sala de aula: o papel dos(as) docentes e dos(as) discentes frente a uma prática didática inovadora”. O encontro contou com a participação de convidados especiais, o Dr. José Pacheco, da Universidade de Porto, e o Prof. Me. Carlos Alexandre Oliveira, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Educação e Diferença (NEPCED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A mediação foi realizada pela Profa. Dra. Maria Isabel Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), e pela Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP). Ademais, o Webevento incluiu apresentações de ex-estudantes da disciplina de Didática, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Nuno Arcanjo (Poeta), Reginaldo Silva (Professor na IFSULDEMINAS) e Érica Resende (Psicopedagoga). Eles compartilharam suas experiências referentes às relações pedagógicas docentes e seu impacto na formação profissional e pessoal, bem como as repercussões em suas práticas docentes atuais. Adicionalmente, destacaram a importância das abordagens inovadoras na didática e suas implicações na formação deles. Para acessar as gravações do 4º WebEncontro, basta escanear o QR code abaixo:



Em conclusão, as ações extensionistas do Webinário em destaque foram uma experiência enriquecedora e significativa para os participantes, permitindo que estes gerissem seu próprio tempo de participação e escolhessem a forma mais adequada de envolvimento, tanto de maneira síncrona, ou mesmo, assíncrona. A oferta de sugestões de leituras, videoaulas e a oportunidade de certificação reforçaram o compromisso com a capacitação e a formação docente. Ao promover discussões e reflexões acerca de temáticas educacionais fundamentais, o evento buscou contribuir para o reconhecimento da pluralidade e di-

versidade cultural no ambiente escolar. As Webconferências feitas pelos(as) convidados(as) trouxeram debates pertinentes para a formação de educadores engajados no intuito de construir uma educação intercultural, inclusiva, e sensível às demandas da sociedade contemporânea.

## WEBINÁRIO ANA(S) – 2021

O Webinário Ana(s) foi uma ação realizada no âmbito do curso de extensão “O Corpo Brincante, os jogos e o e-Portfólio como Processo Educativo” (PROEX), coordenado pela Profa. Márcia Ambrósio, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O evento teve como principal objetivo promover a reflexão acerca da pedagogia da vida, o cuidado com o corpo e a afetividade, e relacioná-los a uma nova didática que contemplasse mudanças nos métodos pedagógicos, valorização da diversidade, organização de atividades que estimulasse as singularidades dos aprendentes, além da promoção da autonomia e inclusão.

O Webinário foi estruturado em três WebEncontros, que ocorreram nos dias 24, 30 e 31 de agosto de 2021, sempre às 19h30. O primeiro WebEncontro, intitulado “Ana(s)”, foi uma emocionante homenagem às pessoas que perderam suas vidas durante a pandemia do novo Coronavírus. O luto foi expresso por meio de diversas manifestações artísticas, como prosas, versos, danças, músicas, depoimentos e comentários de especialistas.

No segundo WebEncontro, realizado em 30 de agosto, com o tema “Escre(Vidas) discentes e a educação pelo afeto”, o foco esteve nas experiências de vida dos(das) estudantes, que foram valorizadas e serviram como base para o debate sobre uma educação fundamentada no afeto. Nessa discussão, os (as) estudantes foram inspirados nas ideias de Jurjo Torres Santomé, que ressalta que o conhecimento se concretiza na vivência e experiência do sujeito. Além disso, outros pensadores da educação também contribuíram para enriquecer o diálogo.

O terceiro WebEncontro, ocorrido em 31 de agosto, abordou a obra “A alegria de Ensinar”, de Rubem Alves, interpretada de forma polissêmica pelos convidados. Nesse encontro, o ensino foi enfatizado como um exercício de imortalidade, no qual os professores deixam um legado e continuam vivendo por meio dos olhos daqueles que aprenderam com eles.

O Webinário foi transmitido no Canal do YouTube da Professora Márcia Ambrósio, oferecendo um espaço enriquecedor de reflexão e troca de conhecimentos sobre a pedagogia da vida e a prática educativa centrada no cuidado com o corpo, na afetividade e na valorização das experiências dos aprendentes. Ao abordar esses temas sensíveis e relevantes, o Webevento procurou promover uma formação docente e discente mais consciente, inclusiva e empática. Para assistir às *lives*, basta acessar o QR code:



#### **Playlist e Podcast do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada: Currículo, Multiculturalismos, Didáticas e Saberes – 2022**

Apresentamos a *playlist* do Webinário “Didática, Multiculturalismo e Saberes”, realizado em 2022. Trata-se de uma coletânea de Webprosas aprendentes com especialistas renomados e debates relevantes sobre temas cruciais no campo educacional. Por meio da leitura do QRcode seguinte, os(as) leitores(as) terão acesso a uma diversidade de perspectivas e ideias enriquecedoras.



Os Webinários realizados no âmbito do “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada” abordam a interseção entre didática e multiculturalismo, enfatizando práticas pedagógicas inovadoras que valorizam a diversidade cultural e os diferentes saberes presentes em sala de aula. Essa iniciativa visa promover uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às necessidades e singularidades de cada aluno(a).

Com o objetivo de disseminar essas propostas educativas e ampliar o alcance das discussões, estamos transformando esses Webinários em *podcasts*. Nestes, episódios reunidos oferecem abordagens pedagógicas enriquecedoras, pautadas por uma perspectiva curricular multicultural, diferenciada e inclusiva. Por meio desse formato, buscamos proporcionar uma experiência de aprendizagem acessível e flexível para educadores, estudantes e demais interessados na área da educação.

O *podcast* do “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada” busca, assim, compartilhar conhecimentos, experiências e reflexões que contribuam para uma prática educativa mais efetiva e alinhada com os princípios de diversidade e inclusão. Acreditamos que a disseminação dessas ideias e práticas é fundamental para o aprimoramento do ensino e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo possa desenvolver seu potencial plenamente, respeitando suas particularidades culturais e sociais.

#### **Os episódios tratam de temas pertinentes e atuais no contexto educacional.**

O primeiro episódio apresenta uma visão geral do programa de extensão, contextualizando os objetivos e a importância dos temas que serão abordados ao longo desta série. Acreditamos que os episódios possam inspirar os(as) ouvintes, propiciando reflexões enriquecedoras e diálogos construtivos sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.



No segundo episódio, somos convidados a refletir sobre “EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais”, com a participação das especialistas Dras. Ana Valéria de Figueiredo e Zulmira Rangel Benfica, com mediação da Dra. Márcia Ambrósio. Nesta conversa, são exploradas ricas ideias sobre jogos e brincadeiras de matrizes africana e indígena, oferecendo perspectivas para a construção de relações étnico-raciais mais respeitosas e inclusivas.



No terceiro episódio, a ênfase recai sobre a prática pedagógica inclusiva e crítica na sala de aula, contando com a presença da Profa. Dra. Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves, e as mediadoras Dras. Giseli Moura Xavier e Márcia Ambrósio. Neste diálogo, são discutidas possibilidades de uma educação que valorize a diversidade e incentive a constante reflexão do(a) docente a respeito de suas práticas.



Ao longo do sexto episódio, são debatidas práticas pedagógicas antirracistas e plurais com o Prof. Me. Jorge Paulino, sendo mediadores o Prof. Dr. Clayton José Ferreira e a Profa. Dra. Giseli Moura Xavier. As discussões apontam para a importância de desafiar o racismo estrutural na educação e na sociedade.



Por fim, no décimo episódio, a temática central é a elaboração de projetos de ensino e pesquisa antirracistas e plurais, com a participação do Prof. Ms. Jorge Paulino e a mediação das Dras. Viviane Raposo Pimenta e Márcia Ambrósio. Nesta conversa, são apresentados caminhos para uma educação que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo.

## 1º Webinário de Práticas Pedagógicas: “Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo” – 2022

O Webinário teve como foco temas da matriz curricular do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, com ênfase em estratégias de pesquisa em educação. Seu objetivo específico foi apoiar os cursistas na produção de seus trabalhos acadêmico-científicos finais, incluindo leitura de textos científicos, organização de informações, produção de texto científico e estratégias de pesquisa para o TCC. A metodologia utilizada incluiu programação cultural de abertura, Webconferências e mesas-redondas com pesquisadores(as) convidados(as), proporcionando diversas abordagens sobre o tema central.



O acesso às Webconferências pode ser feito por meio de uma *playlist* no YouTube. Para acessar, basta escanear o QR Code:



Na “1ª WebProsa”, o Prof. Ms. Jorge Paulino (FE/UFRJ) promoveu discussões relevantes sobre projetos de ensino e pesquisa antirracistas e plurais, com a mediação da Dra. Viviane Raposo Pimenta. Acesse o QR code seguinte:



No segundo dia, a “2ª WebProsa” trouxe a Dra. Ana Ivenicki (UFRJ), que apresentou uma visão multicultural da pesquisa em educação e formação docente. Além disso, foi exibido o vídeo “Escre(Vidas) docentes: as Rochas do Conhecimento de Rio Doce”, com a mediação da Dra. Márcia Ambrósio (DEETE/UFOP). Para acessar, use o seguinte QR code:



O destaque do terceiro dia foi a “3ª WebProsa”, focada no tema “Serelepe-Brinquedorias sonoras e cênicas”. Essa Webconferência contou com a participação do Grupo Cênico musical criado a partir do Projeto Serelepe-brincadorias sonoras e cênicas - Eba UFMG, e também com o envolvimento especial do Dr. Eugênio Tadeu, de Regis Santos e de Gabriel Murilo. Acesse o QR code seguinte:



Finalmente, o quarto dia marcou o encerramento do Webinário com a “4ª WebProsa”, que teve a participação da Dra. Giseli Xavier (UFRJ), abordando os instrumentos de pesquisa qualitativa, tais como observação de campo, entrevista, fotografia e grupo focal. Acesse o QR code seguinte:



Para ter acesso a cada uma das Webconferências individualmente, os participantes foram orientados a seguir os *links* e QR codes fornecidos ao lado de cada descrição. Essa facilidade permitiu que os interessados escolhessem os tópicos de maior interesse ou assistissem a todas as apresentações, para obterem uma visão abrangente do Webinário.

