

Revista

DOCENTES

Volume 09 – Nº 027, 2024 - Dossiê



Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 09 – Nº 027, 2024 - Dossiê

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza – Ceará
2024



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

José Iran da Silva
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
Assessor da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Assessor do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED /CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC

Projeto Gráfico e Arte Final

Valdiano Araújo Macedo

Diagramação

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva

Normalização Bibliográfica

Tiragem

2.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da capa

JOAO DANTAS SILVA

Escola: EEMTI GABRIEL BEZERRA DE MORAIS
CREDE 19

Desenho

"Raizes movimento"

"O conhecimento entrelaçado com tradição
estimulam raízes que florescem nas mentes"

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Tecnologias Gráficas

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação **09**

Editorial **13**

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS PARA O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS** **15**
Ana Larisse do Nascimento Maranhão | Patrícia Helena Carvalho Holanda Unidade
01

**AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM PARCERIA COM A UNIVERSI-
DADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTO ESCOLAR** **21**
Aleandra de Paiva Nepomuceno | Jôse Daniele Damasceno Abreu | Rochelly Veras Unidade
Gomes Lima 02

**LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** **27**
Isabela dos Nascimento Pereira | Juliana Alice Costa Freire Unidade
03

A ABORDAGEM PIKLER NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA **33**
Carla Tatiane Moreira Barroso | Jarles Lopes de Medeiros | Maria de Lourdes Carvalho Unidade
Nunes Fernandes 04

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA APRENDIZES
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA** **40**
Marcos Antonio Rocha de Lima | Antonia Lis de Maria Martins Torres | Sinara Socorro Unidade
Duarte Rocha | Orlando de Souza Lira Filho 05

HÍBRIDO: A NOVA FRONTEIRA DO ENSINO FORMAL **49**
Maria Aurineide Leonel da Mota | Antoniele Silvana de Melo Souza Unidade
06

ESCOLAS FECHADAS, ABISMOS APROFUNDADOS:
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO CEARENSE NA PANDEMIA DA COVID-19
Celina Maria Linhares Paiva | Gisafran Nazareno Mota Jucá

54
Unidade
07

A DUALIDADE ENTRE AS INOVAÇÕES E AS PROBLEMÁTICAS DA PEDAGOGIA GERADA PELA DEFASAGEM DA EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA DA COVID-19

Maria Luciana Damasceno de Freitas | Igor Márcio do Nascimento Azevedo

60
Unidade
08

DISCURSOS DAS JUVENTUDES SOBRE SAÚDE MENTAL MEDIADOS NA WEBRÁDIO: PRÁTICAS COMUNICATIVAS PRODUTORAS DE WEBCUIDADO NO CONTEXTO TRANSPANDÊMICO DE COVID - 19

Elizabeth Chagas Gomes | Raimundo Augusto Martins Torres | Harlei Ferreira Araújo

69
Unidade
09

PEGANDO O FUTURO NAS MÃOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE HORTA DIDÁTICA DA EEMTI ANTONIETA SIQUEIRA

Francisco Robson Alves de Oliveira | Otacílio José de Macedo Nunes | Francisco de Assis Nogueira de Lima

76
Unidade
10

PERCURSOS FORMATIVOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Alexandre Holanda Pereira | Rhuan Barkley de Araújo Moreira | Rayssa Melo de Oliveira

83
Unidade
11

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ E SUAS INFLUÊNCIAS: UM DEBATE TEÓRICO-SOCIOLÓGICO
Ana Carolina Rodrigues Alves

90
Unidade
12

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER FRENTE AO OBSCURANTISMO

Francisco Glauber de Oliveira Paulino | Raquel Dias Araújo | Frederico Jorge Ferreira Costa | Jarles Lopes de Medeiros

98
Unidade
13

ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: USO DO LETRAMENTO NO PERTENCIMENTO RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo

108
Unidade
14

A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA E A MATERNIDADE SOLO: VIVÊNCIAS REAIS

Alexsandra dos Santos Barbosa | Sônia Maria da Costa Braga

115

Unidade

15

TOPOGRAFIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO NA CIDADE DE FORTALEZA-CE

Tiago Souza de Jesus

120

Unidade

16

ESCOLA DE ANNALES, INTERDISCIPLINARIDADE E HISTÓRIA DAS MENTALIDADES:

CAMINHOS QUE POSSIBILITAM PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DAS MULHERES

Alexsandra dos Santos Barbosa | Patrícia Helena Carvalho Holanda

127

Unidade

17

PASSADO E PRESENTE DAS IDEIAS E FILOSOFIA EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA

Lucas Alves Furtado | Carlos Ângelo de Meneses Sousa

135

Unidade

18

PEDAGOGIA DAS CIÊNCIAS E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS:

RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Carlos Bonfim

143

Unidade

19

CONTRA AS DOENÇAS, CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DA DIFUSÃO DE INFOR-

MAÇÕES NO ENFRENTAMENTO DAS EPIDEMIAS AO LONGO DA HISTÓRIA

Érica Cavalcante Lima

151

Unidade

20

O QUE É E O QUE FAZ A LINGUÍSTICA APLICADA: UMA INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS

DA LINGUAGEM EM PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

José Elderson de Souza-Santos | Caroline Vieira Rodrigues

158

Unidade

21

PESQUISAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS GRADUAÇÕES OFERTA-

DAS PELO INSTITUTO UFC VIRTUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Marília Maia Moreira | Ana Cláudia Uchôa Araújo | Antonia Lis de Maria Martins Torres |

Bruna Rafaela Araújo da Silva | Igor Márcio do Nascimento Azevedo

166

Unidade

22

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCentes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

XIX Congresso de História da Educação do Ceará

O XIX Congresso de História da Educação do Ceará tem por objetivo principal apresentar a produção acadêmica de pesquisadores experientes e em formação, sob diferentes recortes e perspectivas, que incidam sobre a temática geral proposta. Trata-se de um congresso de alcance internacional organizado pela Linha de Pesquisa História e Educação Comparada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/LHEC).

O Projeto de História da Educação no Ceará foi concebido entre 1996 e 2001, no âmbito do PPGE/UFC, em função da falta de historiografia sobre a história da educação local. Tem contado com a participação e estreita colaboração de um amplo grupo de professores e alunos.

Abrigo a formação de mais de cinco dezenas de mestres e doutores, que, por sua vez, constituíram nessa área outros grupos de pesquisa na UVA, URCA, UFPI, UECE e UFAL e UFV. Foi uma conjugação de interesses que tornou possível a edição de um encontro anual de pesquisa, desde 2002, quando realizamos o I Encontro Cearense de Historiadores da Educação, no campus do Benfica/UFC, em Fortaleza, ao qual se seguiram vários outros, conforme registramos fartamente em nossas publicações junto à Editora da UFC.

O evento que criamos em 2002 mudou de nome e foco de investigação, em 2011, para comemorar dez anos de percurso e demarcar uma nova fase, ampliar as suas pesquisas, aprofundar estudos e possibilidades metodológicas de investigação, assim como suscitar outras articulações institucionais, no âmbito da História da Educação Comparada. Foi realizado em 2011, no Memorial Padre Cícero, em Juazeiro do Norte; em 2012, no Mosteiro dos Jesuítas, Baturité; em 2013, no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira; em 2014, em Viçosa; em 2015, na URCA, no Crato; em 2016, na Casa José de Alencar, em Fortaleza, em 2016; em 2018, na cidade de Sobral; em 2019, em Novas Russas; e, em 2023, em Pacoti.

Em 2013, discutimos com maior ênfase a difusão e circulação de ideias científico-pedagógicas entre a cidade e o campo para entender a institucionalização da escola, bem como o sentido histórico de missões, expedições, instituições e intercâmbios na construção da educação, entendida como fenômeno mundial, nacional e local.

No Congresso de Viçosa, em 2014, demos continuidade à exploração desse foco de estudos, com ênfase na história dos Jesuítas na Serra da Ibiapaba; acrescido de outras aproximações com o campo da filosofia, psicologia, medicina, paleontologia, arqueologia, educação patrimonial e turismo cultural.

É nosso intuito contribuir para aglutinar as iniciativas de pesquisa na área de História da Educação e Educação Comparada das diversas universidades públicas cearenses; vitalizar uma rede norte-nordeste de ação institucional; estabelecer parcerias internacionais e publicar os nossos resultados de pesquisa, que serão revertidos positivamente no processo de ensino, formação de pesquisadores e professores; bem como para o conhecimento do passado e da dimensão local, em conexão com a instância nacional e internacional, para um melhor entendimento dos desafios do presente e do futuro, que são colocados para a área de educação.

Em sua décima quarta edição, o evento foi realizado, novamente, no Cariri cearense, desta feita na cidade do Crato, tomando por temática uma problemática que marca e inquieta a região, onde as mulheres têm sido alvo de violência, tanto no passado, quanto no presente. Entender o lugar social da mulher na sociedade e na educação poderá contribuir positivamente para a discussão e estudo desta problemática, envolvendo investigadores de várias universidades nordestinas e brasileiras, bem como estabelecendo ponte com o movimento latino-americano de mulheres.

Em 2016, o XV CHEC foi realizado na Casa José de Alencar – Alagadiço Novo, Campus da UFC, em Fortaleza, com o objetivo maior de contribuir para a discussão necessária sobre a relação entre Histórias das Ciências e Ideias Pedagógicas, com o fito de fazer uma aproximação maior, em tempos de interdisciplinaridade crescente, entre ciências humanas e ciências da natureza, sabendo que aumenta, dia a dia, a preocupação política e social no mundo contemporâneo com o meio ambiente, a ética na ciência e a justiça social.

No evento de 2017, o XVI teve o intuito de abrir espaço para a discussão sobre as questões em torno da Histórias do Corpo, Sexualidade e Educação, no sentido de refletir sobre sua repercussão nas esferas do poder, no âmbito da família, nos espaços escolares e não escolares. O evento recebeu apoio para a sua realização por parte de várias outras instituições, como se segue: Prefeitura do Aquiraz, Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura de Aquiraz, UFC, SBHE, CNPQ, CAPES, FUN-CAP, FCPC-UFC e Edições UFC.

Em 2018, o XVII CHEC discutiu sobre o passado, o presente e o futuro das tecnologias da educação através do estabelecimento de conexões temporais e espaciais. Acrescente-se a isso o protagonismo que Sobral vem desenvolvendo no cenário da educação do Brasil ocupando lugar de destaque nos indicadores educacionais, Índice de Oportunidade na Educação (IOEB) e no Índice de Educação Básica (IDEB) com repercussão internacional.

Em sua XVIII edição, o CHEC foi realizado na cidade de Novas Russas, convidando a todos a refletir sobre o que é arte, sobre o ensino das artes e ofícios, no campo e nas cidades, bem como sobre o caminho e descaminhos da formação de professores no campo das artes, cultura e educação.

No evento de 2023, o XIX teve o intuito de abrir espaço para a discussão sobre as questões em torno da temática Histórias de Famílias, Educação e Saúde Mental, no sentido de refletir sobre sua repercussão nas esferas do poder e saúde mental, no âmbito da família, nos espaços escolares e não escolares. O evento recebeu apoio para a sua realização por parte de várias outras instituições, como a Prefeitura Municipal de Pacoti-CE e Secretaria de Educação de Pacoti-CE.

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda

Profa. Ma. Alexandra dos Santos Barbosa

Diálogos transdisciplinares em educação

Atualmente, a educação básica apresenta inúmeros desafios, tais como estrutura, ausência de cooperação da família na parceria com a escola e a evasão. No centro desse processo, temos o debate em torno da formação docente, pois são os(as) professores(as) que estão na linha de frente, juntamente com os(as) estudantes, da instituição escolar.

Assim, podemos partir da seguinte questão: afinal, o que interessa à escola? Quais temas podem ser priorizados, por exemplo, em uma publicação como esta, que tenham como objetivo contribuir para a melhoria dessa instituição? Não seria possível elencar, em uma escala de importância, o que seria mais relevante para o avanço escolar. No entanto, afirmamos sem titubear: tudo o que acontece na sociedade brasileira se relaciona com a forma que somos e agimos no mundo, portanto, tudo o que ocorre no mundo é de interesse da escola, da educação.

Dessa forma, partindo dessa pluralidade, é que chegamos a este dossiê temático, que é fruto de uma ação realizada, anualmente, há 19 anos, pela Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Trata-se do Congresso de História da Educação do Ceará (CHEC), este ano intitulado "XIX Congresso de História da Educação do Ceará – Histórias de Famílias: Educação e Saúde Mental".

Os artigos deste dossiê foram escritos por professores(as) pesquisadores(as) de diferentes áreas de atuação (educação básica e ensino superior), mas todos(as) eles(as) têm um olhar comum: a escola e os processos educacionais, o que não se limita aos espaços escolares. Ao longo dos 24 textos aqui apresentados, é possível uma aproximação com a dinâmica da escola e dos processos educativos.

Tendo como horizonte a perspectiva transdisciplinar, o que marca a LHEC e, conseqüentemente, o CHEC, optamos por não dividir os artigos aqui apresentados em unidades temáticas, pois compreendemos que a transdisciplinaridade só existe no todo, o que gera um novo conhecimento, novas concepções. Dessa forma, os textos são apresentados ao longo do dossiê numa espécie de *continuum*, entre aproximações e distanciamentos. No entanto, para fins didáticos deste editorial, podemos compreender a publicação contemplando seis grandes áreas epistêmicas, a ver: "infância, aprendizagem e alfabetização"; "os impactos da pandemia da covid-19 na educação e sociedade"; "ensino, currículo e práticas educativas"; "perspectivas etnicorraciais"; "política sociedade e educação"; e "um horizonte histórico, filosófico e social".

A primeira grande área apresenta textos que discutem a infância e o processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva de diferentes teorias e recortes, tendo a criança como sujeito central. É composta pelos seguintes artigos: "Contribuições da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos para o processo de alfabetização e letramento de crianças"; "As contribuições de um projeto de extensão em parceria com a universidade: a formação de professoras alfabetizadoras em contexto escolar"; "Literatura infantil e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil"; "A Abordagem Pikler na primeiríssima infância"; e "Contribuições dos jogos digitais para aprendizes com o transtorno do espectro autista".

Em "os impactos da pandemia da covid-19 na educação e sociedade" é possível termos um panorama das repercussões da pandemia na educação e nas sociabilidades. Temas como ensino remoto emergencial, ensino híbrido, gestão educacional, práticas pedagógicas e saúde mental emergem do debate proposto pelos(as) autores(as), revelando um contexto em que os desdobramentos socioeducativos da covid-19 seguem em curso, circulando entre concepções e práticas sociais e educacionais. Os seguintes artigos integram essa categoria: "Híbrido: a nova fronteira do ensino formal"; "Escolas fechadas, abismos aprofundados: a gestão da educação cearense na pandemia da covid-19"; "A dualidade entre as inovações e as problemáticas da pedagogia gerada pela defasagem da educação após a pandemia da covid-19"; e "Discursos das juventudes sobre saúde mental mediados na webrádio: práticas comunicativas produtoras de webcuidado no contexto transpandêmico de covid-19".

Com "ensino, currículo e práticas educativas", temos uma discussão envolta da escola (educação básica e superior), englobando assuntos como práticas educativas, formação e ensino. Dessa forma, durante a leitura, a partir de distintas experiências didático-pedagógicas, somos levados a problematizar as instituições educativas a partir do que o ocorre nelas, seja no âmbito da prática pedagógica ou formação docente. Compõem essa área os seguintes textos: "Pegando o futuro nas mãos: um relato de experiência sobre o projeto de horta didática da EEMTI Antonieta Siqueira"; "Percurso formativo do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física"; "Pedagogia das ciências e história das ciências: relações e implicações ao processo de ensino de ciências"; e "Pesquisas sobre as experiências pedagógicas das graduações ofertadas pelo Instituto UFC Virtual: uma revisão sistemática de literatura".

A problemática do racismo é posta neste dossiê a partir dos artigos "Escritas (auto)biográficas: uso do letramento no pertencimento racial de estudantes do ensino médio"; "A solidão da mulher negra e a maternidade solo: vivências reais"; e "Topografia do patrimônio cultural negro na cidade de Fortaleza-CE". Com profundidade epistêmica, os(as) autores(as) discutem a cultura e a identidade da pessoa negra, o que contribui com práticas educativas antirracistas. Dessa forma, a categoria "perspectivas etnicorraciais" contribui para a efetivação de uma escola plural, com respeito aos direitos humanos.

"Política, sociedade e educação" é composta por dois textos que apresentam uma abordagem sociológica em torno da escola. Em âmbito estadual, o artigo "A política de educação profissional no Ceará e suas influências: um debate teórico-sociológico" discute a política de educação profissional oferecida pela rede pública de ensino no estado do Ceará, levantando a seguinte questão: afinal, para que mundo do trabalho essas juventudes vêm sendo preparadas? Já o artigo "A importância do ato de ler frente ao obscurantismo" apresenta uma discussão que envolve política e leitura.

Por fim, temos o bloco temático "um horizonte histórico, filosófico e social", que apresenta uma sofisticada discussão que envolve filosofia, sociologia e história, com temas que emergem de novas perspectivas do fazer ciência, fruto das concepções desenvolvidas na Escola dos Annales, como a história das doenças e a história das mulheres, bem como um ensaio sobre o legado educacional de Anísio Teixeira e uma explanação sobre a linguística aplicada. São estes os artigos: "Escola de Annales, interdisciplinaridade e história das mentalidades: caminhos que possibilitam pesquisas sobre história das mulheres"; "Ideias e filosofia educacional de Anísio Teixeira"; "Contra as doenças, conhecimento: a importância da difusão de informações no enfrentamento das epidemias ao longo da história"; e "O que é e o que faz a linguística aplicada: uma introdução aos estudos da linguagem em perspectiva transdisciplinar".