Sendo assim, podemos concluir que:

1. O Webinário “Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo” foi um evento de grande relevância e impacto no campo da educação.
2. Os diversos temas importantes discutidos ofereceram uma valiosa oportunidade de aprendizado e conhecimento, enriquecendo as discussões sobre práticas pedagógicas, pesquisa em educação e formação docente.
3. As reflexões apresentadas pelos pesquisadores(as) convidados(as) contribuíram para a busca de uma educação básica pública de qualidade, com embasamento teórico e prático relevantes para o contexto educacional.

4. A oportunidade de aprimoramento profissional e acadêmico foi incentivada a todos(as), visando ao contínuo desenvolvimento dos(as) docentes e profissionais da área da Educação.

Em suma, o Webevento cumpriu, com êxito, seus objetivos, ao oferecer uma programação diversificada e enriquecedora, que contribuiu, significativamente, para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a busca de uma educação pública de qualidade. Os debates e conhecimentos compartilhados, certamente, deixarão um impacto positivo e duradouro no cenário educacional, ao promoverem avanços na área e inspirarem novas perspectivas de atuação docente.

#### **Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação - (2022- 2027)**

O “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação”, idealizado e coordenado pela autora deste Capítulo, teve como finalidade discutir a pesquisa em educação, o currículo, as didáticas, os jogos, brincadeiras, a pedagogia da alegria, a avaliação, a mediação pedagógica e suas interfaces didáticas, desenvolvidas no ensino presencial, híbrido ou a distância, na Educação Básica e no Ensino Superior. O objetivo principal do Programa foi apresentar propostas educativas de ensino e de pesquisa, que desvendassem uma relação pedagógica geradora de oportunidades formativas, gestadas por meio das propostas curriculares diferenciadas e inclusivas, indo ao encontro do que apontam Canen e Xavier (2008, p. 223) neste trecho:

Pensar sobre a formação continuada de profissionais da educação e a importância da universidade nesse empreendimento significa pensar em formas de promover o diálogo entre a academia e as escolas, de modo a auxiliar no crescimento de atores de ambas as instituições e de socializar pesquisas na área educacional. Nesse sentido, a extensão universitária adquire relevo, na medida em que promove impactos no sistema público de ensino, por meio da formação continuada de seus profissionais, e traz atores universitários em contato com a realidade educacional, transformando-a e sendo por ela transformados.

O título e a concepção do Programa foram inspirados em uma obra de Philippe Perrenoud, chamada “Pedagogia diferenciada: das intenções às ações”. Segundo Perrenoud (2000, p.9), diferenciar o ensino significava: “[...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”.

### **Ações vinculadas ao Programa**

1. Portfólio/webfólio: inovações no processo educativo;
2. Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante;
3. Webinário Currículo, Didática(s), Multiculturalismos e Saberes; e
4. Webinário Alegria de Ensinar.

As ações do referido Programa (2022 a 2027) proporcionaram espaços de múltiplas possibilidades, num diálogo diferenciado com os cursos de Licenciatura, presencial e a distância, da UFOP, e outras IES públicas ou particulares de outros municípios do Brasil. Neste sentido, demos um novo passo na busca pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

## REDE DE COLABORADORES

O Programa de Extensão foi idealizado incorporando a ampliação do espectro dos colaboradores, destacando instituições renomadas do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), da UFRJ, da Faculdade de Educação da UFRJ, da Rede Interinstitucional de Ações Coletivas (RIA) e das Universidades da Madeira (UM) e de Barcelona (UB), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVMJ), de professores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH/MG). Ademais, a parceria interinstitucional do DELET (UFOP), ofereceu um diálogo diferenciado com os cursos de Licenciatura da UFOP e de outras instituições públicas e privadas em todo o Brasil.

A diversidade de perspectivas e abordagens tem contribuído para uma perspectiva mais abrangente e inclusiva no desenvolvimento de propostas educativas inovadoras, visando sempre à promoção da inclusão e à equidade na educação, o que é destaque em uma das ações vinculadas ao programa de extensão, intitulado “Webinário Currículo, Didática(s), Multiculturalismos e Saberes”, e apresentado na seção a seguir.

### **Roda em web(rede) sobre currículo, didáticas, multiculturalismos e saberes – 2023**

Iniciamos o Webinário “Currículo, Didáticas, Multiculturalismos e Saberes (2023)” em um novo formato – por meio de uma roda de discussões em Webrede Multicultural, que, semanalmente, trouxe as vozes de autoridades no assunto para esse evento. A Figura 1 mostra a arte do Webevento de 2023.

**Figura 1 – Arte da Roda em web(rede) currículo, didáticas, multiculturalismo e saberes – 2023**

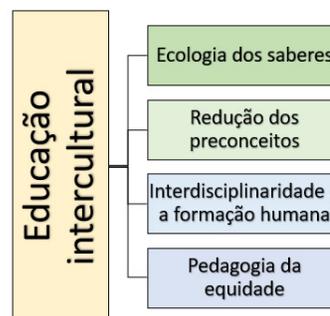


*Fonte: Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada – UFOP (2023).*

Nosso objetivo foi propiciar a formação docente e discente nas abordagens contemporâneas do currículo, a saber: currículo decolonial, sexualidades, masculinidades, as relações étnico-raciais (analisando as manifestações que revelam o racismo, os preconceitos, a violência simbólica e os estereótipos. Tudo isso, produzido no interior das instituições escolares, aos quais estão submetidos os/as estudantes, os/as docentes, sobretudo os/as estudantes negros/as e/ou

pertencentes à comunidade LGBTQIA+. Além disso, trouxemos, para a cena, a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Ensino Médio, bem como o uso das tecnologias no processo educativo - os lados óbvios e obtusos. No entremeio dessa ciranda de saberes e conhecimentos, anunciamos a constante necessidade da pauta de inclusão e equidade na escola. Essa foi uma ação de formação vinculada ao Programa de Extensão intitulado “Pedagogia Diferenciada: práticas exitosas do ensino e da pesquisa” (2022 a 2027) e contou com múltiplos(as) colaboradores(as). Neste sentido, demos um novo passo na busca da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Logo, sintetizamos o processo educativo por meio de uma abordagem multi/intercultural na Figura 2.

**Figura 2 - As dimensões do processo educativo inter/multicultural**



*Fonte: Imagem elaborada por Ambrósio (2023, p. 272).*

## METODOLOGIA DA RODA EM WEB (REDE)

Em torno de uma roda de conversas, cada um(a) apresentou sua obra, permitindo, assim, apropriar-se do que fez. Quando escutamos o outro, aprendemos sobre ele e sobre nós mesmos, também. Cada um se beneficiou daquilo que o outro expôs. Em torno de uma roda de discussões, temos que:

[...] cada um(a) apresentará sua obra, permitindo, assim, apropriar-se do que fez. Quando escutamos o outro, aprendemos sobre ele e sobre nós mesmos também. Cada um vai se beneficiar daquilo que o outro vai expor. Ao final, temos outra obra porque ela foi atravessada pelo modo especial de o grupo capturar a experiência individual, tornando-a coletiva (AMBRÓSIO, 2017b, p. 48).

Ao final, tivemos outra obra, porque ela foi atravessada pelo modo especial de o grupo capturar a experiência individual, tornando-a coletiva, conforme definição suprarreferida. Nossos(as) convidados(as), que foram autoridades no assunto, foram entrevistados(as) acerca de suas pesquisas e publicações acadêmicas, por meio das seguintes possibilidades de mediação:

- Perguntas sobre as Webconferências realizadas em 2021 e 2022;
- Questões sobre os textos acadêmicos publicados;
- Análise de casos e/ou cenas pedagógicas previamente selecionados pelas mediadoras e/ou trazidos para a ciranda de debates pelos(as) participantes;
- Apontamentos analíticos sobre algum acontecimento atual sobre a escola que se tornou manchete nas diferentes mídias.

O projeto disponibilizou atividades de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem, (AVA) a partir de diferentes ações de ensino, troca de experiências docentes e discentes, registros avaliativos e outros artefatos educativos.

As ações incluíram:

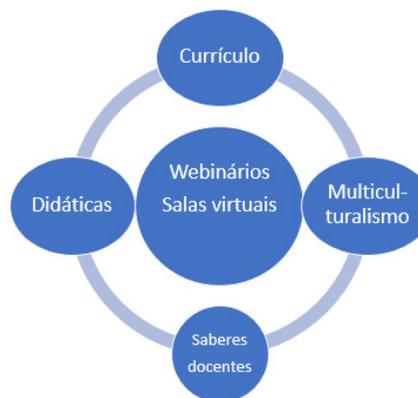
- WebAulas virtuais na plataforma da UFOP ABERTA;
- Webinários Rede em WebRodas;
- Videoaulas sobre os conteúdos;

- Apresentação de práticas exitosas nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

### Organização do Webinário de Pesquisa em Educação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

As atividades - as Webconferências e a Sala Virtual do Webinário de Pesquisa em Educação - foram oferecidas a qualquer pessoa interessada nos temas: estudantes e docentes da UFOP, estudantes e docentes de outras IES, docentes da Educação Básica etc. As Webconferências estavam abertas, também, a outros(as) interessados(as), sem a necessidade de estes fazerem inscrição. As pessoas interessadas nos materiais acadêmicos oferecidos e no certificado deveriam fazer a inscrição na Plataforma da UFOP ABERTA e acessar o endereço eletrônico <https://moodle.aberta.ufop.br>. Após isso, seguir os passos das inscrições nos cursos, digitando *login* e senha. A sala virtual foi preparada para a autogestão dos(as) cursistas. Para tanto, os(as) participantes, ao acessarem a sala virtual, puderam assistir às *lives* de forma síncrona ou assíncrona, receber sugestões de textos para leituras, além de realizarem atividades de aprendizagem, fóruns virtuais, videoaulas, conforme síntese apresentada na Figura 3.