Assim, a partir de uma diversidade de temas apresentados nos textos, o(a) leitor(a) é convidado a perceber e compreender os processos educativos a partir da transdisciplinaridade. Aqui, docentes da educação básica e do ensino superior tiveram a oportunidade de apresentar seus relatos didático-pedagógicos e experiências de pesquisa a partir de distintos olhares. É nesse contexto de diversidade e oportunidade que criamos este dossiê temático, visando contribuir com a discussão acerca da escola.

Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros



CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS

Ana Larisse do Nascimento Maranhão ¹

Patrícia Helena Carvalho Holanda ²

Contributions of João dos Santos' Therapeutic Pedagogy to the children's literacy and literacy process

Resumo:

A alfabetização e letramento de crianças é tema recorrente em estudos e pesquisas no cenário nacional, principalmente no estado do Ceará, que propõe um olhar especial para essa etapa do processo de aprendizagem. A Pedagogia Terapêutica proposta por João dos Santos propõe uma educação direcionada para aspectos motores, afetivos e de relacionamento, aspectos estes, que podem contribuir para a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades. Neste sentido, este estudo tem como objetivo, uma reflexão sobre as contribuições da Pedagogia Terapêutica santiana para a promoção da alfabetização e letramento para crianças no ciclo de alfabetização. Para isso, conta com uma pesquisa de caráter qualitativo, com base em estudos bibliográficos de revisão de conceitos, como os desenvolvidos por Ferreira (1985) e Soares (1985, 2004), que discutem sobre alfabetização e letramento; e ainda, com Santos (2016, 2018), Holanda (2016) e Mendonça (2003) que pesquisam a Pedagogia Terapêutica de João dos Santos. Considera-se que a Pedagogia Terapêutica santiana, em sua proposta de observação e intervenção individualizada, agregando conhecimentos didáticos pedagógicos, de saúde infantil e de psicologia na proposição de uma saúde mental infantil pode ser um valioso aliado para a promoção da alfabetização e letramento para crianças no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Pedagogia Terapêutica. Alfabetização. Letramento.

Abstract:

Children's literacy is a recurring theme in studies and research on the national scene, mainly in the state of Ceará, which proposes a special look at this stage of the learning process. The Therapeutic Pedagogy proposed by João dos Santos proposes an education aimed at motor, affective and relationship aspects, aspects that can contribute to the acquisition and development of these skills. In this sense, this study aims to reflect on the contributions of Santos Therapeutic Pedagogy to the promotion of literacy for children in the literacy cycle. To achieve this, it relies on qualitative research, based on bibliographic studies reviewing concepts, such as those developed by Ferreira (1985) and Soares (1985, 2004), who discuss literacy and literacy; and also, with Santos (2016, 2018), Holanda (2016) and Mendonça (2003) who research the Therapeutic Pedagogy of João dos Santos. It is considered that Santiana's Therapeutic Pedagogy, in its proposal for observation and individualized intervention, adding didactic pedagogical knowledge, child health and psychology in the proposition of child mental health, can be a valuable ally for the promotion of literacy for children in the literacy cycle.

Keywords: Therapeutic Pedagogy. Literacy. Literacy.

¹ Doutoranda em Educação (UFC). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza (SME). E-mail para contato: la.maranhao@gmail.com

² Pós-Doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. Estágio Sênior Bolsista-CAPES, na Universidade de Lisboa. Professora Titular em Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. E-mail para contato: patricia.holanda@ufc.br

1. INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento em crianças em idade escolar, em particular, no ciclo de alfabetização é tema recorrente de estudos e pesquisas, pois se concebe a relevância de se aproximar dos pormenores que caracterizam esse processo, que é dinâmico em cada criança.

Observando que o processo de aprendizagem ocorre por influência de diferentes fatores, como cognitivo, emocional, social, motor e outros propomos aqui, como objetivo deste breve estudo, uma reflexão sobre as contribuições da Pedagogia Terapêutica santiana para a promoção da alfabetização e letramento para crianças no ciclo de alfabetização.

A Pedagogia Terapêutica de João dos Santos se insere neste contexto de reflexão, pois busca-se uma referência que olhe para a criança como ser total, que contemple a criança como ser de possibilidades e particularidades que lhes são próprios, numa dimensão que vá além do aspecto cognitivo, que coloque a criança como ser social, emocional, de afetos e possibilidades.

Neste sentido, o estudo parte de uma pesquisa de caráter qualitativo, com base em estudos bibliográficos de revisão de conceitos. Utilizou-se para isso de estudos referentes ao conceito de alfabetização e letramento realizados por Ferreira (1985) e Soares (1985, 2004), que são pesquisadoras de referência desse campo de estudo específico (alfabetização e letramento infantil); como também, de estudos que tratam sobre a Pedagogia Terapêutica de João dos Santos, como os realizados por Santos (2016, 2018), Holanda (2016) e Mendonça (2003).

Neste aspecto, com apoio dos estudos bibliográficos realizados, o texto encontra-se organizado em três momentos. O primeiro que propõe uma aproximação aos conceitos base desse estudo, quais sejam, a Pedagogia Terapêutica de João dos Santos e ainda, sobre alfabetização e letramento. O segundo, onde desenvolve-se uma aproximação entre a Pedagogia Terapêutica no ciclo de alfabetização. E por fim, as considerações finais, em que se busca uma reflexão sobre os temas em estudo.

2. PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS

Com ideias ligadas a psicanálise de Freud (1856-1939), a psicologia do desenvolvimento de Piaget (1896-1980) e aos estudos sobre a criança de Wallon, realizando um intercâmbio entre a Psicologia e a Pedagogia, o médico, psicanalista, pedagogo e psicopedagogo português João dos Santos (1913-

1987) desenvolve uma perspectiva na qual percebe a aprendizagem da criança a partir da relação entre afeto e cognição (HOLANDA, 2016).

A Pedagogia Terapêutica proposta por João dos Santos propõe uma mudança de foco, incentivando uma educação direcionada para aspectos motores, afetivos e de relacionamento. Na proposta santiana, o ensino deve considerar a idade e o nível intelectual da criança, respeitando seu tempo e organizando propostas que estejam dentro de seu universo de possibilidades, sem, contudo, deixar de desafiar-la em momentos propícios (coletivos ou individualizados).

Buscando inspiração na Pedagogia Nova, nos métodos de ensino e aprendizagem de Montessori, Decroly, Freinet e outros, o pesquisador português elabora uma teoria centrada na observação da criança (HOLANDA, 2016), pois para João dos Santos, se faz premente conhecer a criança. Sendo esta a que pertence a um universo social, que é integrante de uma família, que possui uma história antes de chegar ao ambiente escolar. Outro ponto relevante em sua teoria é a necessidade de a escola perceber que a aprendizagem da criança não está centrada apenas no campo racional, mas tem também uma base emocional.

Mendonça (2003, p. 93) coloca que um dos marcos da trajetória de vida e de pesquisa de João dos Santos está na "preocupação pela reformulação da metodologia pedagógica e pelo bem-estar da criança", assim, considera-se que o pesquisador português institui a criança como seu objeto de estudo, mas para além, como sujeito de preocupação e sensibilidade, de atenção à felicidade desse infante. Mendonça assim define essa relação:

A criança seria, para ele, um imenso campo de investigação a desbravar no dia a dia, até tornar-se compreensíveis as variantes do seu funcionamento mental, as razões do seu adoecer. Pela via da compreensão dinâmica evolutiva, João dos Santos iria encontrar novos caminhos que o conduziram à sua forma genial de tratar e à concepção de esquemas preventivos originais (MENDONÇA, 2003, p. 97).

Assim João dos Santos desenvolve uma perspectiva de atuação que entrelaça a Pedagogia e a Psicologia, tratada como uma Pedagogia Terapêutica que tem por um dos seus aspectos mais relevantes "implicar professores e pais na compreensão dos problemas de aprendizagem e de comportamento mais frequentes na idade escolar, visando a sua solução e a profilaxia de futuras situações idênticas" (MENDONÇA, 2003, p. 101).

Tais dificuldades podem se mostrar de maneiras variadas, como no insucesso escolar, problemas de comportamento, entre outros. Neste ponto, a observação atenta e orientada que considere a aprendiza-

gem em dimensões amplas, convergem para a compreensão da criança como ser total.

De acordo com Branco (2013, p. 388), "A Pedagogia Terapêutica é a metodologia que pretendemos praticar no Externato do Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa 'Casa da Praia'. A Pedagogia Terapêutica deve ser integrada na "arte de curar", o que responde a um certo regresso às origens, visto que medicina, compreensão psicológica e educação familiar estiveram sempre ligadas desde a antiguidade. A proposta santiana é uma orientação que, na base dos grandes inovadores da psicologia e da pedagogia, fornece orientação suscetível de abrir novos caminhos para uma pedagogia ao serviço de todas as crianças. Assim, é o nosso desejo que a partir de uma "arte de curar" bloqueios no processo de aprendizagem de certas crianças se consigam afinar métodos capazes de prevenir as dificuldades escolares. (BRANCO, 2013, p. 388).

Como vimos acima, João dos Santos não institui a Pedagogia Terapêutica como um manual "como fazer", mas o propõe como uma possibilidade terapêutica que, com base na observação livre, busca o desenvolvimento de práticas interventivas junto à criança que se encontre em dificuldades na aprendizagem. Coloca ainda, a relevância de haver um ponto de intersecção entre saúde mental e educação, que envolva criança, família e escola.

Para Santos (2016, s/p), "a educação deve integrar tudo e estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na sociedade em que vive". Desse modo a preparação antes da alfabetização é importante, tanto pelas experiências que visam diretamente à aprendizagem de ler, escrever e falar, quanto pelas atividades que permitem à criança um crescimento emocional, psíquico, intelectual e físico harmonioso.

Após uma breve exposição sobre a Pedagogia Terapêutica santiana, trazemos a seguir a perspectiva de alfabetização e letramento no qual esse texto se ancora, para assim, conduzir o leitor a uma aproximação entre as contribuições da proposta terapêutica de João dos Santos e a alfabetização de crianças.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

No texto *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*, de Emília Ferreira (1985), a autora desde suas primeiras linhas propõe a perspectiva de se colocar a escrita como um sistema de representação, que é desenvolvido pela criança desde os seus primeiros contatos com o mundo socialmente letrado, posto que esta representação seja uma aprendizagem que se desenvolve a partir dos estímulos, ideias, e ações pelas quais a criança é apresentada.

Neste ínterim, um ponto relevante de discussão é o conceito de aprendizagem do sistema de representação da escrita pela criança "definido" pelo adulto, ou ainda, pelo professor. A partir de tal aspecto é que o adulto, ou professor, irá realizar sua interpretação sobre tal processo. Essa leitura/interpretação é importante, pois é o que poderá orientar o processo educativo da criança, como por exemplo: quando uma criança representa através de rabiscos ou desenhos o nome das pessoas de sua família, este já pode ser considerado uma forma de representação da escrita. No entanto, perceber isso depende de como o professor ou adulto compreende esse processo.

Deste modo, ao refletir sobre o estudo de Emília Ferreira (1985), acredito que duas palavras se sobressaem: desmistificar e reconstruir.

Desmistificar, pois precisamos ter claro em nossa concepção de alfabetização que este se refere a um processo que é longo e contínuo, tendo em vista que tem início desde os primeiros anos de vida do ser humano, onde a criança busca meios de se comunicar e se expressar com o outro. E continua se desenvolvendo ao longo da trajetória de vida do sujeito, quando este se utiliza dessa técnica (alfabetização), que é o reconhecimento das letras para se expressar diante da sociedade, etapa em que a alfabetização é acompanhada pelo letramento, que permite ao sujeito a perspectiva necessária para compreender o mundo de forma crítica, e assim, se colocar diante dele.

Quanto ao termo reconstruir, este se relaciona a dois aspectos: o primeiro, seria a concepção que o professor tem de aprendizagem e desenvolvimento da escrita pela criança; e o segundo, as concepções de criança e linguagem que estão permeadas na prática docente.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, a concepção que o professor tem de aprendizagem e desenvolvimento da escrita pela criança, o professor em sua prática pedagógica precisa rever conceitos ultrapassados e tradicionalistas que não concebem a criança como um sujeito ativo e de potencialidades, a criança não pode mais ser tratada como uma tabula rasa, incapaz de se expressar e de agir no universo social à sua volta. Pelo contrário, é preciso reconstruir.

Quanto ao segundo ponto, se considera que as concepções de criança e linguagem que estão permeadas na prática docente é o que vai definir o trabalho pedagógico. No entanto, se precisa deixar claro que estas concepções não são estáticas, mas mutáveis, tendo em vista que, o universo social do qual as crianças fazem parte se modifica por diversos meios, como a tecnologia, o acesso à cultura, o ambiente familiar, entre outros. Considerando que a própria sociedade é mutante, e que a linguagem e a escrita

são frutos de um processo histórico, logo a prática docente e as concepções de linguagem e criança nele instituídos podem se modificar ou se reconstruir.

Em convergência com o que indica Ferreiro (1985), os estudos de Magda Soares (1985, 2004) colocam a criança como ser ativo do processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), bem como de aquisição da leitura. Para a pesquisadora, a alfabetização é um termo complexo que pressupõe não apenas a apreensão de uma habilidade, mas de um conjunto de habilidades. Assim coloca sobre o conceito de alfabetização:

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1985, p. 21).

Pensar no desenvolvimento da alfabetização e letramento, é ter em mente que esses processos se dão de forma concomitante, a partir de experiências e vivências enriquecedoras que ampliem, provoquem e estimulem a criança a pensar e refletir sobre seu próprio aprender. Para Soares (2004), a relação alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, e afirma que:

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Vale destacar que para as professoras(es) que fazem parte e acompanham o cotidiano de crianças que se encontram no ciclo de alfabetização, a aproximação a estudos que contemplem marcos conceituais que ajudem a compreender o processo de alfabetização e letramento, bem como entender a criança como ser holístico, é fundamental, para assim, conduzir com maior coerência as práticas docentes.

4. PEDAGOGIA TERAPÊUTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Abra os olhos e veja como as palavras lhe sugerem Movimentos do corpo e do sentir; como as palavras Gesticulam dentro de si e sensibilizam as suas entranhas. Vejam de que falam as letras. Se não abre os olhos para Ouvir para gesticular, para sentir, não pode ensinar a ler e a escrever

(SANTOS, 1983, p. 89).

Observar aspectos que compreendem o conceito de alfabetização e letramento, bem como, a proposta da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos nos instiga a refletir aspectos das aproximações entre ambos, principalmente no que se refere a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. Uma aprendizagem que abrange aspectos cognitivos, emocionais, sociais, familiares e outros.

Emilia Ferreiro (1985) e João dos Santos (2016, s/p) corroboram ao pensar que a aprendizagem é um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida da criança. Para o autor português "a base de toda a educação é a livre experiência". Percebe-se então que a educação tem início na experiência vivida pela criança de forma autônoma e guiada, primeiro pela mãe, depois pelo professor, mas sempre pela experiência, pela sensação, e percepção do mundo.

Para os autores que embasam essa reflexão (FERREIRO, 1985; SOARES, 1985, 2004; SANTOS, 2016, 2018) o meio e os estímulos vivenciados pela criança são importantes para o seu desenvolvimento integral. Santos (2016, s/p), por exemplo, indica que "não seria possível ensinar a ler sem que a criança tivesse podido realizar certas experiências gráficas e sem que previamente a atitude e o gesto tivessem sido largamente experimentados".

Outra contribuição relevante ao processo de alfabetização e letramento trazidos pela Pedagogia Terapêutica, é a ideia que a linguagem seja forma de representação de pensamentos e emoções. Como aponta Santos (2016, s/p) "só se desenvolve a inteligência pela acção e só se pensa com símbolos ou palavras; portanto quanto maior for a capacidade de expressão, corporal e verbal maior será a qualidade da inteligência e a riqueza do pensamento".

Ainda nesse sentido, para Holanda (2016), estudiosa do pensamento santiano, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem devem ser considerados todos os aspectos da vida da criança, como as relações afetivas, principalmente os familiares; as experiências práticas vivenciadas pela criança em seu mundo social; e as relações sociais estabelecidas pela criança dentro e fora da escola. Santos (1991) destaca, ainda:

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem geneticamente, um ponto de partida emocional (SANTOS, 1991, p. 27 *apud* HOLANDA, 2016, s/p.).

Neste ponto, é importante destacar que para João dos Santos há uma relação entre as dificuldades de iniciação à aprendizagem escolar com a passagem pelo Complexo de Édipo. Holanda (2016, s/p) ela-

bora que para o pesquisador português "L...a criança concretizará os seus conhecimentos em torno da leitura e da escrita após a sua saída do Édipo, isto é, quando o sujeito se significa como sujeito do saber". Assim, a criança estará "pronta" para se desenvolver no campo educacional, quando supera o Complexo de Édipo e ingressa em seu período de latência, canalizando seus esforços para a aprendizagem de conteúdos e saberes escolares, como é o caso da leitura e escrita.