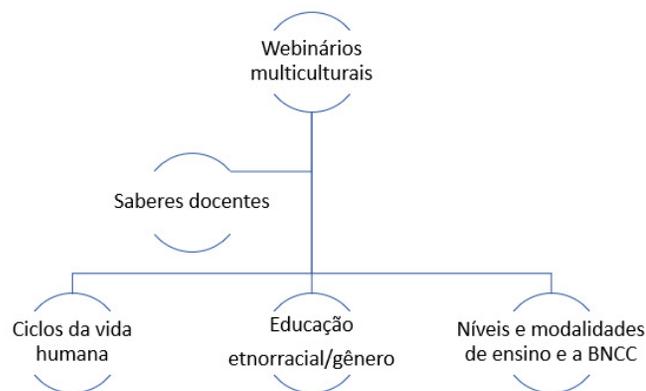
Figura 3 - Organograma síntese das ações formativas dos Webencontros, do “Webinário de Pesquisa em Educação” (2021/2023)



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Práticas Pedagógicas da UFOP.

Na Figura 4, sintetizamos as ações formativas, espaços virtuais de mediação docente, de disponibilização das atividades avaliativas dos Webencontros, do Webinário de Pesquisa em Educação – 2021/2023. Dito de outra forma, por meio da sala virtual, os(as) cursistas puderam acessar, novamente, a gravação de cada Webconferência, ter acesso ao material teórico, aos *slides* dos(as) convidados(as) e, também, responder às questões debatidas para o acesso aos certificados e dar o *feedback* dos encontros. Já outros(as) profissionais interessados(as) que não estavam inscritos na plataforma puderam, e ainda podem, assistir às Webconferências por meio dos nossos espaços virtuais de guarda e divulgação, nas redes sociais - *blogs* específicos, *sites*, Facebook, *e-mails*, Canal do YouTube Pedagogia Diferenciada e Spotify. Tais plataformas têm como objetivo colaborar para a formação de professores(as) estudantes do Curso de Práticas Pedagógicas, de diferentes licenciaturas. Para divulgação, preparamos o material teórico, prático e imagético da pesquisa a ser disponibilizado nas redes sociais, conforme se vê na Figura 4.

**Figura 4 - Organograma dos temas debatidos do “Webinário Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes” – 2021 a 2023**



*Fonte: Programa de Extensão Pedagogia diferenciada (UFOP).*

Nossa metodologia de trabalho nos Webinários, webprosas aprendentes, webprosas brincantes entrecruzam diferentes tipos e formas de conhecer, por meio de apresentações de conteúdos

acadêmicos, expressões artísticas, depoimentos, com muito afeto e sensibilidade, em práticas didáticas exitosas e ricos debates teóricos.

Todo esse trabalho não seria possível sem a ajuda de vários(as) professores(as), estudantes convidados(as), professores(as) colaboradores(as), dos técnicos do CEAD/UFOP, todos que, carinhosamente, aceitaram nosso convite e contribuíram com nossas atividades, para produzirmos um rico material para reflexões a respeito de pesquisa/educação, que pode ser acessado de forma síncrona e assíncrona, por meio da plataforma do YouTube.

### **Webrede “Didática(s), Multiculturalismos e Saberes” - 2023**

Nesta seção, abordamos uma série de rodas de debate, em formato *web*, que tratam de questões relevantes sobre o currículo escolar e suas intersecções com cor, gênero e classe social.



A primeira roda, ocorrida em 10 de abril, discutiu o silenciamento das diferenças nas práticas pedagógicas, e teve a participação dos especialistas Dra. Ana Ivenicki e Dr. Paulo Melgaço da Silva Junior, da UFRJ.



Na segunda roda, realizada em 17 de abril, as perspectivas multiculturais em livros didáticos e práticas docentes foram o foco de discussão, com a presença dos especialistas Dra. Ana Ivenicki e Dr. Jorge Paulino, da FE/UFRJ.



No dia 24 de abril, a terceira roda abordou o planejamento curricular, o tempo/espço e a avaliação em escolas inovadoras, é teve como debatedora a Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP. O exemplo de escola inovadora apresentado no debate foi a Escola da Serra, localizada em BH.



A quarta roda, realizada em 3 de maio, abordou as temáticas do currículo, da escola e da sexualidade, contou com a participação do especialista Alexandre Gomes Soares da UFVJM e a mediação da Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP.



Em 8 de maio, a quinta roda tratou da educação infantil e do multiculturalismo na sala de aula, com as convidadas Dra. Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves da SME/RJ e Dra. Giseli Moura Xavier, da FE/UFRJ, é foi mediada por Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP.



Na sexta roda, em 15 de maio, o tema foi a colonialidade e o currículo escolar, com a participação das especialistas Dra. Ana Ivenicki e Dra. Giseli Moura Xavier, da FE/UFRJ, e novamente, foi mediada pela Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP.



A sétima roda, em 22 de maio, abordou a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva multi/intercultural, e discutiu possibilidades e desafios com o especialista Dr. Rony Pereira Leal e a Dra. Giseli Moura Xavier, da FE/UFRJ, ambos mediados pela Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP, e Dra. Giseli Moura Xavier, da FE/UFRJ.



No dia 29 de maio, na oitava roda, os focos foram o currículo, a cultura afro-brasileira e o corpo na escola, apresentando experiências com a capoeira no Ensino Médio e discutindo possibilidades e desafios da cultura afro-brasileira na sala de aula, com a presença da convidada Raíra Pereira Rodrigues e do convidado Prof. Ewerton Domingos Cardozo, ambos mediados pelo Dr. Fabiano Lange Salle, do Colégio Pedro II - RJ e pelos especialistas Dr. Paulo Melgaço e Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP.



A nona roda, em 5 de junho, abordou a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dois lados, analisando o que ela é e quais as principais críticas, com a participação da especialista Rosanne Dias, da UERJ, e mediação da Dra. Giseli Moura Xavier, da FE/UFRJ, e Dra. Márcia Ambrósio, da DEETE/UFOP.



Por fim, a décima roda, em 19 de junho, trouxe o tema “Implicações das tecnologias digitais no processo educativo e na pesquisa”, e contou com a presença do professor convidado Dr. Paulo Brazão, da Universidade da Madeira - Portugal, e a mediação da Dra. Márcia Ambrósio.



### **Seção Complementar de Vídeos**

Nesta seção, apresentamos uma série de Webconferências e vídeos que abordam temas relevantes sobre educação e práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

O primeiro vídeo é uma webconferência intitulada “Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola da Serra e a reorganização das práticas pedagógicas”. Convidado: Sérgio Godinho Oliveira - Diretor da Escola da Serra (Belo Horizonte-MG)”. Nesta webconferência, o diretor da Escola da Serra debateu a necessidade urgente de mudanças na organização dos tempos e espaços escolares e na relação com o conhecimento. Foram abordados diversos aspectos, como a contextualização da história da escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a reorganização das práticas pedagógicas. Destacaram-se os seguintes pontos: a concepção da escola; a gestão escolar; a organização dos tempos, espaços e conhecimento; e, também, da avaliação e monitoramento das aprendizagens, desempenho, avaliação e recuperação; e o RDA, progressão e retenção, transferência, admissão de alunos, classificação e reclassificação. As dificuldades enfrentadas e as possibilidades



decorrentes dessa nova concepção educativa também foram exploradas na webconferência do 1º Webinário de Pesquisa em Educação, realizado em 2021, coordenado pela organizadora desta obra.

Além disso, nesta seção, temos o documentário intitulado “Se esta escola fosse minha”, que traz reflexões sobre como seria uma escola ideal na perspectiva dos estudantes.



E apresentamos, também, o curta-metragem “A Menina Que Lutou Por Seus Direitos”, que aborda a jornada de uma menina determinada em buscar seus direitos na escola e na sociedade.

Esses vídeos proporcionam uma visão abrangente e enriquecedora sobre questões fundamentais no campo educacional, com perspectivas variadas e inspiradoras. Acreditamos que tais vídeos contribuirão, significativamente, para o debate e a reflexão acerca do futuro da educação e das práticas pedagógicas.



### **Produção/divulgação**

Como espaços de guarda e divulgação, serão usadas redes sociais - *blogs* específicos, *sites*, Facebook, *e-mails*, Spotify e Canal do YouTube Pedagogia Diferenciada. Seguem os endereços eletrônicos para acesso às gravações das Webconferências e às *playlists* (seu *QR code*), conforme endereços eletrônicos citados em seguida.

Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop

*Link*: <https://www.instagram.com/e.pedagogiadiferenciadaufop/>

YouTube: Pedagogia Diferenciada

*Link*: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>

YouTube: Professora Márcia Ambrósio DEETE

Disponível em: <https://www.youtube.com/c/M%C3%A1rciaAmbr%C3%B3sio>

E-mail: [ped.diferenciada@ufop.edu.br](mailto:ped.diferenciada@ufop.edu.br)

Portfólio do Corpo Brincante - [www.e-corpobrincante.ufop.br](http://www.e-corpobrincante.ufop.br)

Para facilitar o acesso às playlists das Webconferências, foram criados os QRcodes. Você poderá utilizá-los para acessá-las de forma rápida e direta, por meio da leitura das imagens em um aplicativo. Consulte a Figura 5 para mais informações.

Figura 5: QR codes das Redes Sociais



Fonte: Programa de Extensão Pedagogia diferenciada (UFOP).

Essas plataformas têm como objetivo colaborar para a formação de professores(as) estudantes do Curso de Práticas Pedagógicas e de diferentes licenciaturas. O material teórico, prático e imagético da pesquisa está disponível nas redes sociais, promovendo a formação docente e possibilitando a divulgação e o acesso aos conteúdos dos webencontros.

### **Produções Resultantes da Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão**

**O uso do corpo brincante, dos jogos e do portfólio de aprendizagem no processo educativo: Da extensão à pesquisa financiada pela FAPEMIG**

O projeto de extensão intitulado “O Corpo Brincante, as Brincadeiras, as Histórias Infantis e o Uso do Portfólio como Processo Avaliativo” foi realizado nos polos UAB presenciais do Departamento de Educação e Tecnologias (CEAD/UFOP) e na Pró-Reitoria de Extensão (UFOP) a partir de 2015. As ações do projeto tiveram continuidade em 2016, atendendo a um número significativo de professores(as).

Também em 2016, apresentamos nosso projeto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), com o título “O Corpo Brincante, o Uso dos Jogos e do Portfólio de Aprendizagem no Processo Educativo”, o qual foi aprovado no Edital Universal da FAPEMIG. Realizamos a pesquisa nos anos de 2018 a 2020. Como resultados, elaboramos diversos produtos que disponibilizamos para acesso e uso pedagógico, os quais serão resumidos a seguir.

4. **E-portfólio do corpo brincante:** uma plataforma virtual para acesso público ao e-book, aos cadernos didáticos, aos vídeos explicativos, material para download (cartas e tabuleiros) e artigos para maior compreensão da informação tratada, assim como vídeos com temas transdisciplinares de outros educadores, registros digitais de suas atividades, projetos e conquistas, incorporando fotos e outros recursos multimídia. Aponte a câmera do seu celular para ler o QR Code ao lado.



Tal plataforma, disponível no endereço [www.e-corpobrincante.ufop.br](http://www.e-corpobrincante.ufop.br), possibilita assistir às videoaulas, baixar o ebook, os cadernos didáticos, os tabuleiros, as regras e as cartas de cada jogo. Conforme detalhamento a seguir:

1. **E-book e livro impresso:** O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio do Corpo Brincante no processo educativo.

**2. Ebook e Cadernos Didáticos impressos sobre os jogos criados** (Volume I e II):

- a) Feudo War (Sobre feudalismos) b) Entre Trincheiras (Sobre a 1ª guerra mundial;
- c) Trilha da Sustentabilidade (Sobre a sustentabilidade);
- d) Entre Gêneros (Sobre as questões de gênero);
- e) Revisionando (Ensinando a criação de jogos)

**3. Tabuleiros e cartas que podem ser baixados via E-portfólio do Corpo Brincante (website).**

- 5. Vídeos explicativos de cada jogo e da obra estão disponíveis nos canais do YouTube:** “Professora Márcia Ambrósio DEETE UFOP” e “O corpo brincante”. Aponte a câmera do seu celular para ler o QR Code ao lado.



Os(As) professores(as) podem utilizar o e-portfólio para refletir sobre o que e como aprendem, registrar suas descobertas e compartilhar suas experiências com outras pessoas. Essa combinação de ferramentas virtuais e recursos didáticos, que também podem ser impressos para uso na escola, como no caso dos tabuleiros e cartas de cada jogo, oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades, a troca de conhecimentos e a criação colaborativa, tanto para os estudantes como para os(as) professores(as).

Todo o material disponível, em conjunto, tem o potencial de melhorar a interpretação, estimular o surgimento de boas ideias, promover a interação entre os autores e interlocutores, além de incentivar a criação de novas abordagens didáticas e a produção de novos jogos. Ao combinar o uso de jogos de tabuleiro com o e-portfólio do Corpo Brincante, são criadas experiências de aprendizagem ricas e criati-

vas. Por um lado, os jogos de tabuleiro podem ser utilizados como atividades iniciais para introduzir conceitos e despertar o interesse dos(as) alunos(as), permitindo que eles(as) posteriormente desenvolvam seus próprios jogos.

Destaco que este trabalho contou com a colaboração de diversos(as) professores(as), estudantes convidados(as), professores(as) de outras universidades e técnicos do CEAD/UFOP, todos os quais generosamente aceitaram nosso convite e contribuíram com nossas atividades, visando produzir um material rico para reflexões sobre pesquisa/educação. Esse material pode ser acessado de forma síncrona e assíncrona por meio da plataforma do YouTube.

#### O Uso do Webfólio e das Tecnologias no Ensino de Física



Esta obra apresenta uma prática educativa exitosa, no ensino da Física, dando destaque ao uso das diferentes ferramentas tecnológicas – Software PhET Interactive Simulations e plataforma Edmodo – no Smartphone e desktop, durante o processo educativo. Evidências das aprendizagens dos(as) estudantes são reveladas, estimuladas por meio de uma metodologia diferenciada, uma avaliação processual e inclusiva, registrada nos webfólios de aprendizagens.

#### Podcast “Pedagogia Diferenciada”

O *podcast* “Pedagogia Diferenciada” é uma série de episódios que explora uma variedade de temas relacionados à educação, pedagogia e às práticas educativas inovadoras. Sob a coordenação da Professora Márcia Ambrósio, o *podcast* apresenta convidados especialistas que enriquecem as discussões. A equipe responsável pela

locação é composta por Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida, que trazem habilidade e clareza para os episódios.

Os tópicos já disponíveis para acesso são diversos e abrangem uma ampla gama de assuntos relevantes para a área educacional. Entre os temas abordados, estão: a reeducação das relações étnico-raciais por meio do brincar (Episódio #2), o uso das tecnologias assistivas na educação inclusiva (Episódio #4), práticas visuais e artísticas no mundo contemporâneo (Episódio #5), práticas pedagógicas antirracistas e plurais (Episódio #6), brincadeiras de roda (Episódio #7), habilidades sociais na escola (Episódio #9), elaboração de projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais (Episódio #10), pesquisa em educação e formação docente (Episódio #11), instrumentos de pesquisa qualitativa (Episódio #12) e outros temas relevantes.

Os episódios podem ser acessados por meio do Spotify, proporcionando uma oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre práticas pedagógicas inovadoras e de fomentar uma reflexão abrangente respeito da educação em suas diversas perspectivas. Além disso, o *podcast* possui canais no YouTube relacionados, onde são compartilhados vídeos com conteúdos relevantes para a comunidade educacional.

## REFERÊNCIAS DOS EPISÓDIOS DO PODCAST DISPONÍVEIS

EPISÓDIO # 1: Apresentação. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4vaSWX0kb5jpMfex1Zug6D?si=b5bafb95e3ac4f9e>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 2: EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Zulmira Rangel Benfica. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP,

Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5QKtOdGL1JWVuJRej61AJU?si=1tKedm85SACLzCuz3pEggA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 3: Professora-pesquisadora: interações, brincadeiras e reflexões múltiplas. **Convidadas:** Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves. Mediação: Márcia Ambrósio e Giseli Moura Xavier. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4I9TqSFoRECEA8fiO2Gz54?si=Zug4F6EeQUCCdnR0mUUCRQ>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 4: O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Stella Maria Peixoto Azevedo Pedrosa. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7L9AOUasS0q2s7tFvWvix?si=d4ZuRVdXS7qDe2M0n-Tt7A>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 5: Narrativas digitais: práticas visuais e artísticas no mundo contemporâneo. **Convidadas:** Tânia Lucia Maddalena. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3VycNI5TeHPx9Ac2klbK6F?si=dOdC7D3FTRitqluCKEfG7Q>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 6: (Empre)tecendo práticas pedagógicas antirracistas e plurais: relatos de um professor. **Convidados:** Jorge Paulino. Mediação: Giseli Moura Xavier e Clayton José Ferreira. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/0UKwlaicFWynrJmS2x8ckA?si=FW3114TR26p5rNTHlf\\_5g](https://open.spotify.com/episode/0UKwlaicFWynrJmS2x8ckA?si=FW3114TR26p5rNTHlf_5g). Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 7: Pandalelê – Brincadeiras de Roda. **Convidados:** Eugênio Tadeu, Cris Lima, Sílvia Lima, Victor Melo. Mediação: Márcia Ambrósio e Bruna Favarato. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2anpL9j3di28TeDfUS83g6?si=cn6x43tFRM67zQb3Nki9Fw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 8: Brinquedorias. **Convidados:** Regis Santos, Gabriel Murilo e Eugênio Tadeu. Mediação: Márcia Ambrósio e Lucas

Vasconcellos. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Yj73lkCSyDtwNhtamB3t8?si=CFCF7X6nTFu2kx32jbHCOw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 9: Saber conviver na escola. **Convidada:** Eliani Castro Vilassanti. Mediação: Márcia Ambrósio, Luciano Campos Silva, Regiane Malosto. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6phWOykDL7JnuZU2PGLueg?si=c4cJYqbtS-ycax-nH7O7Bw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 10: Elaborando projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais. **Convidado:** Jorge Paulino. Mediação: Viviane Raposo Pimenta e Márcia Ambrósio. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em <https://open.spotify.com/episode/5LcE3ZvdCUtejkaU5HNTQJ?si=2UO4dB5OTMGILj8NDVwsxg>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 11: Pesquisa em educação e formação docente: uma visão multicultural. **Convidada:** Ana Ivenicki. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/20Wl91QsyVVUPHNs1qO07u?si=bTIFwnf5TmCtqqB-2zh5nA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 12: Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista , fotografia e grupo focal. **Convidada:** Giseli Xavier. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/1VmtUedfHNg4QyHHK9H5rb?si=qWFr0G\\_8Ta2T2rzFZ6V6SXA](https://open.spotify.com/episode/1VmtUedfHNg4QyHHK9H5rb?si=qWFr0G_8Ta2T2rzFZ6V6SXA). Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 13: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qIXQHPtH8OYUDishcSTkH?si=6T0P6fJrSXOjbvFSX6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 14: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/>

episode/3qIXQHPtH8OYUDishcSTkH?si=6T0P6fJrSXOjvF5X6-vLw.  
Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 15: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 1. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Dezembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 16: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 2. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 17: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 1. **Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio.** [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 18: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 2. **Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio.** [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

### Canais do YouTube

AMBRÓSIO, M (Org.). **Pedagogia Diferenciada** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 43 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 237 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@marciaambrosior>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Projeto Corpo Brincante** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 19 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCjqe6UeJC1v-jruRz2jvfHA>. Acesso em: 03 de março 2023.