A Pedagogia Terapêutica dispõe de uma perspectiva de revisão/reconstrução de práticas pedagógicas, que colocam a criança como centro do processo de aprendizagem, e que estejam atentas às suas necessidades. Neste sentido, o pensamento de João dos Santos, sugere que o professor considere a individualidade de cada criança, percebendo que cada uma abriga um universo de possibilidades. O professor deverá estar atento que cada "aquisição deve ser feita no momento próprio, nem antes e nem depois. Antes, a aquisição não é feita. Depois, um atraso demasiado grande pode tornar-se irreparável" (HOLLAND, 2016, s/p).

Neste sentido, a Pedagogia Terapêutica santiana pode vir a ser um importante suporte à prática docente, bem como, um aporte teórico metodológico que possa qualificar as atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas com toda e qualquer criança no ciclo de alfabetização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é uma das tarefas mais árduas e extenuantes da humanidade, lidar com o outro em formação, fazê-lo pensar, lidar com frustrações, conviver com outros que não são iguais, e, nem tão pouco pensam igual. Educar para o mundo, neste caos social estabilizado por linhas tênues de ética e regras de convívio, é um ato de rebeldia. Rebeldia ao que lhe foi repassado enquanto crenças e valores, ou, ainda uma reprodução desatualizada de todas as regras já postas.

Talvez, como professores, um dos nossos principais atos de promoção de cidadania seja o de oportunizar a criança o mundo letrado, abrindo a possibilidade da descoberta de diferentes formas de linguagem. Um dos caminhos para a realização dessa tarefa é dar à criança a possibilidade de sonhar, de descobrir, de criar por ela mesma. Pois, ao descobrir-se lendo e escrevendo a criança se apodera do poder das letras, e a partir de então, ganha ainda mais ímpeto sobre novas descobertas. E participar desse processo é extremamente gratificante.

No entanto, como vimos em nosso diálogo acima, para que a alfabetização e o letramento aconteçam para uma criança, é preciso que a mesma seja exposta a condições e experiências favoráveis para que

esse processo se desenvolva. E, a Pedagogia Terapêutica de João dos Santos nos esclarece alguns pontos de observação neste sentido.

A exemplo, podemos indicar os seguintes aspectos: a perspectiva de que a aprendizagem é um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida; que o meio e os estímulos vivenciados pela criança são importantes para o seu desenvolvimento integral; infere que a linguagem seja forma de representação de pensamentos e emoções; quanto ao processo de ensino e aprendizagem, devem ser considerados todos os aspectos da vida da criança; propõe uma perspectiva de revisão/reconstrução de práticas pedagógicas, que coloquem a criança como centro do processo de aprendizagem; e por fim, coloca a necessidade de diálogo entre a pedagogia e a psicologia.

Desse modo, considera-se que a Pedagogia Terapêutica santiana, em sua proposta de observação e intervenção individualizada, agregando conhecimentos didáticos pedagógicos, de saúde infantil e de psicologia na proposição de uma saúde mental infantil pode ser um valoroso aliado para a promoção da alfabetização e letramento para crianças no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRANCO, M. E. C. **Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos**. 2. Ed. Lisboa: Coisas de Ler, 2013.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1357>. Acesso em: 27. maio. 2018.

HOLANDA, P. H. C. Ideias psicopedagógicas e instituições de educação e saúde numa abordagem santiana. *In*: HOLANDA, P. H. C; MORATO, P. J. P. (Org.). **Pedagogia terapêutica: diálogos e estudos Luso-Brasileiros sobre João dos Santos**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2016. (Kindle edition).

MENDONÇA, M. M de. João dos Santos e a Saúde Mental Infantil. **Interações**, 2003, pp. 91-111. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/download/87/91>. Acesso em: 27. maio. 2023.

SANTOS, J. **Ensaio sobre Educação - II: o falar das letras**. Lisboa: Livros Horizontes, 1983.

SANTOS, J. **Ensaio sobre Educação - I: a criança quem é?** 3ª Ed. Reino Unido: Product Solutions Catalysis Ltd, 2016. (Kindle edition).

SANTOS, J. **A Casa da Praia: o Psicanalista na Escola**. 5ª Ed. Reino Unido: Product Solutions Catalysis Ltd, 2018. (Kindle edition).

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, v. 1, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358>. Acesso em: 27. maio. 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, v. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 27. maio. 2018.



AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM PARCERIA COM A UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Aleandra de Paiva Nepomuceno¹

Jôse Daniele Damasceno Abreu²

Rochelly Veras Gomes Lima³

The contributions of an extension project in partnership with the university:
the training of literacy teachers in a school context

Resumo:

Este resumo discorre sobre a participação de professoras alfabetizadoras em um projeto de extensão realizado em contexto escolar. O referido curso ocorreu no período de 2022-2023 em parceria com a Universidade Estadual do Ceará. Assim, questiona-se: quais as contribuições do referido projeto de extensão para a prática pedagógica de professoras participantes do projeto? Qual a percepção das docentes sobre o papel da teoria na prática pedagógica? Para que possamos responder aos problemas em questão, o estudo tem como objetivo analisar as contribuições do projeto de extensão "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente de escola pública" à prática pedagógica de professoras participantes do projeto. O estudo é um relato de experiência de professoras alfabetizadoras de turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais em uma escola pública municipal de Fortaleza. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados um questionário respondido pelas professoras e o diário de campo fornecido às docentes para que elas pudessem registrar suas percepções sobre o curso. Para dialogar com os dados coletados no presente estudo, recorreu-se a autores que discorrem sobre alfabetização e letramento, como Magda Soares (2022) e Colello (2021), e sobre formação do professor reflexivo, como Zeichner (2013). Os resultados da pesquisa apontam que o curso tornou-se ambiente propício a estudos, diálogos e reflexões entre os pares e o reconhecimento desses aspectos como condição essencial à formação docente. Ao revisitar os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento, (in)conscientemente fomos convidadas a repensar nossas práticas. Revisitar as teorias da alfabetização e letramento favoreceu a fundamentação teórica das práticas das docentes participantes, assim a formação se constituiu em espaço de reflexão e mudança das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professoras. Professoras alfabetizadoras. Contexto escolar. Curso de extensão.

Abstract:

This summary discusses the participation of literacy teachers in an extension project carried out in a school context. This course took place in the period 2022-2023 in partnership with the State University of Ceará. Thus, the question arises: what are the contributions of the aforementioned extension project to the pedagogical practice of teachers participating in the project? What is the teachers' perception of the role of theory in pedagogical practice? So that we can respond to the problems in question, the study aims to analyze the contributions of the extension project "Building literacy and literacy practices: a proposal for teacher training developed in the public school environment" to the pedagogical practice of teachers participating in the project. The study is an experience report of literacy teachers in 1st and 2nd year elementary school classes in a municipal public school in Fortaleza. A questionnaire answered by the teachers and the field diary provided to the teachers were used as an instrument for data collection so that they could record their perceptions about the course. To dialogue with the data collected in the present study, we turned to authors who discuss literacy and literacy, such as Magda Soares (2022) and Colello (2021), and about reflective teacher training, such as Zeichner (2013). The research results indicate that the course became a fruitful environment for studies, dialogues and reflections between peers and the recognition of these aspects as an essential condition for

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (UECE). Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: aleandranepomuceno@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: josysdamasceno@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: chellyveras@gmail.com

teacher training. By revisiting theoretical assumptions about literacy and literacy, we (un)consciously were invited to rethink our practices. Revisiting the theories of literacy and literacy favored the theoretical foundation of the practices of the participating teachers, thus the training constituted a space for reflection and change in pedagogical practices.

Keywords: *Teacher training. Literacy teachers. School context. Extension course.*

1. INTRODUÇÃO

O fazer docente do(a) professor(a) alfabetizador(a) requer um constante movimento de estudo de forma a subsidiar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, as formações decorrentes de políticas de valorização do magistério nas últimas décadas favoreceram a formação do(a) docente em nível superior e/ou outra licenciatura. Ademais, destaca-se, também, o papel das formações continuadas, como o Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outras iniciativas que visaram contribuir com a formação de professores(as) alfabetizadores(as) no cotidiano escolar. Como afirmam Teixeira e Silva (2021, p. 668) "a alfabetização diretamente relacionada ao fracasso escolar fez-se um dos principais focos de investimento do Governo Federal, que nas últimas décadas abandonou os discursos dos antigos métodos de alfabetização – analítico, sintético e misto".

Assim, outro aspecto que contribui com os processos formativos específicos dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) é o resultado dos estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, ainda na década de 1980, mas que reverberam no Brasil com mudanças significativas na compreensão e nas concepções de alfabetização à época e que se constata, atualmente, nas práticas de educadores(as) alfabetizadores(as). A pesquisa é baseada nos estudos de Piaget, que, nessa nova compreensão, aponta a criança como sujeito que pensa sobre a língua escrita. Nessa mudança de paradigma, o professor não ensina, mas media os processos e aprendizagem. Segundo Teixeira e Silva (2021, p. 668), o Governo Federal:

instituiu políticas de formação continuada do professor, seguindo os discursos tidos como mais atuais da área – psicogênese, letramento e consciência fonológica – que foram incorporados paulatinamente a cada nova política de formação de professores que surgia como instrumento para a melhoria da qualidade de ensino (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 668).

Sabe-se que a formação continuada de professores(as) assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9394/96, tem fundamental

importância para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), mas, entre o que se assegura na lei e os processos dela decorrentes à implementação, tem-se um longo percurso para se efetivar. Estamos em 2023, e desde a implementação das leis de valorização do magistério e sua efetivação um longo período transcorreu.

É fato que houve melhoria nas concepções e práticas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), mas mesmo diante da oferta dessas formações, buscamos outras que contemplem as necessidades decorrentes da prática. Este artigo discorre sobre a participação de professoras alfabetizadoras em um projeto de extensão intitulado "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente da escola".

O referido curso ocorreu em 2022 e teve sua continuidade no mesmo, em que, devido à dinâmica escolar e inúmeras dificuldades encontradas desde o início para sua realização, em 2023 ocorreu a descontinuidade do curso. Entretanto, o que se almeja com o estudo são as suas contribuições para as referidas professoras, ainda que haja tido o processo de descontinuidade. Assim, questiona-se: quais as contribuições do referido projeto de extensão para a prática pedagógica de professoras participantes do projeto? Qual a importância dessa formação para a prática pedagógica das professoras participantes do curso? Quais aspectos do projeto contribuíram positivamente à formação docente? Qual a percepção das docentes sobre o papel da teoria na prática pedagógica?

Para que possamos responder aos problemas em questão, o estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do projeto de extensão "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente de escola pública" à prática pedagógica de professoras participantes do projeto. E como objetivos específicos, analisar a importância do curso de extensão para a prática pedagógica das professoras; compreender a percepção das docentes sobre a importância da teoria para a prática pedagógica a partir da participação no curso de extensão.

O estudo se justifica ao despertar nas professoras participantes do curso o desejo pela escrita reflexiva e pela pesquisa científica ao dialogar com os conhecimentos despertados no percurso do processo formativo. Ademais, é uma experiência pioneira ao discutir os pressupostos teóricos aliados à prática das professoras alfabetizadoras no ambiente escolar.

2. METODOLOGIA

O estudo é um relato de experiência de professoras alfabetizadoras de turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em escola pública municipal de Fortaleza participantes de um curso de extensão. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados um questionário respondido pelas professoras e o diário de campo fornecido às docentes para que pudessem registrar suas percepções sobre o curso. Assim, pretende-se nortear o caminho investigativo na pesquisa e a análise dos dados.

Para dialogar com os dados coletados no presente estudo, recorreu-se à autores(as) que discorrem sobre alfabetização e letramento, como Magda Soares (2022) e Colello (2021), e sobre formação do(a) professor(a) reflexivo(a), como Zeichner (2013). Minayo (1994, p.18) afirma que "nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O(a) investigador(a) separa e recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles". Portanto, o estudo, ainda que estabeleça um diálogo entre os achados e autores(as) que fundamentam o tema, é um recorte e não tem a pretensão em estancar as discussões sobre o tema, mas abre espaço para que outras possibilidades de formação em contexto possam ser propostas em instituições de todo o país.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para situar o(a) leitor(a), discorreremos sobre dois aspectos que julgamos importantes para a compreensão do estudo. Assim, caracterizaremos o projeto de extensão e a escola em que foi estruturada e organizada a formação.

3.1. Caracterização da escola

A escola Municipal Adalberto Studart Filho está localizada na região da periferia de Fortaleza, mais especificamente no bairro Planalto Ayrton Senna, atende, aproximadamente, 600 estudantes nos turnos manhã e tarde, do infantil V ao 5º ano do ensino fundamental. O bairro Planalto Ayrton Senna foi criado em substituição à localidade denominada de Pantanal. A comunidade escolar enfrenta muitos desafios decorrentes da violência que acomete os bairros na periferia de Fortaleza, o que contribui com as inúmeras dificuldades vivenciadas pelos(as) professores(as) em sala, como: vulnerabilidade social, as faltas frequentes de estudantes, as inúmeras crianças em situação de dificuldade de aprendizagem, a falta de material pedagógico, como cadernos e lápis (mesmo a prefeitura fornecendo), a não entrega de atividades escolares e falta de apoio da família devido à demandas

cotidianas da vida, dentre tantos problemas diante dos quais os(as) docentes precisam estar atentos(as).

3.2. Caracterização do projeto de extensão

O curso "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no espaço da escola pública" é projeto de extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenado pela professora Mônica Farias Abu-EL-Haj. O projeto objetivou desenvolver uma proposta de formação docente para professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública de Fortaleza, baseada na concepção de alfabetização e letramento, que resultasse na elaboração, pelas próprias professoras, de um conjunto de práticas e procedimentos de ensino da língua escrita a serem adotados nas turmas do ciclo de alfabetização (Infantil V, 1º e 2º anos do ensino fundamental).

O projeto compreenderia quatro etapas/ações: 1. levantamento da formação e práticas de alfabetização das professoras; 2. desenvolvimento da formação docente, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização na perspectiva do letramento; 3. elaboração e aplicação de uma proposta de alfabetização, pelas próprias professoras, como resultado do processo formativo; 4. avaliação do projeto pelas professoras e gestoras da escola.

Como produto, esperava-se a reformulação e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e concepção de alfabetização das professoras, com resultados na melhoria dos índices de desempenho das crianças no aprendizado da língua escrita, mas diante da interrupção do projeto, não foi possível cumprir o cronograma previsto pela professora coordenadora nas etapas 3 e 4.

3.3. A formação em contexto escolar: os caminhos para o diálogo entre os pares

Centraremos as discussões nesta seção sobre o questionário aplicado às docentes. Das nove professoras participantes na etapa inicial, centraremos o estudo em três professoras. Assim, a respondente 1 é graduada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia, e está na profissão há 21 anos; a respondente 2 é graduada em Pedagogia e está na profissão há 17 anos; a respondente 3 é graduada em Pedagogia e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE-UECE) e está na profissão há 13 anos.

É unânime a ideia de que um dos espaços mais profícuos para a aprendizagem docente é mesmo a sala de aula. Ressalta-se, entretanto, que esta não se dá sem aquela, dito isso, compreende-se que a prática

não se dá sem a teoria, pois é nela que encontramos o suporte necessário ao exercício da docência. Nesse sentido, o processo formativo alia a teoria presente nos pressupostos teóricos sobre a alfabetização e letramento e a nossa atividade cotidiana na escola, esta que, muitas vezes, é objeto de nossa reflexão, guardada e silenciada em práticas docentes, por vezes solitárias e isoladas. Zeichner adverte:

uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos (ZEICHNER, 1993, p. 23).

Essa afirmação corrobora com os achados da professora coordenadora em artigo recentemente publicado sobre o curso de extensão. Abu-El-Haj constata:

Apesar de atuarem em uma mesma unidade escolar, percebemos que as professoras continuam solitárias em suas atividades de planejamento e ensino e, o mais delicado, absorvendo e tomando para si os problemas de aprendizagem das crianças, avolumados sobretudo com a pressão das avaliações externas de desempenho escolar (ABU-EL-HAJ, 2022, p.15).

Portanto, essa solidão em uma mesma unidade nos impede de perceber o processo complexo e todas as variáveis que o afeta ou, ainda que se perceba que tomamos para si uma responsabilidade que também é do poder público.

Quando questionadas sobre a importância dessa formação para sua prática pedagógica, a respondente 1 pontua: "me fez refletir sobre minha atuação em sala, trouxe-me informações sobre o processo de alfabetização e como ele acontece de maneira singular em cada indivíduo". Colello, ao se referir ao estudo da Psicogênese da Língua Escrita, afirma:

Ao desvendar os mecanismos de elaboração mental que sustentam a construção da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1984) abrem novas perspectivas para a alfabetização, chamando a atenção para a necessidade de se conciliar os processos de ensino aos de aprendizagem e, ao mesmo tempo colocam em xeque as práticas mecanicistas que costumam se reduzir ao treinamento de habilidades perceptuais e motoras ou ao exercício de codificação e decodificação (COLELLO, 2021, p.10).

Portanto, quando a docente reflete sobre sua atuação e reconhece que o processo de alfabetização acontece de maneira singular em cada indivíduo, compreende a importância da formação para sua prática pedagógica. A respondente 2 pontua a reflexão sobre a prática e, segundo a docente:

O projeto de extensão agregou aspectos fundamentais e teóricos que nos levaram a refletir sobre nossas práticas estabelecendo conexões entre teoria e prática em busca de encontrarmos soluções para as dificuldades de aprendizagens das crianças

nas turmas de alfabetização da Escola Municipal Adalberto Studart Filho (RESPONDENTE 2).