## Playlists do You Tube

AMBRÓSIO, M (Org.). **2º seminário virtual o corpo brincante** – “Brincantes professores e o brincar das crianças” (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 4 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. YouTube. Disponível em: [https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmxMtysT8illZ75zWri\\_bjv](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmxMtysT8illZ75zWri_bjv). Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Didática, multiculturalismo e saberes** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 11 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em:

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnVfMElgSO5egCAECwfF7Vd>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **O Corpo Brincante e o uso dos jogos** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em:

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Portfólio/E-Portfólio/Webfólio de aprendizagem** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 16 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: [https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBlq3ls4EHpQXc5\\_m\\_rrRzHx](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBlq3ls4EHpQXc5_m_rrRzHx). Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Currículo escolar** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 3 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnSZ9d0p0Mbu6DiraFeRcwt>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Semana acadêmica: centenário do Paulo Freire** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 3 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmjdHAb42J58l8y2Ufp2urJ>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário Ana(s)** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **1º Webinário de Práticas Pedagógicas**: “Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo” (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 14 vídeos. Publicado pelo canal Pedagogia Diferenciada. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/>

playlist?list=PLEKVhYJup4vXcE1dF\_EcRqBKNkCU1DP3T. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário o Corpo brincante no processo educativo** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 9 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBk2jci27Rxx9DHTb4Qfc73n>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário Ana(s)** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário Ana(s)** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

#### Vídeos do You Tube

AMBRÓSIO, M (Org.). Leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:24:46h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUpjrXLQsYs&t=2s>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **A pesquisa em educação: narrativas produtoras de conhecimento** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:45:11h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUpjrXLQsYs&t=2s>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Como produzir textos acadêmicos e científicos?** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:49:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X8HHEXV2enl&t=2s>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Abordagem qualitativa na pesquisa em educação** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZAP9TnOOoc>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Pensamento, inquietações e quietude na pesquisa** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:58:26h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3MxYDzhQVw>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Etnocências e etnomatemática no contexto social** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (02:02:29h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IPLkJU3t\\_sg](https://www.youtube.com/watch?v=IPLkJU3t_sg). Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Conhecimento científico, pesquisa participativa, pesquisa-ação e formação docente** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:54:08h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DgiM1NjdUTM>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Ações afirmativas e políticas educacionais: racismo em discussão** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:30:02h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kat-pQMq9rk>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Como aprendem os(as) docentes? Trânsitos entre cartografias, experiências, corporeidades e afetos** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:32:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=88La2OmXnRw>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (02:11:50h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yPbA3Wlzzus>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Conte-me sua história: “escre(vidas)” das narrativas docente e de pesquisa** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:53:03h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XGQwMm5VsHY>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Elaborando um projeto de pesquisa: monitoramento e feedback** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (02:01:30h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1PhpGdFmDzo>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **O TCC como uma produção audiovisual** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:36:56h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MeaSALyralo>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Relação entre escola, desigualdades e resistências** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:47:32h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-jJ0WthWINI>. Acesso em: 03 de março 2023.

## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: COMPREENDENDO A EXTENSÃO COMO SERVIÇO ÀS APRENDIZAGENS E AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Este projeto se tornou um espaço de múltiplas possibilidades, num diálogo diferenciado com os cursos de Licenciatura presencial e a distância da UFOP, com extensão para os docentes da comunidade local. Neste sentido, demos mais um passo na busca da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A participação no projeto “Webinário Currículo, Multiculturalismos, Didáticas e Saberes” representou uma oportunidade ímpar de grandes aprendizados, construção de conhecimentos, aprofundadas reflexões e riquíssimas interações entre estudantes, professores, profissionais da educação, artistas e diversos outros profissionais, de vários estados do país e, até mesmo, de outros países, o que contribuiu, de forma significativa, para o sucesso das ações virtuais.

- Como resultados alcançados qualitativos, destacam-se:
- Criação do *Playlist* e do Guiafólio do “Webinário Currículo, Multiculturalismos, Didáticas e Saberes”;
- Divulgação de jogos criados, publicados em livro/*e-book*, cadernos didáticos, *site* e redes sociais, nos anos de 2021, 2022 e 2023;
- Produção do Guiafólio das WebProsas Brincantes e Webinário Ana(s) para a publicação do material desenvolvido ao longo do projeto; e

- Elaboração de memoriais autoavaliativos por parte dos alunos e professores.

Produção da coletânea intitulada “Práticas Pedagógicas”, inspirada e fundamentada nos temas abordados nas Webconferências. Dentre estas, destacam-se:

- “Tendências da Pesquisa em Educação”;
- “Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento”;
- “E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente”;
- “Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes”; e
- “Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia”.

Essas obras evidenciam nosso compromisso e, também, a relevância dos projetos de extensão, enriquecendo a formação docente e promovendo uma educação inclusiva, plural e transformadora.

Diante os resultados obtidos, podemos constatar evidências sólidas na construção e consolidação de uma comunidade acadêmica esclarecida e engajada com as ações oferecidas, tais como o Webcurso, Webprosas Brincantes e Webinário Ana(s). Observamos a ampliação dos espaços de formação acadêmica e cultural, bem como uma participação mais efetiva dos(as) alunos(as) e docentes de diversos cursos. O aumento na produção de práticas exitosas pelos(as) alunos(as) e professores participantes e o estabelecimento de parcerias com outras instituições promotoras da formação docente reforçam o fortalecimento da identidade dos cursos de Licenciaturas em EaD, sustentada pelo tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão.

Para acesso a todo material produzido, disponibilizamos a diversidade de plataformas e redes sociais utilizadas, como *blogs*, *sites*, Face-

book, *e-mails*, Spotify e o Canal do YouTube “Pedagogia Diferenciada”, o que garantiu ampla acessibilidade aos conteúdos e permitiu que os interessados tivessem acesso às programações e encaminhamentos dos eventos. As páginas virtuais, incluindo o E-portfólio do Corpo Brincante e os canais de comunicação da UFOP, CEAD e UFOP ABERTA, reforçaram a disseminação das informações e do conhecimento gerado no projeto.

A criação de QR codes facilitou, ainda mais, o acesso às gravações das Webconferências e às *playlists*, oferecendo uma conexão direta e rápida aos conteúdos disponibilizados. Nesse sentido, o *site* “E-portfólio do Corpo Brincante” destacou-se como uma valiosa ferramenta para divulgação dos materiais teóricos, práticos e imagéticos das pesquisas e projetos de extensão realizados.

Os produtos gerados pelo projeto não se restringem à experiência vivenciada em tempo real pelos participantes, mas estão preparados para perpetuar essas vivências, permitindo consultas futuras, estudos aprofundados e novas propostas de construção do conhecimento, com base no que foi construído até o momento. A utilização do meio digital como plataforma viabilizadora desse projeto apresentou desafios, porém proporcionou, também, valiosos aprendizados e a consolidação da memória dessas experiências. Ao vivenciar, na prática, o debate sobre a unidade teoria/prática, proposto como um dos objetivos do projeto, tivemos a oportunidade de entender que a forma também é conteúdo.

Desse modo, a integração transformadora entre ensino, pesquisa e extensão surge como um caminho promissor para fortalecer a atuação da universidade, gerando benefícios tangíveis tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a sociedade em geral. O comprometimento com a disseminação do conhecimento e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras reflete o impacto positivo do projeto na evolução da educação e no desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. (org.). **Educação do Corpo e do Movimento e o uso do portfólio de aprendizagem**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017a.

AMBRÓSIO, M. **Recreação: Jogos e brincadeiras**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017b

AMBRÓSIO, M. M. Avaliação e EaD: Os diferentes registros no espelho do portfólio/webfólio. *In*: CORRÊA, H. T.; AMBRÓSIO, M. **Mediação tecnológica e formação docente**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2017c.

AMBRÓSIO, M. Webfólio/Portfólio de aprendizagens no ensino superior. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2018.

AMBRÓSIO, Márcia. Guiafólio do Webinário de pesquisa em educação *In*: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo**. Curitiba: Editora CVR, 2020 (Vol.1).

AMBRÓSIO, Márcia; NICÁCIO, Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho. **O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de Física**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021

AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo. **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1 jun. 2023.

CAMILLONI, Alicia R. W. de. La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, Santa Fe, v. 6, n. 6, p. 24-35, 8 mar. 2017. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6310>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CAMILLONI, Alicia R. W. de. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. *In*: MENÉNDEZ, G. *et al.* **Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender**. Santa Fe: Universidad

Nacional del Litoral, 2013. p. 11-21. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf\\_1172.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf). Acesso em: 4 jun. 2023.

CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING.

**Carnegie Community Engagement Classification 2020**. 2018. Disponível em: <https://www.brown.edu/swearer/carnegie/2020-classification-application-information>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CECHINEL, André; DURÃO, Fabio Akcelrud. Emburrecimento e estudo. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 25, n. 48, p. 188-198, jan./abr., 2023. doi: <https://doi.org/10.1590/2596-304x20232548acfd>. Acesso em 24 jul 2023

GAVIRA, Muriel de Oliveira; GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Proposta de um Sistema de Avaliação da Integração Ensino e Extensão: Um Guia para Universidades Públicas Brasileiras. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 395-415, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qRtNJVDH93BBqw6WDsN5TpM/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2023.

HOWARD, Jeffrey. Service-Learning Course Design Workbook. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Summer, 2001. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MCILRATH, Lorraine *et al.*. **Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities**. Europe Engage Erasmus+project (European Union), 2016. Disponível em: <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

MENÉNDEZ, Gustavo; TARABELLA, Laura. El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, Santa Fe, v. 6, n. 6, p. 96-103, mar. 2017. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6317>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UFOP. Pró-Reitoria de Extensão. **Os Jogos e as brincadeiras no processo educativo**. Ouro Preto, MG, Brasil. Departamento de Educação e Tecnologias, 2021. Coordenação: Márcia Ambrósio.

UFOP. Pró-Reitoria de Extensão. Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - Práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (2022-2027). **Projeto de extensão vinculado 1: Portfólio/Webfólio: Inovações no processo educativo**. Ouro Preto, MG, Brasil. Departamento de Educação e Tecnologias, 2022-2027. Coordenação: Márcia Ambrósio.

UFOP. Pró-Reitoria de Extensão. Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - Práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (2022-2027). **Projeto de extensão vinculado 2: Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante**, Ouro Preto, MG, Brasil. Departamento de Educação e Tecnologias, 2022-2027. Coordenação: Márcia Ambrósio.

UFOP. Pró-Reitoria de Extensão. Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - Práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (2022-2027). **Projeto de extensão vinculado 3: Webinário Currículo, Didática(s), multiculturalismos e saberes** Ouro Preto, MG, Brasil. Departamento de Educação e Tecnologias, 2022-2027. Coordenação: Márcia Ambrósio.

UFOP. Pró-Reitoria de Extensão. Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - Práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (2022-2027). **Projeto de extensão vinculado 4: Webinário Alegria de Ensinar**. Ouro Preto, MG, Brasil. Departamento de Educação e Tecnologias, 2022-2027. Coordenação: Márcia Ambrósio.

UNIVERSITY OF MANCHESTER. Units. **Available semesters**. Manchester, 2019. Disponível em: <http://www.college.manchester.ac.uk/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

VALLANCE, Paul. The historical roots and development of the civic university. *In*: GODDARD, John *et al.*. (Ed.). **The Civic University: The Leadership and Policy Challenges**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2016. p. 16-33.

## SOBRE A COLETÂNEA “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”

A Coletânea “Práticas Pedagógicas” é composta por 18 obras que abrangem temáticas fundamentais para a área educacional, oferecendo uma visão abrangente e atualizada sobre questões relevantes da pesquisa em educação. Por meio dessas obras, buscamos promover uma educação inclusiva e multicultural, abordando temas relevantes e atuais da pesquisa em educação.

Entre os assuntos contemplados estão:

- Tendências da pesquisa em educação

- Inquietudes e quietudes na pesquisa em educação
- Projeto Político Pedagógico transdisciplinar: abordagem hipertextual e multimodal
- Formação histórica e historiografia da formação
- Boas práticas pedagógicas
- Inovação tecnológica
- Corpo e movimento
- Ludicidade, jogos, brincadeiras e visualidades
- Letramento acadêmico e literário
- Avaliação, registros e uso do portfólio
- Narrativas docentes e memorial
- Tecnologias educacionais
- Currículo, didáticas e saberes
- Inclusão e diversidade étnico-racial

## OBRAS DA COLETÂNEA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA - UFOP

Os temas abordados nessas obras são extremamente relevantes para a promoção de uma educação inclusiva e multicultural. Desde tendências em pesquisa educacional até práticas pedagógicas inovadoras, a coletânea busca incentivar o aprimoramento profissional dos educadores, bem como proporcionar uma reflexão crítica e abrangente sobre a educação em suas diversas dimensões.

### **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento.**

Márcia Ambrósio e Viviane Pimenta (Orgs)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/escrevidas-docentes>

Nesta obra, as memórias polifônicas dos(as) docentes, intituladas de **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento**, são constituídas e marcadas nas “rochas” do conhecimento – um instrumento didático-investigativo e reflexivo transdisciplinar e relevante para desenvolvimento profissional do ofício de mestre(a) e aperfeiçoamento de nossa condição humana. Desvelamos contextos socioculturais, crenças, rituais, lutas diárias e descobertas que permeiam o cotidiano dos(as) professores(as).



### **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas**

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/projeto-politico-pedagogico>

Esta obra apresenta o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do DEETE/CEAD/UFOP. É registrado o seguinte: objetivos, concepção pedagógica, organização curricular, módulos disciplinares, seminários de pesquisa, oficinas, processo de avaliação e orientação dos TCCs. Também, equipe polidocente, atividades interdisciplinares e complementares de formação e, além disso, ações de extensão.



### **Tendências da Pesquisa em Educação**

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/tendencias-pesquisa>

Esta obra traz ricas reflexões acerca da pesquisa qualitativa em educação, ao expressar as atitudes do(a) pesquisador(a), a pesquisa e o ensino em paradigmas e temas multiculturalmente orientados, tais como cor, gênero, sexualidades e masculinidades e outros. Apresenta, ainda, o debate do saber-fazer científico dos(as) docentes, os instrumentos de pesquisa qualitativa, e os usos da fotografia, das narrativas e das TDICs como produtores de conhecimento no ensino e na pesquisa. Inauguramos, quanto à forma e conteúdo, uma tecitura pluritextual e hipertextual – alinhada à cibercultura de nosso(a) interlocutor(a) e às múltiplas conexões.



### **História e Historiografia da Educação no Brasil: novos temas, novos conceitos, novas fontes**

Janete Flor De Maio e Fabricio Vinhas (Orgs)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/historia-historiografia>

Esta coletânea apresenta um conjunto de primorosos trabalhos sobre a História e historiografia da educação em Minas Gerais, apresentando diversos enfoques, temáticas de trabalho, múltiplos referenciais teóricos. Espera-se que estes textos possam inspirar muitos outros trabalhos acadêmicos. Além disso, consolidar essa área como espaço de produção intelectual relevante, a fim de pensar a formação de professores da Educação Básica atualmente, no Brasil. Tal fato traduz um campo bastante importante para pensar sobre a evolução dos nossos desafios.



### **Letramento Literário: concepções e práticas**

Hércules Toledo Correa (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/letramento-literario>

Neste livro o(a) leitor(a) encontra reflexões sobre o que chamamos de letramento literário, sobre formação de leitores e ensino de literatura e sobre livros para crianças. Propomos também algumas atividades práticas a partir de nossas reflexões. Esperamos que aprecie este material e que sirva para você repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.



### **Oficina de Letramento Acadêmico**

Hércules Tolêdo Corrêa

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/oficina-letramento>

Nesta obra o(a) leitor(a), vai encontrar um conjunto de exemplos e de exercícios para aprimorar habilidades de leitura e escrita dos principais gêneros acadêmicos: fichamento, resumo, resenha e artigo. Esperamos que aprecie este material e que sirva para você repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.



### **As Infâncias: sentidos e significados sócio-históricos**

Márcia Ambrósio e Mayara Capella Silva de Brito

Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/livro/as\\_infancias](https://www.pimentacultural.com/livro/as_infancias)

Este livro discute a temática da Infância como uma construção social e histórica. Articulando estudos sociológicos sobre a infância com diferentes representações em obras de artes, tecemos nossas análises. Dialogamos com o(a) leitor(a) sobre as diferentes concepções de infância, como a concebemos hoje e como estas interpretações interferem na prática docente e no planejamento do processo educativo. Sugerimos no fim da obra atividades de aprendizagens e filmes que tratam a temática.



### **E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente**

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ecorpo-movimento>

Esta obra trata de temas sobre os corpos – na sociedade globalizada, na escola (de disciplinados a transgressores criativos), suas representações nas culturas escolares e nas pesquisas. Também revela um e-corpo (suas relações com tecnologias e audiovisualidades). Ademais, traz, uma narrativa docente reflexiva acerca das experiências vividas na formação inicial e do Programa de extensão Pedagogia Diferenciada, em ambiente virtual. Logo, anuncia relevantes interfaces webdidáticas e evidências de aprendizagens registradas no processo educativo.



### **Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia: sentidos e significados produzidos**

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/jogos-brincadeiras>

Esta obra aborda a importância da experiência lúdica no processo educativo, explorando perspectivas diversas, tais como a relação entre o lúdico e as Tecnologias Assistivas (TA), para promover a inclusão, a relevância dos jogos e brincadeiras como ferramentas de reeducação das relações étnico-raciais, e, também, as evidências do potencial dos jogos de tabuleiro, RPG e TDICs no ensino de História e demais áreas do conhecimento. Além disso, apresenta um Padlet com uma variedade de brincadeiras de rua. Por fim, organiza um Guiafólio brincante com as sínteses e QR codes das Webprosas realizadas com professores(as) convidados(as), com vistas à formação inicial e continuada de professores(as) na modalidade virtual.