Já a respondente 3 pontua:

Revisitar os pressupostos teóricos que fundamentam as discussões sobre leitura e escrita de forma sistematizada com a mediação da professora formadora tornou o processo mais fácil visto que são leituras "densas" das quais eu não tenho propriedade. Assim, foi de fundamental importância para que eu pudesse fazer relação com a minha prática pedagógica de forma mais significativa (RESPONDENTE 3).

Considerando as afirmações, as docentes compreendem a relevância da teoria para suas práticas, em que duas delas apontam a reflexão sobre a prática durante o processo formativo. Paulo Freire (1996, 38), ao discorrer que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, afirma a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Ao ser perguntadas sobre quais aspectos do projeto de extensão elencariam que contribuíram positivamente à formação docente, a respondente 1 destacou a visita aos teóricos e refletir e dialogar sobre sua prática docente. A respondente 2 destaca:

Através dos encontros onde foram debatidos assuntos pertinentes a alfabetização, como ela acontece, suas práticas e relatos de experiências compartilhados pelas professoras sobre suas vivências em sala de aula pode perceber pontos de intercessão nas dificuldades vivenciadas por cada uma, angústias e frustrações por não conseguirmos atingir os objetivos de aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando aprendizagens através das trocas de experiências (RESPONDENTE 2).

Destaca-se no relato da professora a relevância das parilhas, trocas de experiência e reflexões. Ademais, o entendimento da formação como prática social propiciada a partir da reflexão entre os pares. Segundo Zeichner:

[...]fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. A definição de desenvolvimento de professor, como uma actividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor (ZEICHNER, 2021, p. 23).

Assim, temos distante de uma perspectiva individual a possibilidade de uma formação numa perspectiva de grupo, possibilitando um crescimento de todos(as) os(as) docentes que dele fazem parte. A respondente 3 também ressalta "o diálogo entre os pares diante do contexto da falta deste, e observar diferentes perspectivas sobre o processo de aprendizagem das crianças. O aprofundamento teórico de leituras complexas". Assim, duas das respondentes elencaram o diálogo entre os pares como aspecto

positivo. A respondente 3 pontua a ausência desse diálogo entre os pares na escola, aspecto já apontado anteriormente.

Quando perguntadas se no seu percurso formativo na Prefeitura Municipal de Fortaleza foram privilegiadas discussões sobre o seu contexto de sala de aula e se esse movimento no curso de extensão que privilegiou discussões sobre o contexto da sala de aula das docentes teria relevância em sua formação, a respondente 1 afirma que "não, é de grande relevância formações que nos leve a pensar sobre novas estratégias e buscando o desenvolvimento da criança".

A respondente 2 afirma:

No decorrer dos anos de trabalho com as turmas de alfabetização, tivemos formações continuadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza onde estudamos aspectos teóricos sobre a alfabetização e em alguns momentos fomos levados a partilhar estratégias de nossa prática pedagógica, assim como relatos abordando as experiências exitosas e dificuldades vivenciadas nessa prática trazendo reflexões sobre a minha prática gerando novas ideias, observando as crianças sobre um novo olhar, sua forma de aprender e a minha forma de contribuir significativamente nesse processo de aprendizagem, compreendendo também que não há práticas sem teoria (RESPONDENTE 2).

A respondente 3 afirma:

Nas formações promovidas de forma presencial por institutos dos quais utilizamos o material didático, não há espaço efetivo para que possamos refletir sobre nossa prática relacionada às problemáticas que vivenciamos. Apenas realizamos relatos. Nas formações na escola foi possível fazer a relação com as experiências em sala (RESPONDENTE 3).

Sabe-se que nos últimos anos há uma enxurrada de formações promovidas por institutos privados, entretanto deve-se compreender que tipo de educação e formação dos sujeitos e a quem interessa esse "modelo" de formação.

Para finalizar, as docentes foram perguntadas se sua percepção sobre a teoria mudou a partir da experiência na formação. A respondente 1 ressalta "a partir dos estudos pude perceber a relação entre teoria e prática, estabelecendo diálogos". A respondente 3 assegura:

sempre tive a ideia que a fundamentação teórica se faz necessária à prática pedagógica, portanto o diálogo com os autores privilegiou o espaço formativo de modo que pude compreender de forma mais objetiva aspectos sobre a alfabetização como um processo multifacetado, aspectos sobre a consciência fonológica e sobre o SEA. E ainda, relembrar a história da alfabetização no Brasil, pois a professora formadora em diversos momentos conseguiu fazer a interlocução entre a teoria que ela detinha a nossa prática (RESPONDENTE 3).

Considerando, portanto, a alfabetização um processo multifacetado, Colello afirma:

Em face dos aportes das ciências linguísticas, da psicologia, da sociologia e da própria educação sobre o assunto, fica evidente que, enquanto não mudarem as concepções relacionadas com o ensino da língua, estaremos ensinando a ler e escrever apenas para que os sujeitos dominem o sistema e as regras da língua escrita; estaremos perpetuando práticas pedagógicas distantes da realidade de nossos alunos e dos apelos da sociedade moderna (COLELLO, 2021, p. 9).

Portanto, repensar as práticas de forma a nos aproximarmos da realidade de nossos(as) estudantes se torna cada vez mais necessário a fim de favorecer a verdadeira transformação social de nossos(as) alunos(as).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensa necessidade de encontrarmos fórmulas prontas, nem verdades absolutas, buscou-se no estudo analisar as contribuições da experiência formativa no projeto de extensão intitulado "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente da escola". Dessa forma, o curso tornou-se ambiente profícuo a estudos, diálogos e reflexões entre os pares e o reconhecimento desses aspectos como condição essencial à formação docente.

Ao revisar os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento, fomos (in)conscientemente convidadas a repensar nossas práticas. Dialogamos com o que julgávamos adequado e adentramos, de forma mais aprofundada, nas muitas facetas da alfabetização, sempre sob a coordenação da professora Mônica Farias, docente universitária com vasto conhecimento no campo da alfabetização.

Revisitar as teorias da alfabetização e letramento favoreceu a fundamentação teórica das práticas das docentes participantes, e a formação se constituiu em espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ora desconfiadas, ora confiantes, ora reflexivas, ora empolgadas, dos muitos sentimentos despertados no curso de extensão, tornamo-nos surpreendentemente motivadas pelo estudo e pela pesquisa. Eis o resultado decorrente desse processo.

Diante da descontinuidade do projeto de extensão, que implicou a não efetivação das demais etapas dele, foi possível perceber como a tão pontuada "dinâmica escolar" corrobora e/ou obstaculiza o diálogo entre os pares e, conseqüentemente, impede as transformações das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, Mônica Farias *et al.* **Práticas de formação docente no ambiente escolar.** Alfabetização, Linguagens e Letramentos. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91975>. Acesso em: 29 out. 2023.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparim. **Alfabetização:** o quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. DOI: 10.14393/REPODv10n2a2021-60397

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Isabela dos Nascimento Pereira¹
Juliana Alice Costa Freire²

Children's Literature: contributions to the comprehensive development of the child in early early education

Resumo:

A literatura infantil se apresenta como um meio que contribui para o desenvolvimento integral na primeira infância, aliada ao protagonismo infantil e respeito aos interesses da criança, nos encontros e reencontros com vivências que perpassam o mundo do faz de conta, das diversas brincadeiras e linguagens. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), nos orienta sobre a importância do acesso a uma literatura de qualidade, que amplie o repertório cultural da criança, sua capacidade de imaginar, criar, e o contato com a leitura de forma prazerosa. O objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância da literatura na educação infantil, e suas implicações no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. Adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando fontes bibliográficas, através do diálogo com autores como: Zilberman, Carvalho, Oliveira, dentre outros. Direcionar o olhar para a importância da literatura infantil na primeira infância, nos apresenta o universo do brincar simbólico, do desenvolvimento da oralidade, e questões que envolvem a formação docente.

Palavras-chave: Literatura. Desenvolvimento infantil. Educação infantil.

Abstract:

Children's literature presents itself as a means that contributes to integral development in early childhood, combined with children's protagonism and respect for the child's interests, in encounters and reunions with experiences that permeate the world of make-believe, different games and languages. The National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI) guides us on the importance of access to quality literature, which expands the child's cultural repertoire, their ability to imagine, create, and enjoy contact with reading. The objective of this work is to discuss the importance of literature in early childhood education, and its implications for the child's emotional, cognitive and social development. We adopted a qualitative approach, using bibliographic sources, through dialogue with authors such as: Zilberman, Carvalho, Oliveira, among others. Directing our attention to the importance of children's literature in early childhood presents us with the universe of symbolic play, the development of orality, and issues involving teacher training.

Keywords: Literature. Child development. Child education.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Professora da Prefeitura de Pacoti.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: julianaalicecostafreire@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre a importância da literatura na educação infantil, analisando a sua contribuição no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. Fundamenta-se na trajetória histórico-cultural da literatura infantil, a sua importância na educação. A literatura está no campo das vivências que leva o ser humano ao conhecimento, socialização e desenvolvimento da sua identidade no âmbito cultural e social. O contato também poderá desenvolver no educando o gosto pela leitura, sendo necessário está presente no cotidiano dos Centros de Educação Infantil, e visto de uma maneira prazerosa, possibilitando que a criança possa ter uma relação agradável com o ato de ler.

Este estudo possibilita uma visão mais ampla sobre a literatura infantil e sua contribuição para uma aprendizagem de qualidade. Aborda o histórico da literatura infantil, e nesse contexto, enfatiza alguns aspectos considerados de grande relevância para o desenvolvimento do educando. O faz de conta, as brincadeiras e oralidade como recursos de aprendizagens são funções essenciais no desenvolvimento da estruturação motora, cognitiva e social da criança. As instituições escolares e os educadores, devem proporcionar ao educando um ambiente agradável para que se tenha uma aprendizagem significativa.

A literatura infantil tem constituído uma das metodologias mais eficaz no que diz respeito ao estímulo do pensamento cognitivo e da aprendizagem efetiva da criança. Essa experiência é significativa porque exploram diversas habilidades que estão interligadas à memória, percepção e os demais aspectos básicos referentes à aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Utilizamos neste trabalho uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2004), busca compreender a realidade para além do que está posto através das experiências, mas que considera os diversos fatores existentes, incluindo a ordem objetiva e subjetiva. Fundamentada em fontes bibliográficas, construímos a nossa análise a partir do pensamento de autores como: Zilberman (1985), Carvalho (2007), Oliveira (2002) e os documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil. Apresentando uma perspectiva histórico-cultural da literatura infantil, sua importância na educação infantil e a repercussão que exerce no imaginário, sendo fundamental para a construção do conhecimento.

3. INTERLOCUÇÕES: A LITERATURA INFANTIL E O MUNDO DO FAZ DE CONTA

Na atualidade a preocupação com a formação de leitores tem aumentado em nosso país. A literatura

infantil se apresenta como um aliado neste processo, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. É fundamental que durante a infância, a criança possa ter contato com diversas histórias, o que contribui para a sua imersão na cultura leitora.

O contato poderá desenvolver no educando o gosto pela leitura, ressalta-se que, não existe um único caminho para formar um leitor proficiente, mas existem meios que podem estimular o processo, até que se torne parte do cotidiano. Para isso acredita-se que recorrer à literatura infantil é importante, para que de uma maneira prazerosa seja possível mostrar a criança como pode ser agradável o ato de ler. De acordo com Gregorin (2009) é possível trazer para o universo infantil uma educação que amplie o olhar da criança para a literatura e arte, possibilitando o surgimento de leitores plurais, seguindo o caminho da formação humana, e contribuindo para cidadania.

O surgimento da literatura infantil está atrelado as mudanças ocorridas na sociedade. De acordo com Zilberman (1985) a nova forma como se compreende a infância gera uma maior união familiar, assim como o desenvolvimento intelectual e as emoções da criança passa a ser mais controladas, também através da literatura infantil e escola. Esta, inserida no contexto de uma sociedade globalizada passa a definir quais as características do livro infantil, apoiando o livro de acordo com a faixa etária, para estimular o gosto pela leitura. Os gêneros literários são de significado pedagógico e político, não apenas um meio de transmitir conteúdo, sendo necessário ser interessante e compreensível.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura. É arte! Sendo considerada capaz de transformar realidades, podendo ser utilizada como um meio, uma ferramenta para a construção do conhecimento do educando. De acordo com Gregorin (2009) quando estamos realizando vivências com a literatura infantil, precisamos compreender que o texto se apresenta como portador de uma linguagem específica, e que por fazer parte das experiências humanas, não pode ser compreendido de forma exata.

É por meio da leitura que a criança constrói conhecimento, então é preciso que a escola desenvolva ações voltadas para a prática da leitura, onde seja possível ampliar os conhecimentos e exercitar a imaginação, dentre outros. Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo contínuo, que necessita de estímulos, do ambiente doméstico e escolar.

Outro ponto relevante quando consideramos as infâncias e o seu desenvolvimento, é a brincadeira do faz de conta, onde a criança consegue ressignificar situações e vivências presentes no seu cotidiano. Deste modo, o brincar ajuda a criança de várias for-

mas, passando a ser um fator fundamental para o seu amadurecimento emocional, cognitivo e social, facilitando o seu desenvolvimento, conduzindo a relacionamentos coletivos, e se apresentando como umas das formas de comunicação.

O faz de conta possibilita que a criança use o seu mundo de fantasias para compreender a realidade que a cerca. Por meio das brincadeiras de faz de conta o educando tem a possibilidade da imitação, imaginação e representação. A partir do mundo que a criança cria, ela compreenderá as regras para conviver em sociedade. Um campo simbólico, de representação das funções sociais, que surgem quando a criança começa a modificar o significado dos objetos, e a assumir papéis no contexto social.

Desta forma o desenvolvimento acontece, aumentando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio cognitivo. Segundo Carvalho (2007) nas culturas infantis a compreensão simbólica do mundo ocorre através de diferentes possibilidades, que envolvem brincadeiras, brincadeiras, músicas e histórias, e é justamente através desses objetos, formas, artefatos e significados, que vai se construindo histórico e socialmente formas de expressão que expressam o olhar infantil, e auxiliam na diferenciação adulto e criança.

A partir das diversas experiências e vivências que a criança participa, constrói conhecimentos, conhece a si, o outro e o mundo. Quando interage, experimenta e organiza as emoções, se apropria da cultura, estimula a criatividade e a imaginação, reproduz, cria e se apropria dos elementos que fazem parte da cultura que está inserida.

A literatura infantil permite que a criança assimile e exteriorize seus desejos bons ou ruins. A criança que está familiarizada com a literatura infantil percebe que esta é a linguagem dos símbolos e não da realidade do seu dia a dia, transmitindo o que é proposto e que não são fatos isolados. Portanto a literatura infantil, de forma simbólica e prazerosa, representa as dificuldades, as complexidades da criança, de maneira que são possíveis de se projetarem nesse mundo, fortalecendo e solucionando suas experiências internas.

Direcionando o nosso olhar para os contos de fadas, é necessário que sejam adequados à idade. No caso das crianças de 3 anos, gostam de fantasiar, encara tudo como se fosse real, tudo tem vida. É importante também a utilização de livros com imagem, pois a criança irá visualizá-las e criar sua própria história. Dos quatro aos cinco anos preferem histórias mais elaboradas. No entanto ainda sentem dificuldade para distinguir a fantasia da realidade, chegando a criar oralmente e representar com ilustrações suas próprias invenções.

No método de desenvolvimento da criança é necessário que a mesma busque soluções, respostas aos seus conflitos e obtenha compreensão da sua capacidade de conhecer e aprender. E é através do contato com os contos que ela pode criar esse meio de transformação. A literatura infantil transmite a criança de forma múltipla, onde ela luta contra as dificuldades de existência, levando a familiarizar-se com a sociedade que faz parte, crescendo e desenvolvendo-se. Oportunizando um leque de descobertas dos fatos ocorridos no mundo, ao seu redor.

Geralmente o contato inicial com a literatura infantil ocorre através dos contos, com a voz suave e encantada de um familiar. No entanto o mais importante é buscar o prazer ao ouvir o conto, levando-a a exploração, a visualização das imagens e dando-lhe possibilidades de conhecer a si e o mundo a qual a cerca. É promover o avanço em vários níveis de conhecimento da criança como o sensorial, emotivo, dentre outros. Despertando para a construção das aprendizagens.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações. (RESSURREIÇÃO, 2007, p. 1).

Assim, os contos de fadas se apresentam como um ponto importante para que a criança possa compreender os gêneros textuais de formas conjunta, com a estimulação da imaginação e criatividade, uma vez que os contos utilizam de maneira rica estes recursos em seus enredos. Todo o processo de contação de história é fundamental para o amadurecimento da criança, pois é um meio que permite agir com facilidade no mundo real, possibilitando novos significados que servirão como instrumento para apropriações de novos conhecimentos.

4. A LITERATURA INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA PARA O TRABALHO DOCENTE

O trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil parte da intenção de que o lúdico, a imaginação e a criatividade devem estar presentes na prática educativa, acreditando-se no potencial de cada criança em compreender as histórias e relacioná-las com a vida real, e o contexto em que está inserida.