### **Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora**

Inajara de Salles Viana Neves e Márcia Ambrósio (Orgs.)

Disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/livro/boas-praticas-gestao>

O livro *Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora*, foi organizado em um contexto de experiências diversas e singulares, os (as) autores (as), os (as) convidamos a ler as experiências educacionais desta obra, com especial destaque ao aspecto relacionado à inovação. Conforme mencionado anteriormente, há um elemento convergente em todos os capítulos, ou seja, de uma maneira simples, verificamos práticas inovadoras, que, intencionalmente, se apresentam com potencial ênfase na transformação do fazer educativo, sempre pensando em uma realidade do ensino para a aprendizagem.

### **Reverso e verso da avaliação no ensino superior: e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?**

Márcia Ambrósio

Disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/livro/reverso-verso>

Esta obra analisa o “Reverso” da avaliação a partir das influências das políticas neoliberais no ensino e na avaliação na educação superior, evidenciando a mercantilização do ensino e a privatização de sua oferta como causas da precarização do trabalho docente e da desigualdade de acesso enfrentadas pelos estudantes. No “Verso”, propõe uma abordagem educacional alternativa, embasada em princípios democráticos e reflexivos, que promove a pluralidade cultural, étnica, política e científica. Oferece um debate crítico visando maximizar a qualidade das experiências educativas e contribuir para uma educação superior mais inclusiva

**Obras em edição:**

- Profissão e Formação docente - Márcia Ambrósio
- Inquietudes e quietudes na pesquisa em educação - Márcia Ambrósio e Viviane Pimenta (Orgs)
- Prática de Leitura e Produção de Textos - Gláucia Maria dos Santos Jorge
- Avaliação e o uso do portfólio na educação básica - Márcia Ambrósio
- Avaliação, Portfólio/webfólio e Metacognição - Márcia Ambrósio
- Trabalhos de Conclusão do Curso e práticas pedagógicas - Autores/as reunidos(as)

## SOBRE A ORGANIZADORA E AUTORA



**Márcia Ambrósio**

É Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e possui Pós-Doutorado pela Universidade de Barcelona. Atualmente, é Professora Associada no Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), além de Coordenadora e Presidente do Colegiado do Curso de Práticas Pedagógicas.

Suas áreas de investigação englobam avaliação/autoavaliação, portfólio/e-portfólio/webfólio, metacognição no ensino superior, mediação tecnológica, relação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), jogos didáticos, profissão e formação docente, pesquisa em educação, narrativas e experiência docente, infâncias, juventudes e práticas pedagógicas, entre outros. Tem vários livros, artigos e cadernos didáticos publicados. Dentre suas obras mais relevantes, destacam-se “O Uso do Portfólio no Ensino Superior” (2013) e “Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes” (2015), ambos publicados pela Editora Vozes. Publicou, em colaboração com Eduardo M. Ferreira, as obras “O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo” e “Cadernos Didáticos: o uso dos jogos no processo educativo” (2020), pela Editora CRV. Em 2021, lançou o livro “O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de Física” em parceria com Wagner Patrick J. de S. C. Nicácio, pela Pimenta Cultural. Além disso, coordenou a publicação da Coletânea de Práticas Pedagógicas, uma compilação de 18 obras, pela mesma editora, desempenhando o papel de organizadora e autora de capítulos e livros. Por meio desses canais, são disponibilizados conteúdos relevantes e informativos, com o objetivo de auxiliar os(as) professores(as) no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, tanto na modalidade a distância quanto presencial.

*E-mail: [marcia.ambrosio@ufop.edu.br](mailto:marcia.ambrosio@ufop.edu.br).*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2354-8306>.*

## SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



### Alexandre Gomes Soares

É Doutor em Educação (USP). Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É especialista em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela UNIFEI e em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância pela UFF. É Professor Adjunto na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. É pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC/CNPq), da Faculdade de Educação da UFMG.

*E-mail: prof.alexhis@gmail.com*

*Orcid: 0000-0001-6835-1155*



### Ana Ivenicki

PhD em Educação pela University of Glasgow. É Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. É Pesquisadora 1A do CNPq. Seus interesses de pesquisa incluem Multiculturalismo, Formação de Professores, Avaliação, Questões Epistemológicas de Pesquisa em Educação, dentre outros. Publicações e outros detalhes se encontram em seu

*E-mail: aivenicki@gmail.com*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7321869768889062>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7315-5500>*



### Cláudio Eduardo Resende Alves

Pós-Doutor em Educação pela UFMG (2020) com foco nos estudos pós-críticos de gênero, currículo e museu. Doutor em Psicologia pela PUC Minas (2016) com estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra/Portugal (2015). Mestre em Ensino de Ciências pela PUC Minas (2009). Especialista em Educação Afetivo Sexual pela FUMEC (1995). Gestor de Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Coautor e organizador do livro Educação para as Relações de Gênero: eventos de letramento na escola (2017).

Autor do livro *Nome Sui Generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero* (2017). Autor e coautor de vários artigos acadêmicos e capítulos em livros. Parecerista de inúmeras revistas acadêmicas de Psicologia e Educação. Integrante do GPFEM - Grupo Interdisciplinar de Pesquisas Feministas da PUC Minas (2013-2016). Integrante do GECC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da Faculdade de Educação da UFMG (2019-2022). Membro da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2021). Membro da ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social (2017-2018). Tem experiência nas áreas de educação, currículo, pedagogia, EJA, psicologia social, psicopedagogia, museu, dinâmicas de grupo, gestão pessoal, políticas públicas, corporeidade, sexualidade e gênero.

*E-mail: cadupbh@gmail.com*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/9650384779551010>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9426-7950>*



### **Ewerton Domingos Cardozo**

Formado em Pintura pela Escola Nacional de Belas Artes – UFRJ, licenciado em Educação artística pela Universidade Cândido Mendes, professor de Artes na Escola SESI FIRJAN – RJ e pela rede pública do Estado do Rio de Janeiro, SEEDUC RJ. Doutor Honoris causa pela Ordem dos Capelães do Brasil em 2022, Especialista em ensino contemporâneo de Artes pela CESPEB – Faculdade de Educação UFRJ. Pintor e ilustrador.



### **Fabiano Lange Salles**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019), possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). É especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013) e especialista em Educação Física escolar pela Universidade Gama Filho (2008). É graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente está Coordenador Geral do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II (DEF/CP II),

professor do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CP11) e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP2). Tem experiência na área de Educação e Educação Física escolar com ênfase em multiculturalismo, currículo, educação especial e inclusiva e metodologia da pesquisa.

*E-mail: fabianolsprof@gmail.com*

*CVLattes/CNPq: <https://lattes.cnpq.br/1010123536271127>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5950-7901>*



### **Giseli Pereli de Moura Xavier**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação/UFRJ. Sua área de atuação e pesquisa compreende os seguintes temas: metodologia de pesquisa, formação de professores, multiculturalismo e currículo.

*E-mail: [gpmx@uol.com.br](mailto:gpmx@uol.com.br)*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2318228682748090>*

*Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9316-8714>*



### **Guilherme de Castro Ribeiro Ferreira e Silva**

Mestre em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Especialista em Ensino da Educação Física para a Educação Básica pelo Colégio de Aplicação João XXIII vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora (2014). Aperfeiçoamento em Atividade Física para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Especialista em Ciência do Treinamento Desportivo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de São João del-Rei (2011). Atualmente é professor de Educação Física do Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão III e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar do Colégio Pedro II e do Grupo de Estudos em Relações Étnico-raciais do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II.

*E-mail: [guilherme.ef.cp2@gmail.com](mailto:guilherme.ef.cp2@gmail.com)*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/0563260710945808>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1963-3276>*



### **Jorge Cardoso Paulino**

Jorge Paulino é Doutor em Educação (UFRJ), Mestre em Arte (UNB) e Licenciado em Artes Visuais (UNIFAP). É professor de Arte na Prefeitura de Maricá e em instituições privadas de ensino. Foi professor substituto no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020-2023). Integra do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), liderado pela professora Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki e pesquisa sobre pedagogias antirracistas, educação multi/intercultural e materiais didáticos.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-5920-5719>

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/2769238505967799>

*Instagram:* @jorgepaulino.jcp



### **Leandro da Conceição Borges**

Doutorando em Gestão e Organização do Conhecimento pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Mestre em Ciência da Informação pelo convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui especialização em Informação Científica e Tecnológica em Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz. É bacharel em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação pela UFRJ e licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é bibliotecário-documentalista pela UFMG. Seus temas de estudos são: Ciência da Informação, acesso livre, repositórios, periódicos científicos, universidades e ciência.

*E-mail:* [leandrocb@ufmg.br](mailto:leandrocb@ufmg.br)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/3138894395840081>

*Orcid:* <http://orcid.org/0000-0003-0222-3040>



### **Leandro Guimarães Vargas**

Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira - Universo, especialista em Educação Física Escolar pelo Colégio Pedro II, especialista em Educação Física Escolar, Psicomotricidade e Esporte na Escola pela Universidade Castelo Branco e graduado em licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2009). Atualmente é professor do Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão III.

*E-mail:* [prof.leandrogvargas@gmail.com](mailto:prof.leandrogvargas@gmail.com)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/2400599823869814>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-7715-1315>



### **Marcelo Melamed Izar**

Mestre pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2017). Diploma validado pelo UFMG (2018). Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Atualmente é professor de Educação Física - Colégio Pedro II.