Exercitando sua criatividade e percepção temporal, além de questionar e refletir sobre acontecimentos da história, procurando identificar-se com os personagens dos enredos. Essa importância do trabalho com literatura infantil também está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998).

Os contos de fadas são recursos relevantes para o trabalho docente, possibilitando que a criança seja estimulada a usar sua imaginação e criatividade, uma vez que os contos utilizam de maneira rica estes recursos em seus enredos.

No conto, a figura do personagem enriquece a construção da identidade, na medida que vivencia outras formas de existir no mundo, amplia sua concepção sobre a sociedade, pois na brincadeira do faz de conta, a criança realiza vários papéis sociais.

Na Educação Infantil as vivências devem considerar as múltiplas linguagens, dentre elas: textos orais e escritos. O meio que a criança está inserida deve possibilitar o acesso a uma diversidade de textos, sem que seja apresentado de uma forma simplificada e obrigatória, mas como fonte de aprendizados para quem se interessa em explorá-los. Assim como os diálogos estabelecidos entre leitores experientes ou não, favorecem a apropriação da língua escrita e o desenvolvimento da oralidade.

Ao ouvir os contos infantis e outros textos literários, encontramos caminhos para o fortalecimento da linguagem oral e escrita na primeira infância. Através dos livros, a criança realiza descobertas e interage com os indivíduos e o mundo que a cerca, e ao entrar no espaço do mundo letrado, encontra formas de existência que amplia o repertório da linguagem. E neste contexto, a escola se apresenta como uma instituição que pode contribuir para o desenvolvimento integral do educando, formando pessoas que pensam de forma crítica e se apropriam dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Os professores precisam oferecer para os educandos espaços temáticos, inserindo na proposta pedagógica ações que envolvam a literatura infantil. O brincar também deve estar presente no cotidiano das instituições, sendo um dos eixos estruturantes do trabalho com crianças. As vivências espontâneas das crianças nas brincadeiras, os aspectos emocionais que se desenvolvem, possibilitam reflexões a partir de suas ações. Portanto as atividades com o lúdico são essenciais para desenvolver o pensamento infantil.

Através das brincadeiras de faz de conta, a criança tem a chance de exprimir e elaborar, de forma simbólica, seus pensamentos, sentimentos, e a forma

como se sentem. Os educadores, como mediadores do processo de aprendizagem, devem contemplar nas propostas pedagógicas possibilidades em que essas vivências ocorram, de forma clara e objetiva, que garantam os direitos de aprendizagem das crianças. De acordo com Oliveira (2002) um dos principais pontos para que o desenvolvimento infantil ocorra está interligado com as interações realizadas pela criança, com seus pares, adultos e o mundo físico e social, e é responsabilidade do educador a organização dessas propostas, estruturadoras de interações, que irá contribuir na construção de significados.

O professor pode mediar a interação e a participação do mundo mágico infantil, intervindo nos momentos de conflitos, quando necessário, deixando sempre que as crianças encontrem as respostas dentro de um mundo imaginário ou não, onde tudo é possível. E nestas interações o educador pode observar e compreender cada criança, coletando elementos para compreendê-las melhor, o que guiará as suas próximas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi aprofundar o conhecimento sobre a importância da literatura infantil para aprendizagem da criança, o que nos direcionou ao processo do brincar simbólico e da oralidade. Onde podem ser observados através das diferentes representações do imaginário infantil, expressando as relações estabelecidas entre a criança e o mundo real.

A essência da literatura infantil no universo infantil é interligada com as leituras que são espontâneas ou direcionadas, usadas como instrumento de compreensão da realidade. Os educadores e os adultos têm a função de mediar o processo, e observar o que ocorre durante as vivências com o objetivo de encontrar caminhos para a sua prática pedagógica, partindo do interesse da criança.

Na Educação Infantil o faz de conta e a oralidade tem constituído uma das metodologias mais eficaz no que diz respeito à estimulação do pensamento cognitivo e da aprendizagem efetiva da criança. Ao ouvir os contos infantis e até outros textos literários, torna-se recurso para fortalecimento das estruturas internas na formação do indivíduo, no mundo da linguagem oral e escrita, a criança ao compreender que pode através dos livros *viajar* pelo mundo imaginário, é motivada a interagir com o mundo letrado. As formas didáticas de consolidar essas fantasias fazem com que a criança veja a escrita como uma das formas de linguagem.

É no ato de brincar que criança consegue ser criativa, *viaja* em um mundo imaginário onde a personagem fundamental é ela, pois o faz de conta é uma atividade onde as crianças criam fatos, ambientes

e brinquedos, dando sentidos as brincadeiras, e representando seu mundo da fantasia. É pelo brincar que a criança expressa seus sentimentos, libera suas tensões do dia a dia, é por este meio que podemos entender e adentrar um pouco nesse campo de significados.

Os professores precisam oferecer para os educandos espaços temáticos, inserindo o brincar na proposta pedagógica da escola, tendo como objetivos a importância da literatura infantil em relação ao desenvolvimento da criança. A partir das vivências das crianças, das brincadeiras, o aspecto emocional desenvolve-se. A reflexão ocorre a partir de suas ações, portanto as atividades com o lúdico são essenciais para desenvolver o pensamento infantil. É nas brincadeiras de faz de conta que a criança tem a chance de exprimir e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Na construção do conhecimento da criança, os educadores devem se apresentar como mediadores, possibilitando brincadeiras, jogos e contação de histórias com propostas pedagógicas claras e objetivas, onde a interação criança e adultos com os seus pares seja assegurada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF. 1998.

CARVALHO, Maria Angelica; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Prática de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura infantil: múltipla linguagem na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramento, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. *et al.* **Creches: Crianças, Faz de conta & cia.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

Carla Tatiane Moreira Barroso¹

Jarles Lopes de Medeiros²

Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes³

Contributions of the Pikler Approach to early childhood

Resumo:

Esta pesquisa aborda as contribuições da Abordagem Pikler para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, tendo como foco o atendimento realizado pelas instituições de educação infantil. O objetivo central do estudo é compreender as contribuições dessa abordagem na atuação docente na primeiríssima infância (de 0 a 3 anos de idade). As condições oferecidas de um entorno do espaço e a organização com objetos favoráveis à autonomia livre da criança favorece as interações entre adulto e bebê. Os bebês são livres para se aventurar por meio de suas curiosidades, de aprender por si mesmos e com sua própria capacidade de se desenvolver, não necessitando da intervenção direta dos adultos em suas realizações. A criança, desde muito pequena, é capaz, competente e segura das suas próprias descobertas e construções. E todo esse desenvolvimento, segundo a Abordagem Pikler, requer movimento e autonomia. Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. Os resultados do estudo apontam para a importância da atividade autônoma e do movimento livre para o desenvolvimento infantil, mais particularmente do bebê e da criança bem pequena.

Palavras-chave: Abordagem Pikler. Desenvolvimento. Primeiríssima infância.

Abstract:

This research addresses the contributions of the Pikler Approach to the development of babies and very young children, focusing on the care provided by early childhood education institutions. The central objective of the study is to understand the contributions of this approach to teaching in early childhood (from 0 to 3 years of age). The conditions offered in the surrounding space and the organization with objects favorable to the child's free autonomy favor interactions between adult and baby. Babies are free to adventure through their curiosities, to learn for themselves and with their own ability to develop, not requiring direct intervention from adults in their achievements. From a very young age, children are capable, competent and confident in their own discoveries and constructions. And all this development, according to the Pikler Approach, requires movement and autonomy. As a methodological procedure, bibliographical research, of a qualitative nature, was used. The results of the study point to the importance of autonomous activity and free movement for child development, more particularly that of babies and very young children.

Keywords: *Pikler Approach. Development. Early childhood.*

1 Pedagoga e Especialista em Educação Infantil. E-mail: tianybarroso@hotmail.com

2 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Pedagogia (UECE), em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e em Letras LIBRAS (EFICAZ). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jarles.lopes@uece.br

3 Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestra em Educação (UFC). E-mail: lourdes.carvalho@uece.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as contribuições da Abordagem Pikler para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, tendo como foco o atendimento realizado pelas instituições de educação infantil. O objetivo central do estudo é compreender as contribuições dessa abordagem na atuação docente na primeiríssima infância (de 0 a 3 anos de idade). Do ponto de vista acadêmico, é notável o aumento das pesquisas sobre esse tema nos últimos anos, fato que contribui para a compreensão e a construção de uma imagem de bebê competente e com capacidade de ação e interação em diferentes contextos da vida cotidiana.

Na abordagem de Emmi Pikler (1902-1984) é bastante relevante o livre movimento, a crença na capacidade da criança que se desenvolve através de suas construções, da sua atividade autônoma. Os bebês são livres para se aventurar por meio de suas curiosidades, de aprender por si mesmos e com sua própria capacidade de se desenvolver, não necessitando da intervenção direta dos adultos em suas realizações. A criança, desde muito pequena, é capaz, competente e segura das suas próprias descobertas e construções.

Nesta abordagem, são relevantes a delicadeza dos gestos e os momentos de interação mais próximos dos bebês e das crianças bem pequenas. O momento do banho, as trocas de fralda, a alimentação e o sono da criança são experiências que devem ser permeadas de atenção, delicadeza, interação e respeito pelos modos de agir dos bebês e das crianças bem pequenas, com uma interação dos adultos que considere os ritmos e os movimentos individuais de cada sujeito.

A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, o que nos permitiu compreender os conceitos acerca da Abordagem Pikler. Para tanto, foram realizadas buscas na Plataforma SciELO⁴, e Portal de Periódicos Capes⁵ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶.

2. EMMI PIKLER E SUA ABORDAGEM

Emmi Pikler (1902-1984) foi uma pediatra húngara, que se realizava em sua profissão de médica da família. Foram mais de trinta anos de dedicação, estando à frente na direção do Instituto Lóczy, instituição de acolhimento às crianças abandonadas e órfãs.

4 Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

5 Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 10 abr. 2024.

6 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Algumas de suas principais concepções era que, desde bebê, a criança é um ser capaz, sendo que, para a sua capacidade de progredir, é importante a afetividade e cumplicidade do adulto de referência.

O saber respeitar os ritmos e movimentos é essencial para a criança se desenvolver com sua iniciativa e autonomia. Soares (2017, p. 17) destaca: "Esses são os principais conceitos nos quais se apoia a Abordagem Pikler, desenvolvida pela pediatra e ortopedista Emmi Pikler (1902-1984), a partir de suas experiências como médica de família e como diretora de uma instituição de acolhimento em Budapeste, Hungria" (SOARES, 2017, p. 17). Emmi Pikler fez seus estudos de medicina em Viena, tendo se interessado pelas áreas de prevenção e fisiologia, a partir da observação do funcionamento do organismo vivo no meio natural.

O instituto que recebeu o nome de Emmi Pikler foi fundado no período pós-Guerra, em 1946, devido à necessidade de acolhimento e cuidados com as crianças órfãs. "Quando, em 1946, Emmi Pikler criou o Instituto Lóczy, seu principal objetivo era a erradicação dos fatores de carência da vida das crianças que, por qualquer razão, não puderam ser criadas junto às suas famílias e eram confiadas, dia e noite, a uma instituição" (FALK, 2016, p. 29).

A pediatra faleceu em 1984, e em 1986 o instituto foi nomeado com o nome de sua fundadora, Instituto Emmi Pikler. Atualmente, não é mais um orfanato, funciona como uma creche pública e um centro de formação para profissionais, como professores, psicólogos, médicos e estudiosos do tema da Abordagem Pikler.

A abordagem de Emmi Pikler se configurava como uma ciência dos detalhes, na qual, para a criança, todos os detalhes são necessários e merecidos de uma dedicação e delicadeza imprescindíveis. Para a pediatra, a criança que segue seu ritmo e seus desejos seria capaz de construir seus conhecimentos. Conforme Tardos (2013, p. 6-9), nessa abordagem são encontradas contribuições "para a formulação de uma pedagogia da creche que é, antes de tudo, uma pedagogia dos detalhes".

Para Tardos (1992), a criança é capaz de realizar ações competentes utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade como na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si mesma.

A Abordagem Pikler proporciona à primeiríssima infância as condições para que não falte o interesse pelo mundo exterior e para que, assim, não sejam propícias a atrasos no desenvolvimento afetivo, intelectual ou motor, tudo isso estando diretamente relacionado aos vínculos afetivos adequados. "O passar

dos anos comprovou a eficácia dessa abordagem baseada na relação afetiva e na liberdade de movimentos, por promover bem-estar físico, afetivo e psicológico nas crianças" (SOARES, 2017, p. 19).

3. ABORDAGEM PIKLER: ATIVIDADE AUTÔNOMA E MOVIMENTO LIVRE

Para Szanto-Feder (2011), a importância do brincar livre reside em se adquirir o sentimento de competência, desenvolvendo a autoestima e a segurança emocional, permitindo à criança maior equilíbrio e coordenação psicomotora, favorecendo a concentração e a criatividade, proporcionando à primeiríssima infância conhecimentos necessários. A atividade autônoma é uma necessidade, desde a mais tenra idade. Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar construir o centro da vida cotidiana de bebê. A motricidade livre oferece os meios para isso.

A atividade autônoma faz parte de escolhas da própria criança para a realização das suas experiências, bem como de sua liberdade para iniciar os movimentos confiantes em suas próprias realizações. É através da organização do espaço e dos materiais adequados que se favorece o movimento livre da criança. Conforme destacam Szanto-Feder e Tardos (2011, p. 52), desde o nascimento o sujeito tem a necessidade de realizar a atividade autônoma, livre: "O movimento livre (segundo Pikler) e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são duas condições sine qua non da satisfação dessa necessidade".

Na Abordagem Pikler, entendemos a criança, desde a primeiríssima infância, como um ser capaz, com suas capacidades de ir além do esperado pelo adulto, reconhecê-la com a autonomia de criar o desenvolvimento de suas próprias descobertas, conhecimentos esses que serão favoráveis ao seu desenvolvimento em sua vida futura. Dessa forma, Falk (2016, p. 16) destaca a importância da autonomia como um ato de responsabilidade pelos próprios atos, "sem a intervenção direta dos adultos, atividade voltada para o prazer e as vontades de agir típicas do desenvolvimento da criança que crescerá num mundo que acolhe".

Dessa forma, sobre a importância de se respeitar o tempo individualizado de cada criança, aquela com um desenvolvimento mais lento não é vista como um problema, pois ela também possui desafios, que devem ser considerados, o que não a impede de adquirir conhecimento e progresso no futuro.

Não obstante, há um fator que pode deteriorar ainda mais a situação das crianças rotuladas "com atraso". Depois de terem conseguido, com a ajuda do adulto, experiências corporais e atividades mais evoluídas do que teriam conseguido executar sem essa ajuda,

tais crianças podem perder, facilmente, o prazer de exercitar as atividades que mais lhe convêm, conforme o seu verdadeiro nível de desenvolvimento (FALK, 2016, p. 49).

Uma situação que leva a criança à diminuição das suas capacidades é quando o adulto a impõe a manifestação de suas atividades livres, com o seu auxílio, impedindo-a de se desenvolver com suas próprias capacidades, não deixando fluir sua atividade autônoma e movimento livre. Para Judit Falk (2001, n.p), frequentemente, "ao invés de se sentirem mais confiantes em si mesmas e cada vez mais independentes, as crianças acabam se tornando inseguras e desajeitadas, e isto será assim, não só durante a primeira infância, mas definitivamente".

Por esse motivo, há uma grande importância de deixar com que a criança se realize em suas descobertas em suas próprias funções motoras, seja com seus desafios e dificuldades, pois elas necessitam progredir com suas evoluções contínuas na atividade autônoma e movimento livre.

Para Tardos (2008), se as atividades dirigidas são programadas sistematicamente e com resultado semelhante, então se limita a necessidade natural da criança de querer tocar, testar e tentar tudo. Ou seja, querer explorar o mundo da maneira que se corresponde com a sua idade.

Essas atividades dirigidas de manipulação, pode-se dizer, são um tanto inúteis, pois inviabiliza a criança de se aventurar em sua atividade autônoma e movimento livre, tendo em vista que ela pertence a um grupo, possuindo um ritmo individualizado, fazendo com que aquelas mais avançadas fiquem impossibilitadas de se desenvolverem em sua liberdade de movimentos livres e com autonomia. Conforme Tardos (2008, n.p): "O movimento é limitado; as atividades também o são. O pequeno tem que ser ativo, mas, por outro lado, vê-se obrigado a certa inatividade, tem que obedecer a grande quantidade de regras".

Para Tardos (2008), outro problema didático desse tipo de atividade tem a ver com o fato de que todas as crianças fazem, ao mesmo tempo, as mesmas atividades. Como as pequenas não evoluem todas no mesmo ritmo, é natural que existam algumas que não poderão cumprir a tarefa proposta.

A criança pequena precisa, sobretudo, perceber que são oferecidas possibilidades de atividade, de tal maneira que possa participar dela, ou ficar de fora fazendo outra coisa. Que entre as condições oferecidas, tenha a possibilidade de agir (respeitando as regras "sociais") fazendo o que deseja e enquanto sentir vontade (TARDOS, 2008, n.p).

Nessa perspectiva, essas atividades dirigidas estão em um contexto diretamente ligado ao não favorecimento das experiências, pois priva a criança de sua autonomia, da sua liberdade de escolhas e das suas realizações em seu ritmo, tendo em vista que são regras a cumprir e obedecendo-as, limitando a atividade autônoma e movimento livre.