*E-mail:* [marcelo.izar.1@cp2.edu.br](mailto:marcelo.izar.1@cp2.edu.br)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/3322636613502138>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-8415-3722>



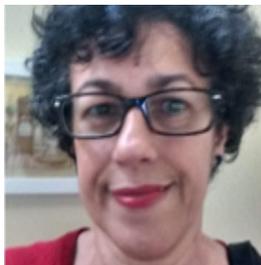
### **Paulo Melgaço da Silva Junior**

Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor e pesquisador da Fundação Theatro Municipal do Rio de Janeiro (Escola Estadual de Dança Maria Olenewa), professor na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/Rio de Janeiro e professor colaborador do Mestrado Profissional Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC-UNIRIO). Seus temas de estudos são: currículo, multi/interculturalidade, cotidiano na escola, artes, sexualidades, masculinidades, raça. Publicou, entre outros livros, Escola Estadual de Dança Maria Olenewa 75 anos: a história que fez estórias, Mercedes Baptista: a dama negra da dança.

*E-mail:* [pmelgaco@uol.com.br](mailto:pmelgaco@uol.com.br)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/8573001420943301>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-4301-9305>



### **Prefácio - Rosanne Evangelista Dias**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2009), é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ) na linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Políticas de Currículo e Docência. Suas pesquisas contam com financiamento do CNPq, FAPERJ e CAPES. Procientista da UERJ, Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ.

*E-mail: [rosanne\\_dias@uol.com.br](mailto:rosanne_dias@uol.com.br)*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/3232517370947081>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3706-7626>*

*URL: <https://curriculo-uerj.pro.br/>*



### **William de Goes Ribeiro**

Pós-doutor em Currículo pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e em Teoria Política pela Universidade Federal de Pelotas. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCult) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis, ambos da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult/ UFF).

*E-mail: [wgribeiro@id.uff.br](mailto:wgribeiro@id.uff.br)*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/4912922654698416>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>*

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

abordagens curriculares 30, 40, 156  
acesso 30, 35, 48, 75, 145, 148, 157, 159,  
165, 166, 173, 176, 179, 182, 183, 190,  
194, 195, 196, 199, 207, 208, 218, 223  
afro-brasileiras 24, 27, 28, 92, 95, 102  
aprendizado 20, 29, 103, 121, 158, 159,  
160, 167, 172, 183  
artefato cultural 123

### C

colonialidade 37, 38, 40, 42, 44, 54, 72  
comunidades imaginadas 27, 33  
conservadorismo 23  
contexto político 124  
contextualização 101, 193  
cruzamento de culturas 46  
culturas 19, 29, 36, 40, 42, 46, 47, 48, 53,  
60, 62, 63, 71, 72, 73, 78, 81, 86, 96, 106,  
107, 108, 109, 113, 116, 119, 123, 124,  
125, 126, 143, 152, 207, 216  
currículo 15, 16, 17, 23, 24, 26, 27, 28,  
29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42,  
43, 44, 58, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 81, 89,  
102, 103, 104, 106, 107, 108, 119, 120,  
121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130,  
131, 133, 134, 135, 138, 140, 141, 142,  
143, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 158,  
161, 184, 186, 191, 192, 209, 220, 221,  
222, 224  
currículo escolar 15, 16, 26, 27, 28, 32, 33,  
35, 37, 42, 70, 72, 73, 103, 143, 191, 192

### D

decolonialidade 15, 24, 26, 27, 28, 31, 33,  
39, 42, 44, 50, 51, 52, 55, 63, 192  
diálogos e articulações 27, 32, 33

didáticas 22, 26, 28, 39, 166, 174, 184,  
186, 191, 197, 207, 212  
difusão do conhecimento 47  
disciplinas escolares 46  
diversidade cultural 17, 18, 26, 28, 29, 33,  
34, 36, 37, 40, 41, 54, 57, 60, 93, 177, 180  
diversidade étnico-racial 27, 28, 212

### E

educação 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 27,  
28, 30, 34, 35, 36, 41, 44, 48, 50, 53, 54,  
55, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 73,  
75, 79, 80, 83, 85, 86, 90, 102, 104, 120,  
124, 125, 126, 138, 139, 141, 142, 143,  
144, 145, 149, 150, 151, 153, 160, 161,  
164, 167, 170, 171, 175, 176, 178, 180,  
181, 182, 183, 184, 186, 191, 192, 193,  
194, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 206,  
207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 218,  
219, 221, 222, 223  
educação brasileira 23, 35, 124  
educação democrática 175  
educação inclusiva 28, 199, 200, 207, 211,  
212  
ensino 15, 16, 17, 22, 24, 26, 27, 28, 29,  
30, 34, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53,  
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,  
65, 67, 69, 73, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 102,  
103, 104, 115, 120, 122, 126, 130, 138,  
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148,  
149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,  
160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 170,  
173, 174, 175, 179, 180, 181, 182, 184,  
185, 187, 188, 189, 198, 199, 201, 206,  
207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 217,  
218, 219, 221, 223  
ensino-aprendizagem 34, 60, 166, 175  
ensino de arte 16

- Ensino Médio 17, 29, 57, 60, 90, 105, 107, 108, 187, 192  
 ensino superior 29, 30, 43, 53, 54, 55, 121, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 174, 209, 217, 219  
 escola 15, 18, 19, 23, 26, 34, 35, 39, 41, 46, 51, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 69, 72, 73, 76, 79, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 119, 120, 124, 126, 129, 131, 135, 143, 151, 170, 172, 174, 175, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 197, 199, 201, 206, 216, 220, 224  
 Escola Básica 15, 22, 23, 24  
 Escola Nova 34, 35  
 Escola sem Partido 23
- F**  
 formação docente 23, 26, 51, 54, 59, 141, 143, 144, 151, 157, 168, 177, 179, 182, 183, 186, 193, 195, 199, 201, 205, 207, 209, 216, 219
- G**  
 gênero 15, 16, 17, 24, 27, 29, 30, 40, 41, 42, 52, 69, 71, 91, 109, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 166, 174, 191, 197, 214, 220, 221
- I**  
 identidades 27, 30, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 57, 63, 80, 106, 113, 114, 115, 119, 140  
 identidades culturais 30, 114  
 igualdade 17, 30, 35, 75, 145, 147
- inclusão 18, 28, 38, 69, 70, 72, 75, 107, 133, 138, 139, 140, 143, 148, 178, 180, 186, 187, 207, 216, 217  
 industrialização 34
- L**  
 legislação brasileira 47, 48  
 live 171, 172
- M**  
 materiais didáticos 157, 165, 223  
 metapesquisa 47  
 metodologia de pesquisa 222  
 mudanças históricas 34  
 multiculturalismo 15, 16, 19, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 39, 42, 43, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 65, 70, 71, 74, 76, 80, 174, 180, 186, 192, 203, 222  
 múltiplas linguagens 46, 182, 183, 203  
 museu 29, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 220, 221
- P**  
 pensamento curricular 33  
 pesquisa 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 40, 47, 55, 56, 60, 61, 63, 67, 69, 78, 79, 88, 89, 123, 124, 127, 129, 133, 134, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 190, 191, 193, 195, 196, 198, 199, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 220, 222, 223  
 Pesquisa em Educação 15, 36, 141, 169, 172, 173, 189, 190, 194, 207, 209, 213, 220, 221  
 políticas educacionais 23, 35, 139, 170, 171, 205

- população negra 34, 93  
práticas pedagógicas 15, 24, 26, 27, 30, 56,  
58, 59, 60, 80, 84, 106, 119, 120, 143, 148,  
149, 150, 174, 176, 180, 181, 183, 184,  
191, 193, 194, 199, 200, 208, 212, 215,  
218, 219  
processo educativo 26, 61, 157, 165, 182,  
183, 185, 187, 193, 195, 196, 198, 203,  
204, 209, 210, 216, 217, 219  
projeto de extensão 156, 165, 167, 196  
psicologia 34, 221
- R**  
racismo 16, 23, 28, 34, 42, 57, 62, 68, 75,  
77, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 94, 96, 99, 100,  
102, 103, 170, 171, 181, 186, 205  
racismo religioso 84, 94, 100, 102  
redes sociais 30, 93, 157, 190, 194, 195,  
206, 207  
reflexão crítica sobre a educação 27  
relação pedagógica 156, 184, 219  
resistência 29, 72, 95, 100, 102, 115, 126,  
149
- S**  
sala de aula 26, 46, 59, 61, 81, 84, 86, 87, 94,  
98, 102, 103, 148, 174, 177, 180, 181, 192  
sexualidade 15, 17, 24, 27, 29, 30, 52, 121,  
135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143,  
148, 149, 150, 151, 152, 153, 192, 221
- sociedade 18, 23, 26, 27, 30, 34, 38, 39,  
48, 65, 71, 73, 74, 75, 76, 83, 84, 85, 93,  
94, 103, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 126,  
132, 135, 141, 147, 156, 158, 162, 163,  
164, 166, 167, 168, 178, 180, 181, 194,  
208, 216
- T**  
TCC 172, 182, 205  
Teorias da administração 34  
teorias de currículo 34, 35, 44  
terreiros 86, 95  
territórios 29, 87, 123, 125, 127, 133, 134,  
149
- U**  
unidade escolar 46  
universidade pública 145
- V**  
vivências culturais 24, 27
- W**  
webconferências 30  
webfólio 168, 173, 185, 209, 218, 219  
Webinário 17, 21, 22, 26, 27, 30, 156, 169,  
173, 174, 177, 178, 179, 182, 183, 185,  
186, 189, 190, 194, 203, 204, 206, 207,  
209, 211

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Currículo, Multiculturalismo, didáticas e saberes docentes



Universidade Federal  
de Ouro Preto



DEETE  
Departamento de  
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE  
SANTA CRUZ DO ESCALVADO  
"RETOMANDO O PROGRESSO"  
1844-2014



pimenta  
cultural