4. ABORDAGEM PIKLER E O EDUCADOR

Os ensinamentos da Abordagem Pikler para os educadores, de como deveriam ser os cuidados para com os bebês e as crianças bem pequenas, em que se defende os cuidados mais detalhados e possíveis que a criança necessita, são significativos. "A um bebê ou uma criança pequena se há de examinar ou aplicar mesmo o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-a com gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva" (FALK, 2004, p. 17).

É importante a responsabilidade do cuidado e a atenção às necessidades da criança, o tempo necessário para desenvolver os cuidados dignos que elas necessitam, não sendo possível conceber os cuidados ao bebê com rapidez. A pediatra orientou: "[...] pare, olhe primeiro para a criança, veja se ela abre a boca ou não, coopere, fale com ela" (TARDOS, 2013, p. 8). Com base em seus ensinamentos, as crianças atendidas pelo Instituto Lóczy se tornaram adultos com personalidade saudável. Um dos fatores se deve ao cuidado, se a criança é bem cuidada, e quem cuida transmite afetividade, dessa forma, a criança se torna ativa e interessada, cultivando o prazer de viver.

[...] Pikler destaca sobre o cuidado, desde a forma de segurar o bebê até a maneira com que o alimento é dado, chamando atenção para a necessidade dos gestos amorosos e carinhosos, da calma e da paciência com que se cuida e educa o bebê. Convo-ca-nos para o valor educativo da forma como a educadora toca o bebê, pois "a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência" (TARDOS, 1992, p. 19).

O princípio da Abordagem Pikler é a organização de um entorno a favorecer as realizações da criança com suas conquistas no que se adequar a cada criança. Não deve haver intervenção adulta de forma direta em duas atividades. "O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual (FALK, 2016, p. 23).

A importância abordada na prática de relacionamento social em um pequeno grupo e mantendo o educador estável pode favorecer a integridade individual e da sua própria identidade por criar um vínculo estável com o pequeno grupo, tornando-a segura de si mesma e um ser capaz de suportar as frustrações

existentes no decorrer do desenvolvimento da personalidade progressa. "O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância" (FALK, 2016, p. 23).

A estabilidade em um grupo reduzido e a permanência com o educador por um tempo necessário favorecem a criança a aprender a conviver forma mais segura de si mesma na sociedade, a socializar com o outro de maneira mais concludente, por um tempo preciso de realizações de acontecimentos adquiridos com o convívio com a sociedade.

É de grande importância para a criança se manter estável com um grupo permanente, sendo influente para a sua autonomia. Essa contribuição da permanência estável partirá de diversas possibilidades diversificadas que um grupo estável em um tempo mais permanente com o mesmo educador pode oferecer. Essa estabilidade só tem a contribuir para um melhor desenvolvimento da autonomia da criança, elevando a sua confiança no desenvolvimento das práticas na vivência social.

Em todos os casos, ela precisa de uma atmosfera que lhe ajude a encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável, onde possa integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se (FALK, 2016, p. 29).

É válido destacar que essa prática da estabilidade da criança em um pequeno grupo e da permanência do vínculo criança e adulto (educador) contribui para o convívio social, pois quem está no contexto tem o conhecimento para repassar da melhor forma as práticas para o grupo, tendo em vista que está à frente de um grupo permanente e saberá, com mais clareza, compartilhar e participar nas vivências.

É relevante nas práticas, na vivência, manter um vínculo afetivo e o cuidado de qualidade para com a criança, assim ela estará segura de si mesma para a construção da sua própria autonomia no contexto social. A partir de cuidados qualitativos, ela pode experimentar sentimentos de "segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento da sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de construir o seu 'Eu'" (FALK, 2016, p. 39).

É de grande valia que os cuidados não se tornem diretamente com comandos ou intervenções diretas, pois é importante que seja de maneira indireta, para que a criança possa se desenvolver por completo com suas próprias capacidades nos âmbitos emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo.

Desde a primeiríssima infância, há a necessidade de deixar a criança livre para se desenvolver livremente com sua autonomia, protagonizando suas próprias descobertas e realizações, livrando-a, assim, da dependência do adulto. "Se o educador intervisse de maneira desnecessária na atividade da criança, iria privá-la do prazer por si mesma e, por sua vez, criaria um sentimento de dependência ao qual ela não renunciaria facilmente" (FALK, 2016, p. 40).

Segundo Falk (2001), é preciso destacar a importância de respeitar o ritmo de cada criança, em que o adulto tenha as precauções de relevâncias em trazer ao convívio segurança afetiva, um relacionamento caloroso entre ambos. Deve-se levar em conta um profundo interesse e atitude de paciência por conta do adulto de referência, algumas atitudes para uma boa vivência entre eles. "A criança sente que é aceita quando pode viver segundo seu próprio ritmo de desenvolvimento. Ritmo que não só tem que ser tolerado, mas respeitado" (FALK, 2016, p. 50).

A sociedade tem que aprender a respeitar mais e a conviver com as diferenças, respeitando os ritmos de cada um, pois não somos todos iguais e as diferenças sempre existirão, e essa problematização é gerada pela própria sociedade no convívio social. "A maneira como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência" (FALK, 2016, p. 68).

É importante manter o equilíbrio entre ambas as diferenciações, respeitando a individualidade e, ao mesmo tempo, com incentivos por parte do adulto, para que a criança possa seguir com o seu desenvolvimento com adequação, sem, contudo, interferir na aprendizagem espontânea da criança, mas de um certo modo igualitário a um grupo no qual existem ritmos diferentes.

De acordo com Tardos (1992), relatos sobre a mão da educadora, sobre a maneira de passar os cuidados à criança com os pequenos detalhes merecidamente a cada uma, preservando o seu ritmo. É importante acreditar que, desde bebê, ela já compreende e merece os cuidados com uma delicadeza de detalhes minuciosos, deixando-a entender o que se está a ser realizado e o que pretende realizar com ela em seus momentos de cuidados e em um contexto geral de cuidados e atenção.

As condições de trabalho que Emmi Pikler não aceitava eram os cuidados do adulto de forma errada, antecipado ou, até mesmo, mecanizado, deixando-as livres e autônomas, cuidados esses, muitas vezes, "[...] de forma mecanizada e apressada, contrariando suas convicções, já que os movimentos dos cuidados, para Pikler, representam a melhor oportu-

nidade para a construção de um vínculo afetivo entre a criança e o adulto de referência [...]" (SOARES, 2017, p. 18).

A importância do conhecimento do educador para serem repassados os cuidados com responsabilidade e conhecedores da abordagem é essencial para um aprendizado na prática, para que possa estar de maneira adequada na prática de sua profissão, o que requer cuidados, muita dedicação e responsabilidade. "Os educadores participam de uma formação inicial para conhecerem a abordagem e a rotina de cuidados, e fazerem estágios de observação, aprendendo a prática com profissionais mais experientes. Passam então a se ocupar apenas de uma criança com supervisão constante" (SOARES, 2017, p. 19).

Os relatos diários da vivência das crianças por parte do educador são essenciais, de forma a manter toda a equipe informada sobre as conquistas e desafios de cada sujeito. "[...] Cada educador formado tem aos seus cuidados de seis a oito crianças e registra diariamente tudo o que foi observado em relação às atividades e ao comportamento de cada uma delas" (SOARES, 2017, p. 19).

A Abordagem Pikler mostra ensinamentos aos educadores, que, mesmo que não sejam seguidores dessa abordagem, podem se beneficiar dos ensinamentos de Emmi Pikler. Portanto, podemos reconhecer as suas contribuições para as práticas na educação infantil e na educação familiar, pois são ensinamentos que trazem o enriquecimento do desenvolvimento educacional. "Cabe a nós, educadores, o desafio de refletir e aprofundar sobre quais elementos dessa abordagem se harmonizam com nossa realidade e normas educacionais, e podem ser adaptados às nossas práticas pedagógicas" (SOARES, 2017, p. 20).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discutiu acerca da Abordagem Pikler, aperfeiçoando o conhecimento sobre a história e a abordagem de Emmi Pikler. Dessa forma, destacou-se a importância da atividade autônoma e do movimento livre para o desenvolvimento infantil, mais particularmente do bebê e da criança bem pequena. Foi relevante entender quais os conhecimentos para o educador estão incluídos na Pedagogia dos Detalhes e como se dá a organização e a maneira correta em um contexto geral sobre o espaço a ser oferecido, seus materiais e objetos que são relevantes para criança desde a primeiríssima infância.

Com esses fatores, foi possível concluir algumas das problematizações que se incluem no universo infantil, como a privação da criança em seu desenvolvimento e em sua autonomia livre. No entanto, é necessário conhecimento para evitar tais problemas. Vale ressaltar que essa privação pode ser evitada e amenizada para uma melhor qualidade no desenvol-

vimento no decorrer da infância, desde bebês, com contribuições de melhorias e adequações por parte das famílias.

No entanto, em relação aos educadores, estes podem amenizar tais transtornos, com intervenções, mas sempre consolidando, da melhor forma possível, a individualidade coerente ao grupo inserido, autonomia e aprendizagem de qualidade. Assim, é possível adquirir resultados satisfatórios desde a primeiríssima infância com as atividades experimentais com as experiências.

REFERÊNCIAS

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2004.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.

SOARES, Suzana M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Ominisciência, 2017.

SZANTO-FEDER, Agnes. **Una mirada adulta sobre el niño en acción**: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.

SZANTO-FEDER, Agnes; TARDOS, Anna. O que é autonomia na primeira infância. *In*: TARDOS, Anna. La mane de la educadora. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, n.11, p. 14-18, 1992.

TARDOS, Anna. Autonomia y/o dependência. *In*: FALK, Judit. (org.). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2008.

TARDOS, Anna. **A herdeira de Lóczy**. Entrevista, A Revista El. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

Marcos Antonio Rocha de Lima¹
Antonia Lis de Maria Martins Torres²
Sinara Socorro Duarte Rocha³
Orlando de Souza Lira Filho⁴

Contributions of digital games for learners with autistic spectrum disorder

Resumo:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa que impacta o funcionamento e o desenvolvimento das habilidades de interação social e comunicação nos indivíduos. Não é considerado uma patologia, portanto, não requer cura, mas necessita de acompanhamento por equipe multifuncional, ou seja, diferentes profissionais que devem estar em constante diálogo com aprendiz, familiares e escola de forma a encontrar eficazes estratégias de ensino-aprendizagem. O presente artigo descreve as contribuições dos jogos digitais, com o intuito de multiplicar conhecimentos para a comunidade acadêmica e profissional, especificamente para estudantes no espectro autista. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa-descritiva em periódicos e livros. Os achados apontam que os jogos digitais podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança, melhorando habilidades como resolução de problemas do dia a dia, linguagem verbal, não verbal, memória, atenção, raciocínio lógico e habilidades matemáticas, memória de trabalho além de habilidades motoras, tais como lateralidade, percepção visual, coordenação motora fina, contribuindo para mudanças comportamentais, inclusão social e diversão. Conclui-se que o uso de jogos digitais é recomendado, contudo requer acompanhamento de equipe multidisciplinar e cautela quanto ao excesso de telas dependendo do nível de suporte da criança.

Palavras-chaves: TEA. Jogos digitais. Aprendizagem.

Abstract:

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex neurological characteristic that impacts the performance and development of social interaction and communication skills among people diagnosed with it. ASD is not considered a disease despite it, it requires assistance from a team with multiple specializations, which are different professionals who must be in constant dialogue with the learner, family, and school to find effective teaching-learning strategies. This article describes the contributions of digital games, which aim to multiply knowledge for the academic and professional community, specifically for students who belong to the autism spectrum group. Consequently, this is a qualitative-descriptive bibliographical research in periodicals and books. The findings indicate that digital games can help the child's cognitive development, improving skills such as solving everyday problems, verbal and non-verbal language, memory, attention, logical reasoning, and mathematical skills, working memory in addition to skills motor skills, such as laterality, visual perception, fine motor coordination, contributing to behavioral changes and fun. Finally, digital games are recommended, although they require monitoring by a multidisciplinary team and caution regarding excessive screens depending on the child's level of support.

Keywords: ASD. Digital games. Learning.

1 Professor da rede municipal de ensino de Fortaleza. Licenciado em Educação Física. Mestrando em Educação pelo PPGE-UFC. email: marcosrochahgcc@gmail.com

2 Pedagoga e Doutora em Educação. Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: lisdemaria@ufc.br

3 Pedagoga e Doutora em Educação. Pesquisadora do IFCE Campus Paracuru. E-mail: sinara.duarte@ifce.edu.br

4 Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Pedagogo pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: orlandosouzalira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa que impacta o funcionamento e o desenvolvimento das habilidades de interação social e comunicação nos indivíduos. Não é considerado uma patologia, portanto, não requer cura, mas necessita de acompanhamento por equipe multifuncional, ou seja, diferentes profissionais que devem estar em constante diálogo com aprendiz, familiares e escola de forma a encontrar eficazes estratégias de ensino-aprendizagem.

Dentre as estratégias que podem ser usadas no contexto educacional temos os jogos educativos digitais que oferecem uma experiência interativa e engajadora que pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades e conhecimentos de uma forma divertida.

Os jogos digitais incorporam uma variedade de elementos que promovem a aprendizagem, facilitando a interação com o ambiente e a construção conjunta de ideias e vivências, além de favorecer evolução do aprendizado tanto por parte do aluno quanto do professor, visto ser uma ferramenta ainda em construção (PAIVA; TORI, 2017).

Segundo Gee *apud* Omfoco e Azevedo (2012), os jogos digitais têm características que tornam a aprendizagem mais atraente, envolvente e desafiadora, tal como sistemas complexos de recompensa, feedback constante e múltiplas possibilidades de resolução de problemas.

O objetivo geral deste estudo é descrever as contribuições dos jogos digitais, com o intuito de multiplicar conhecimentos para a comunidade acadêmica e profissional, especificamente para estudantes no espectro autista.

O presente artigo se justifica dado ao crescente interesse sobre a temática jogos digitais e inclusão da pessoa autista na escola. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará em nível de mestrado com foco na rede pública de ensino de Fortaleza.

2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica. Este tipo possui características que a classificam como aplicada, qualitativa, descritiva, com coleta de dados do tipo bibliográfica (GIL, 2008). O estudo nessa modalidade, como explicita Gil (2008), é:

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das

diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 44).

Neste contexto, a pesquisa bibliográfica abrange a leitura, análise e interpretação de artigos oriundos de periódicos e livros. O período de coleta de dados foi de 2009 a 2023, no idioma português e inglês, com os seguintes descritores: transtorno do espectro autista, jogos digitais e aprendizagem.

3. CONCEITUANDO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Autismo é uma palavra de origem grega advinda do termo "autismus" cunhada pelo psiquiatra alemão Bleuler em 1911, a partir do prefixo grego (autós), que significa "em si mesmo" usada inicialmente para descrever a "fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia" (CUNHA, 2012, p. 20).

Por anos, o diagnóstico do autismo foi difuso, sendo confundido com psicose infantil, depressão infantil, esquizofrenia infantil (BRASIL, 2013). O autismo clássico foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra austriaco Leo Kanner em seu artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbios autísticos do contato afetivo) em 1943 após analisar a o comportamento neurodivergente⁵ de "onze crianças com patologia grave e condições singulares; que englobava, além da inabilidade para estabelecer contato afetivo, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotípias" (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 1).

As crianças em questão exibiam comportamentos peculiares, incluindo dificuldade em estabelecer relações interpessoais, alterações na aquisição e uso da linguagem, solidão extrema e comportamentos ritualísticos, em alguns casos apresentando atrasos motores e déficit cognitivo. Apesar disso, tinham aparência física normal e habilidades cognitivas acima da média. Os registros indicavam que o distúrbio começava cedo e era mais comum em meninos (TAMANHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Segundo Girianelli *et al.* (2020) no início do século XXI, no diagnóstico do TEA, os critérios para diagnosticar o autismo passaram por várias mudanças, sendo detalhados em manuais de categorização nosológica. Os mais renomados são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID). Embora esses manuais apresentem divergências em termos de terminologia, características e códigos utilizados para o diagnóstico, eles compartilham 5 Neurodivergente é uma pessoa cujo desenvolvimento neurológico, ou alguns aspectos do seu processo neurológico, são atípicos – ou seja, são diferentes daquilo que a nossa sociedade considera o padrão. Exemplo: seletividade alimentar, se alimentar de um único tipo de alimento.

lham os fundamentos conceituais que orientaram a classificação predominante durante o período de suas publicações.

O conceito de autismo passou por uma mudança significativa a partir do DSM IV, deixando de ser visto como uma "doença" que precisa ser curada para se tornar uma característica humana dos chamados neurodivergentes que possuem identidade própria e distinta de outras condições orgânicas, diferentes do neurotípicos, pessoas com comportamento padrão para a sociedade.

Em 2014, o autismo voltou a ser entendido agora como "transtorno do espectro autista", agregando diferentes tipologias, como síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. O DSM-V fornece critérios que podem ajudar a identificar o transtorno de forma precoce e, assim, possibilitar um tratamento eficaz.

Em 2022, saiu a 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), unindo todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02). No entanto, uma mudança nessa abordagem foi considerada necessária com o intuito de simplificar o diagnóstico, conforme indicado pela Associação Americana de Psicologia (APA):

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do aspecto autista. Ponto os sintomas desses transtornos representam um contínuo único de prejuízos com intensidades, que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos. Em vez de constituir transtornos distintos, ponto essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno de espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para prejuízos específicos observados (APA, 2014, p. 42).

De acordo com essa nova abordagem, o autismo passou a ser caracterizado por uma "triade de comprometimentos" comportamentais, independentemente de sua relação com fatores orgânicos subjacentes. No entanto, muitas vezes o diagnóstico é feito tardiamente devido à falta de informação ou à resistência por parte da família e o desconhecimento pelos profissionais da saúde.

Desta forma, o TEA passou a ser caracterizado por aqueles indivíduos que apresentam prejuízos nas habilidades da interação social e comunicação verbal em diferentes contextos, na presença de padrões comportamentais e nas atividades de forma estereotipada e interesses restritos (TREVIZAN; NETO, 2022; ORRÚ, 2012).

Os primeiros sinais de TEA podem ser detectados de forma precoce, antes mesmo de completar três anos

de idade. No entanto, muitas vezes o diagnóstico é feito tardiamente devido à falta de informação dos profissionais de saúde (DE OLIVEIRA JENDREIECK, 2014) ou mesmo da resistência por parte da família em aceitar o diagnóstico.

O novo CID fornece critérios que podem ajudar a identificar o transtorno de forma precoce e, assim, possibilitar um tratamento eficaz. Em outras palavras, o transtorno do autismo agora é visto como um perfil comportamental com múltiplas causas potenciais.

O Quadro 1, a seguir apresenta a atualização do TEA no CID-11, ampliando os transtornos, o que explica o crescimento do número de diagnósticos nos últimos anos, haja vista que outros transtornos agora são categorizados como TEA.

Quadro 1 - Atualização do diagnóstico do TEA pelo CID 11

CID 11 - TEA (a partir de 2023)	CID 10 - Autismo (até 2022)
<p>Classificação CID – 11 – Transtorno do Espectro Autista: Transtornos mentais, comportamentais ou de desenvolvimento neurológico</p> <p>Transtornos do neurodesenvolvimento</p> <p>6A00 Transtornos do desenvolvimento intelectual</p> <p>6A01 Distúrbios do desenvolvimento da fala ou da linguagem</p> <p>6A02 Transtorno do espectro do autismo</p> <p>6A02.0 Transtorno do espectro do autismo sem distúrbio do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional</p> <p>6A02.1 Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional</p> <p>6A02.2 Transtorno do espectro do autismo sem distúrbio do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada</p> <p>6A02.3 Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e linguagem funcional prejudicada</p> <p>6A02.5 Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional</p> <p>6A02.Y Outro transtorno do espectro do autismo especificado</p> <p>6A02.Z Transtorno do espectro do autismo, não especificado</p> <p>6A03 Transtorno de aprendizagem do desenvolvimento</p> <p>6A04 Transtorno do desenvolvimento da coordenação motora</p> <p>6A05 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade</p> <p>6A06 Transtorno de movimento estereotipado</p>	<p>F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)</p> <p>F84.0 – Autismo infantil</p> <p>F84.1 – Autismo atípico</p> <p>F84.2 – Síndrome de Rett</p> <p>F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância</p> <p>F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados</p> <p>F84.5 – Síndrome de Asperger</p> <p>F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento</p>

Fonte: Adaptado de DSMA-V (p. 42-44).

A seguir descrevemos as características educacionais dos aprendentes com TEA.

4. CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS DE NEURODIVERGENTES

As características educacionais de neurodivergentes têm sido cada vez mais estudadas e mantidas nos últimos anos. Neuro Divergentes são pessoas que possuem condições neurológicas consideradas diferentes do padrão considerado "normal" pela sociedade, como autismo, TDAH, dislexia, entre outras.

Segundo Araujo (2018), Mello (2013), Schwartzman e Araújo (2011), uma das principais características dos indivíduos neurodivergentes é a necessidade de estrutura e rotina em suas atividades cognitivas. Eles se beneficiam de atividades que são organizadas e previsíveis, pois isso reduz a ansiedade e ajuda na concentração.

Outra característica é a necessidade de estímulos visuais e sensoriais, o que pode ser explorado em atividades educacionais por meio de recursos multimídia, jogos, experimentos e outras formas de aprendizagem mais interativas.

Os neurodivergentes geralmente apresentam uma visão de mundo singular, com interesses e habilidades específicas, e tendem a se destacar em áreas em que possuem maior referência. Isso pode ser explorado na educação através de metodologias que valorizam a diversidade e as habilidades individuais, como a aprendizagem baseada em projetos (MELLO; 2013; ARAUJO, 2018; SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

A educação inclusiva deve superar a individualidade e reconhecer as necessidades específicas dos neurodivergentes, oferecendo recursos e metodologias que possibilitem uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Portanto, as características educacionais de neuro divergentes incluem a necessidade de estrutura e rotina, estímulos visuais e sensoriais, visão singular de mundo, valorização da diversidade e necessidades específicas de comunicação e interação social (BRASIL, 2014).

É importante levar em consideração as necessidades de comunicação e interação social dos neuro divergentes. Para alguns, isso pode ser um desafio, mas a educação inclusiva deve buscar formas de promover a interação social de forma respeitosa e inclusiva de forma a garantir uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

5. A ESCOLARIZAÇÃO DE EDUCANDOS COM TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escolarização de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica tem sido um desafio para educadores e gestores educacionais em todo o mundo. Por outro lado, segundo da-

dos do IPECE (CEARÁ, 2022) houve um crescimento de alunos com deficiência na rede escolar na última década. Em 2012, havia 14.433 estudantes com deficiência intelectual (DI) passando para 45.365 em 2020.

Ainda no contexto cearense, na última década houve um acréscimo de matrículas de estudantes com TEA, inicialmente de 3.717 em 2012 para 14.082 em 2020. Tal dado representa um grande desafio aos educadores do século XXI e significa, em termos percentuais, um crescimento de 214% e 279% de alunos com deficiência intelectual e autismo, respectivamente, a grande maioria dentro da rede pública, que possui limitações orçamentárias e estruturais para oferecer uma inclusão de qualidade.

Os desafios são enormes desde a falta de qualificação profissional dos professores e equipe pedagógica, a carência de profissionais como cuidadores, psicopedagogos, materiais didáticos adaptados na escola ainda é muito recorrente. Ressalta-se que os alunos com TEA estão inseridos no âmbito da Educação Especial (Lei 9394/1996), portanto, têm direito a matrícula na escola regular, atendimento preferencial nas políticas públicas e acompanhamento pela equipe escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acessibilidade curricular.

A acessibilidade curricular deve ser realizada de acordo com as necessidades de cada aluno por meio do PEI - Plano de ensino individualizado de cada estudante que deve ser elaborado pela equipe docente, pautada no respeito às diferenças individuais, considerando suas potencialidades e limitações. Além disso, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem seja planejado e adaptado às necessidades específicas dos alunos (BRASIL, 2014).

Os jogos digitais podem ter várias contribuições positivas para crianças com necessidades especiais. Essas contribuições podem depender do tipo de jogo e das necessidades específicas da criança em questão.

5.1 O uso de jogos digitais na prática pedagógica com aprendizes com TEA

O papel do professor está mudando, seu maior desafio é reaprender a aprender. Compreender que não é mais a única fonte de informação, o transmissor do conhecimento, aquele que ensina, mas aquele que faz aprender, tornando-se um mediador entre o conhecimento e a realidade, um especialista no processo de aprendizagem, em prol de uma educação que priorize não apenas o domínio dos conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades, competências, inteligências, atitudes e valores. (ROCHA, 2008).

No contexto escolar, professores passaram a incorporar os jogos digitais em suas práticas, utilizando estratégias e objetivos definidos para promover a

aprendizagem, o interesse e a motivação de seus alunos. A seguir, apresentamos algumas potencialidades e fragilidades do uso de jogos digitais na prática docente.

Uma das principais vantagens é a inclusão social. Jogos digitais podem fornecer uma plataforma inclusiva para crianças especiais interagirem aumentando as interações sociais e o contato ocular, inclusive reduzindo comportamentos inadequados como agitação (CARVALHO; NUNES, 2016).

Outra vantagem esperada é o desenvolvimento cognitivo. O jogo educacional pode ser desafiador e motivador podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança, melhorando habilidades como resolução de problemas do dia a dia, coordenação motora fina, lateralidade, linguagem verbal, não verbal, memória, atenção, raciocínio lógico e habilidades matemáticas, memória de trabalho (HOURCADE; BULLOCK-REST; HANSEN, 2012).

Alguns jogos podem envolver atividades que ajudam a desenvolver as habilidades motoras das crianças autistas, tais como lateralidade, percepção visual, coordenação motora fina, seja através de controles específicos, movimentos corporais ou interações táteis nas telas (SAMPAIO; PEREIRA, 2022).

A estimulação sensorial é outra área que pode ser beneficiada com o uso de jogos digitais. Os jogos com elementos visuais, sonoros e táteis podem fornecer uma estimulação sensorial valiosa para crianças com deficiência, contudo devem respeitar suas limitações, visto que em alguns indivíduos são mais sensíveis à sons e a cores vibrantes (PEREIRA *et al.*, 2021; KELLER, 2013).

Como o autismo, a comunicação e a linguagem podem ser comprometidas, os jogos digitais podem incentivar a interação verbal. Alguns utilizam recursos de leitura que podem ajudar no desenvolvimento da linguagem da criança aumentando a verbalização (CARVALHO; NUNES, 2016; SOUZA; RUSCHIVAL, 2015).

O uso de jogos digitais pode contribuir para mudanças comportamentais. Conquistar metas e desafios em jogos pode aumentar a autoestima e autonomia da criança e ajudá-la a ganhar confiança em suas habilidades, melhora do seu humor e da frustração, melhora da fala, diminuição das enteropatias e enfrentamento de medos como aponta o estudo de Silva (2016).

Outra área que traz benefícios é a terapia e reabilitação. Alguns jogos digitais são desenvolvidos especificamente para fins terapêuticos, auxiliando na reabilitação física ou no tratamento de condições específicas como a adaptação escolar (SILVA, 2022; ASSIS *et al.*, 2019).

A principal potencialidade ainda é a diversão proporcionada. Jogar gera endorfina, neurotransmissor do prazer e da felicidade, pode ser uma forma de aliviar o estresse e proporcionar momentos de diversão e superação de obstáculos (SOUSA, 2010) principalmente de conteúdos escolares que requerem a memorização.

Segundo Souza (2010) os jogos digitais são frequentemente considerados simples passatempos, cativando a atenção de crianças, adolescentes e adultos. São fontes de prazer que oferecem atividades desafiadoras, repletas de estímulos variados a cada momento, consolidando o hábito de jogar por meio do sistema límbico por meio de recompensas e pontuações.

Por outro lado, o uso exacerbado das telas é prejudicial ao desenvolvimento infantil, ficando com que as crianças fiquem viciadas em dopamina, um neurotransmissor que aciona o mecanismo de bem-estar e humor, podendo comprometer os padrões de sono e aprendizagem (DUNCKLEY, 2019).

Por fim, recomendamos cautela e moderação ao usar os jogos digitais. Além disso, o tempo de uso dos jogos deve ser equilibrado com outras atividades importantes para o desenvolvimento infantil, como interações sociais face a face, atividades ao ar livre e outras experiências de aprendizado diversificadas. Alguns jogos oferecem feedback imediato sobre o desempenho da criança, permitindo que ela monitore seu progresso e trabalhe em áreas específicas de melhoria da aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é uma condição humana que requer um olhar diferenciado da escola. É importante que a escola esteja preparada para acolher esses alunos e que os professores sejam capacitados para trabalhar com a diversidade. Desta forma, há a necessidade de se adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a comunicação, a interação social e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com TEA.

A escolarização de educandos com TEA na Educação Básica é um desafio que requer a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades específicas desses alunos. É importante que a escola esteja preparada para acolher a diversidade e conte com profissionais de apoio para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão importante é a adaptação curricular, que deve ser realizada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno com TEA, considerando as dificuldades de comunicação e interação, a necessidade de atividades estruturadas e rotineiras, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

e a estimulação dos interesses e habilidades individuais, podendo ter os jogos digitais como uma das alternativas pedagógicas.

O desafio para os professores em face da limitada compreensão dessa condição humana reside na habilidade de orientar alunos com autismo e implementar estratégias pedagógicas eficazes visando o sucesso acadêmico. É fundamental que a escola conte com profissionais de apoio, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos com TEA.

É importante destacar que a escolha e o uso adequado dos jogos digitais devem ser feitos com a orientação de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos, para garantir que os jogos sejam adequados às necessidades e objetivos específicos de cada criança especial.

Por fim, sugerimos o uso dos jogos digitais em sala de aula seja com moderação e acompanhamento de equipe multidisciplinar sobre seus efeitos visto que temos poucas pesquisas nessa área no contexto brasileiro, principalmente da escola pública regular.

Como limitação deste estudo, o presente artigo foi um ensaio, que recomendamos que seja ampliado sobre uma temática cada vez mais relevante para os docentes em todo Brasil.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – DSM-5. 5. ed. Washington, 2013.
- BATALHA, W. L. D.; BARROSO, T. V.; SILVA, M. L. D. M.; MELO, A. J. C. **O uso de jogos digitais na adaptação: interações a partir do aplicativo abc autismo**. Anais do CONEDU, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61735>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9394 de 1996**. Dispõe sobre a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CEARÁ. IPECE Informe Nº 205. **Evolução da inclusão do aluno com deficiência na educação básica no Ceará**. 2022. Disponível em: ipece_informe_205_20_jan_2022.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.
- CARVALHO, O. M, F. NUNES, L.R.O.P. Do uso de jogos digitais com criança autista: Estudo de caso. *In: CAMINHA, V. L.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M. D.; ALVES, P. P. Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 11, 1, 2016.
- DE OLIVEIRA JENDREIECK, Céres. Dificuldades encontradas pelos profissionais da saúde ao realizar diagnóstico precoce de autismo. **Psicologia argumento**, v. 32, n. 77, 2014.
- DUNCKLEY, V. L. Síndrome da tela eletrônica: prevenção e tratamento. *In: ABREU, C.N.; YOUNG, K. S. Dependência de internet em crianças e adolescentes: Fatores de risco, avaliação e tratamento*. Porto Alegre: Art-med, 2019.
- FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Revista de Psicologia da USP**, v. 31, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOULART, Jéssica Cristina; BLANCO, Marília Bazan; COELHO NETO, João. O Jogo Digital em Tecnologia Touch como Instrumento de Aprendizagem para Criança autista. **ESPACIOS (CARACAS)**, v. 38, p. 15-23, 2017.
- HOURCADE, J.P., BULLOCK-REST, N.E., HANSEN, T.E. Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. **Pers. Ubiquitous Comput.**, vol. 16, no. 2, pp. 157-168, fev. 2012.
- PEREIRA et al. Diretrizes de acessibilidade para jogos serios destinados aos aprendizes no espectro autista. XXXII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, p. 679–690. **Anais [...]**. SBC, 2021.
- ROCHA, Sinara Socorro Duarte. O uso do computador na educação: informática educativa. **Revista Espaço Acadêmico**, n 85/2008. Disponível em < <https://pged.pucminas.br/acervo/arquivos/db/wq/wq1/local/computadoreducacao-informaticaeducativa.htm>> Acesso em 10 mar 2024.
- SAMPAIO, Leandro Pereira; PEREIRA, Claudia Pinto. Jogo Digital Educativo para Auxílio a Crianças com Autismo. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 33, 2022, Manaus. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 597-608.

SOUZA, F. F. **Desenvolvimento de Jogos Computacionais como Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal De Itajubá, Itajubá, MG, 2010. Disponível em: <http://saturno.unifei.edu.br/bim/0037509.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, Andriele Oliveira; RUSCHIVAL, Claudete Barbosa. Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas. **Latin American Journal of Science Education**, v. 1, n. 12124, p. 1-16, 2015.

SILVA, C. E.R. **Perspetivas sobre jogos digitais nas competências de comunicação e interação social de crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo**. Doutorado (tese) 2022.

SILVA, L. E. C. **A ontoepistemogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias touch** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3608316. Acesso em: 10. jan. 2024.

TAMANAHAN, A.C.; CHIARI, B.M.; PERISSINOTO, J. A eficácia da intervenção terapêutica fonoaudiológica nos Distúrbios do Espectro do Autismo. **Rev CEFAC**. V. 17, n. 1, p. 552-8, 2015. DOI: [dx.doi.org/10.1590/1982-021620156314](https://doi.org/10.1590/1982-021620156314)

TREVIZAN, Zizi; ARAÚJO, Gisele Silva. Autismo: Modos pedagógicos de alfabetização e letramento. **Revista Dialogia**, n. 41, p. 2098g, 2022.

Hybrid: the new frontier of formal education

Resumo:

O ensino híbrido objetiva juntar as características do ensino presencial e online para possibilitar uma educação de qualidade, concebendo assim oportunidade para a nova forma do ensino aprendizagem como são programados, desenvolvidos, e entregues pelo uso de uma conciliação de momentos presenciais e virtuais. Este modelo de ensino pode ser visto como uma complementação de outras aprendizagens e vem sendo foco de estudo na nova era mundial. A modalidade já se consolidou como uma das fundamentais as propensões da educação no século XXI. A oferta representa desafios significativos às instituições de ensino à medida que aumenta em grande escala, em complexidade e utiliza os mais variados recursos das tecnologias e modelos pedagógicos. Ao final pode-se observar que o Ensino Híbrido é um modelo que pode ser usado para estimular e programar a forma mais eficaz e eficiente do ensino híbrido nas escolas. Mas para tanto é necessário que o sistema de ensino capacite os profissionais da educação por meio de formações para a obtenção de um ensino aprendizagem de qualidade e equidade.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Educação de Qualidade. Formação de Professores. Educação a Distância.

Abstract:

Hybrid teaching aims to combine the characteristics of face-to-face and online teaching to enable quality education, thus creating an opportunity for a new form of teaching and learning as they are programmed, developed, and delivered through the use of a conciliation of face-to-face and virtual moments. This teaching model can be seen as a complement to other learning and has been the focus of study in the new global era. The modality has already established itself as one of the fundamental aspects of education in the 21st century. The offer represents significant challenges for educational institutions as it increases on a large scale, in complexity and uses the most varied resources of technologies and pedagogical models. In the end, it can be seen that Hybrid Teaching is a model that can be used to stimulate and program the most effective and efficient form of hybrid teaching in schools. However, to achieve this, it is necessary for the education system to train education professionals through training to obtain quality and equitable teaching and learning.

Keywords: Hybrid Teaching. Quality education. Teacher training. Distance Education.

⁶ Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Pacoti – CE; E-mail: aurineidemota@gmail.com

⁷ Doutoranda e Mestra pela Universidade Estadual do Ceará-UECE; E-mail: antonieile.asms@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a História, os ambientes, locais que são direcionados para as aprendizagens, presenciais e virtuais, desenvolveram-se de forma separada, mas atualmente estão se descobrindo mutuamente complementares. No começo do século XXI, o termo *blended learning*, ou em português ensino híbrido, surgiu como uma nova tendência de modelo de ensino e de aprendizagem. Podemos defini-lo como um modelo de educação que misturam momentos *on-line* e presencial; nos momentos *on-line* o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos digitais e, nos períodos presenciais, pode acontecer à interação entre alunos e os professores.

As crianças e jovens de hoje estão crescendo em um mundo que é muito diferente do mundo de seus pais e avós e, para ter sucesso na sociedade moderna, devem aprender a pensar de forma criativa, planejar sistematicamente, analisar de forma crítica, trabalhar de modo colaborativo, comunicar de forma clara e aprender continuamente. Infelizmente, a maioria das metodologias pedagógicas utilizadas nas instituições de ensino atuais não comportam essas habilidades de aprendizagem do século XXI.

Não se pode ignorar que a sala de aula que temos hoje, o modelo que é vigente, a adequação deve ser urgente a esta nova realidade, época, e que nos últimos tempos tem ocorrido um grande crescimento do uso de ferramentas tecnológicas, técnicas e metodologias virtuais na educação. Estas habilidades no ensino tradicional são dificilmente desenvolvidas pelas crianças e jovens que se encontram inseridas em modelos de ensino-aprendizagem tradicionais, que são baseados na transmissão do saber, e que os alunos passam a serem vistos como sujeitos receptores, e com a capacidade apenas de memorização dos conteúdos transmitidos pelo professor sem a apropriação.

Em particular, as percepções sobre a aprendizagem on-line transformaram-se no último ano, na medida em que escolas, educadores e alunos começam a vê-la como um suporte, e isso decorre por causa da aprendizagem presenciais tradicionais, também, chamada face-a-face. Neste percurso, o chamado ensino remoto e híbrido, o qual faz uso das melhores práticas e métodos do ensino on-line para complementar o ensino presencial, o qual está em ascensão em todas as escolas de todo o mundo.

O ensino remoto e híbrido tem se mostrado, também no Brasil, como forma de favorecer e caracterizar o uso da tecnologia na educação, como auxílio e garantia educacional em situações determinadas. Portanto, foi apresentado aos educadores essa forma de integrar e ressignificar as tecnologias digitais e novas formas de ensinar ao currículo escolar.

2. ENSINO HÍBRIDO: A NOVA FRONTEIRA DO ENSINO FORMAL

A importância do ensino híbrido é formar líderes no ensino brasileiro e tomadores de decisão sobre desenvolvimentos fundamentais em tecnologias de apoio ao ensino, à aprendizagem e à investigação criativa no País, entre os desafios para a educação brasileira estão o uso crescente dos modelos de aprendizagem remota e híbrida, que misturam o melhor da aprendizagem online e presencial a fim de conferir mais flexibilidade e acesso aos estudantes (SOUZA *et al.*, 2023).

O ensino híbrido, também, vem sendo indicado como uma das soluções nessa pandemia para atender a demanda crescente de formação dos educandos. Não basta ter uma plataforma de teleconferência para dar conta deste novo híbrido. É preciso investir na formação dos professores influenciadores, baseada no movimento do *blended learning*, combinando digital e analógico. Nós professores sempre tivemos um contexto habitual de avaliação, de forma individual, com papel e caneta, com prova, correção e nota.

O ensino híbrido, basicamente, prega a ampliação de estratégias de ensino-aprendizagem, favorecendo novos meios de comunicação entre professores e alunos (SOUZA *et al.*, 2023). Dessa forma, objetiva proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem, o que causa uma maior inclusão destes no processo educativo e, logo na instituição de ensino, a qual passará a respeitar mais, além dos seus estilos, o seu tempo de aprendizagem.

[...] eles não incluem a sala de aula tradicional em sua forma plena; eles frequentemente têm seu início entre não consumidores; eles oferecem benefícios de acordo com uma nova definição do que é bom; e eles tendem a ser mais difíceis para adotar e operar [...]. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3).

As escolas podem usar a inovação para conhecer os efeitos de seus esforços e utilizarem estratégias que apressam a implantação dos modelos tecnológicos de um processo de ensino híbrido, que terão um maior impulso na adequação das salas de aula para que seja uma forma centrada no educando (SOUZA *et al.*, 2023).

[...] com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custo e resultados. (TORI, 2009, p.121).

A proposta de um modelo que possa enfatizar o ensino híbrido deverá proporcionar o desenvolvimento

de novas pesquisas e estudos direcionados à avaliação da qualidade e a implementação de modelos inovadores e disruptivos de ensino. Modelos híbridos de educação podem ser utilizados pelas escolas de ensino presencial para difundir conceitos e promover o engajamento dos colaboradores.

À medida que o ensino híbrido evoluiu para um agente de mudança global no ensino, ele vai se tornando mais diversificado em sua forma e aplicações. Pouco se tem oportunidade relevante para capacitação, desenvolvimento profissional e treinamento para os professores, pois representa outra barreira para o crescimento do ensino híbrido.

Isso tem originado grandes oportunidades educacionais, principalmente com a disseminação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que estão adentrando nessa pandemia as salas de aulas em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. "[...] o desafio de se envolver, acompanhar e interagir com alunos a distância gerou soluções eficazes para a EAD que podem, e devem enriquecer cursos presenciais [...]" (TORI, 2009, p. 121).

O ensino híbrido pode ser visto como uma chance para redesenhar a maneira como as aulas são desenvolvidas, programadas e entregues no ensino aprendizagem, por meio de uma combinação de instrução física e virtual (SOUZA *et al.*, 2023). O objetivo das aulas reformuladas, deve ser unir as melhores características do ensino em sala de aula com os melhores recursos de aprendizado *on-line*, para promover oportunidades de aprendizado ativo e autodirigido para alunos com flexibilidade adicional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu uma resolução permitindo que o ensino remoto na rede das instituições escolares públicas e particulares até a data de 31 de dezembro de 2021. A decisão, precisou ser homologada pelo Ministério da Educação (MEC), possibilitando assim, que as redes estaduais e municipais se adequassem e reorganizassem seus calendários para o período pandêmico, 2020/2021. Posto isto, a medida em questão tentou manter as aulas, os estudos seriam exclusivamente de forma *on-line*, pois foi a maneira de seguir as regras impostas pela pandemia, isso até o início para uma retomada das atividades presenciais, essa que ocorreria de forma gradual e, em outros momentos, como rodízio.

É nesta segunda fase, aguardada com ansiedade pelos professores, que se coloca um dos fundamentais desafios da educação no momento atual: a organização, para o ensino formal, do chamado ensino híbrido ou ensino mesclado. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) vem ao trazendo a flexibilização das redes para adaptar e oferecer a educação pública neste período de pandemia e de

retomada das aulas presenciais.

A retomada das aulas ajusta número restringido de alunos, rodízio de turmas e as atividades remotas à distância, e as redes são harmônicas ao afirmar que a continuação e ampliação das reaberturas das escolas dependem das condições sanitárias. Portanto, enquanto a vacina contra a Covid-19 não estiver ao alcance de toda população, a forma das escolas voltar ao normal precisará continuar se adequando e combinando atividades remotas e a distância conforme o que os especialistas chamam de ensino híbrido.

O educando estuda em parte por meio online e outro momento na escola. As etapas de aprendizagem presencial e a distância adotada na trajetória do aluno são conectadas para contribuir com uma experiência de aprendizagem integrada, o que pode inclusive o uso de dados da aprendizagem online para informar e orientar a aprendizagem à distância.

O ensino híbrido pode ser organizado por meios das influências mútuas em que é possível por presença virtual, ou pelo telefone, por videoconferências (síncronas), nas quais o educador e os alunos trabalham juntos em um horário predefinido de modo online, presencial ou assíncrona. Esse modelo de ensino busca juntar os aspectos positivos das duas metodologias, com a finalidade de proporcionar melhores condições de aprendizagem para os educandos.

O ensino híbrido pode ser compreendido como uma alavanca para que os estudantes se vejam como constantes aprendizes, e reflitam que aprender pode ser uma forma de prazer e que isso pode ocorrer em determinados espaços e tempos.

3. OS PROFESSORES, OS DESAFIOS MÚLTIPLOS E CAMINHO A PERCORRER

As desigualdades em termos de infraestrutura tecnológica das instituições de ensino e formação dos professores incluem-se também às disparidades do aluno no acesso à internet, os obstáculos são enormes à plena prática do ensino híbrido. Tais dificuldades são especificadas diariamente no nosso município pelos educadores, alunos e família. Mesmo com os empenhos por parte das redes de ensino, gestores escolares, professores, alunos e famílias para tornar possível o ensino remoto em 2021, os entraves a serem ultrapassados inclui a necessidade de criação e aperfeiçoamento ao acesso as plataformas de ensino e ferramentas digitais.

Portanto é urgente uma oferta de formação em serviço para os profissionais se aprimorarem na realização da docência nesse novo contexto de pandemia. Professores tiveram que se adequar ao nosso sistema de ensino de maneira rápida e ao mesmo tempo tendo que fazer financiamentos próprios para poder acompanhar o novo modelo de ensino (SOUZA *et*

al., 2023). Nesse pouco tempo de transição da nova forma de ensinar teve que acompanhar a promoção da interação dos alunos para a nova forma de aprender, a busca ativa do aluno para evitar a evasão escolar com ações para o enfrentamento das desigualdades de acesso e à falta de condições de estudo. O reposicionamento do educando como protagonista no processo e o ressignificado da relação professor e aluno, de forma a promover maior engajamento entre esses dois atores.

O período de ensino remoto está proporcionando o crescimento da interação entre educadores e educando que deve continuar com o modelo híbrido. Esse tipo de ensino híbrido aumenta muito o tempo de trabalho e comunicação entre a turma e o professor. Anteriormente, tínhamos em torno de 50 minutos para o tempo de aula, mas nesse novo métodos, tivemos que adequar e ficarmos alertos para as 24 horas de comunicação direta e aberta, com conteúdo disponíveis, seja via WhatsApp ou outra rede social. A falta de reconhecimento sobre o esforço envolvido e a falta de apoio à inovação, acarretam risco, podendo deixar os professores se sentindo sem apoio e com baixa autoestima em seus esforços para inovar nessa área.

A tecnologia atua como suporte ao professor no processo de verificar se o aluno está desenvolvendo a sua aprendizagem e as competências que devem ser adquiridas durante o processo educativo. Portanto ela permite tornar o aprendizado do aluno visível, a contribuição da tecnologia dar transparência às produções dos alunos e abrir espaço, a partir daí, para contribuir de forma mais individual do professor. Outro ponto do ensino híbrido seria adequar à abordagem metodológica, tornando-a mais expressiva para os estudantes (SOUZA *et al.*, 2023).

Contudo, para ser usado com eficácia máxima, o ensino híbrido precisa estar engajado com as capacidades e habilidades. A proximidade dos alunos com as tecnologias e as redes sociais é um fato que não se traduzi automaticamente em somente a atividade escolar.

Para que os profissionais da educação realizem seu trabalho com melhor condição nesses tempos de pandemia, as redes de ensino devem se mobilizar para oferecer formação especializada para o uso das plataformas digitais, além de articular, dinâmicas de troca entre os educadores. Muitas vezes a formação do professor não está conectada a uma formação tecnológica que não é suficiente para o aperfeiçoamento do docente. É aí que entra as trocas de conhecimentos e a compreensão que foi adotada para realizar as práticas entre os professores.

As estratégias adotadas pelos órgãos estaduais estão veiculadas através das aulas no rádio e na TV aber-

ta e, viabilizando programas de serviços com apoio as questões e viabilizações da informática e internet, subsídios que ofertem a doação de aparelhos celulares e equipamentos de hardware e software, ou seja, computadores ou, talvez, tablet's que possa ajudar no desenvolvimento tecnológico dos indivíduos. Incentivado por outras epidemias à Covid-19, como tivemos no Oriente, e por isso a utilização da educação no formato de ensino híbrido estava tomando dimensões amplas e espaços em todo mundo, o que acelerou com a pandemia do novo coronavírus.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o novo cenário educacional que estamos descobrindo concluiu-se que as crianças e jovens da era atual estão crescendo em um mundo diferente do mundo de seus pais e avós e, para ter sucesso na sociedade moderna, devem aprender a pensar e analisar de forma criativa, trabalhar de modo colaborativo, comunicar-se de forma clara e aprender continuamente. Infelizmente, a maioria das metodologias pedagógicas utilizadas nas instituições de ensino atuais não comportam essas habilidades de aprendizagem do século XXI.

A importância do ensino híbrido é formar líderes no ensino brasileiro e tomadores de decisão sobre desenvolvimentos fundamentais em tecnologias de apoio ao ensino, à aprendizagem e à investigação criativa no País, entre os desafios para a educação brasileira está o uso crescente dos modelos de aprendizagem remota e híbrida, que misturam o melhor da aprendizagem online e presencial a fim de conferir mais flexibilidade e acesso aos estudantes (SOUZA *et al.*, 2023).

Isso tem originado grandes oportunidades educacionais, principalmente com a disseminação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que estão adentrando nessa pandemia as salas de aulas em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

O ensino híbrido, basicamente, dobra a ampliação de estratégias de ensino-aprendizagem, favorecendo os novos meios de comunicação entre professores e alunos. Dessa forma, objetiva proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem, o que causa uma maior inclusão destes no processo educativo e, logo na instituição de ensino, a qual passará a respeitar mais, além dos seus estilos, o seu tempo de aprendizagem (SOUZA *et al.*, 2023).

REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. p. 52. 2013.

SANTOS, M. V. R. dos; SOUZA, A. S. de M.; ALEIXO, R. E. G. Gestor educacional: caminhos de experiências para a qualidade de ensino. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8977>. Acesso em: 8 set. 2023.

SOUZA, A. S. D. M.; *et al.* Escola e Formação Docente: Desafios e Possibilidades. 1. ed. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2023. v. 1. 103p.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. p. 121-128.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe 4, p. 79-97. 2014.

VALENTE, J. A. Prefácio. IN: Lilian, BACICH, NETO, Tanzi, TREVISANI, Fernando Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Bookman, 2015.

Celina Maria Linhares Paiva¹
Gisafran Nazareno Mota Jucá²

Closed schools, deepen chapses: the management of education in cearance in the covid-19 pandemic

Resumo:

Epidemias e adoecimentos marcaram a trajetória do povo cearense. Mas, no século XXI, com o avanço da medicina e das ciências, imaginava-se que esse flagelo tinha ficado para trás. A pandemia da Covid-19 mudou esta realidade e afetou o Ceará de uma maneira muito contundente em diversos setores, entre eles a educação. Este artigo faz parte da minha tese que está em elaboração e se propõe a analisar as estratégias utilizadas pelo governo cearense no campo educacional para enfrentar a pandemia no campo da educação. Para efetuar tal análise, foi feita uma revisão bibliográfica acerca da temática. Como conclusão, percebemos que, apesar de ter sido uma grande voz opositora ao Executivo, o governo cearense acabou adotando o Ensino Remoto Emergencial sem levar em conta a realidade de grande exclusão digital existente no Ceará. Ademais, o Estado conta com uma emissora pública de TV que poderia ter sido utilizada como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Escola. Gestão. Pandemia.

Abstract:

Epidemics and illnesses have marked the trajectory of the people of Ceará. However, in the 21st century, with the advancement of medicine and science, it was imagined that this scourge had been left behind. The Covid-19 pandemic changed this reality and affected Ceará in a very impactful way across various sectors, including education. This article is part of my thesis under development and aims to analyze the strategies used by the Ceará government in the field of education to address the pandemic. To conduct this analysis, a bibliographical review on the topic was carried out. In conclusion, we noticed that despite being a strong opposing voice to the Executive, the Ceará government ended up adopting Emergency Remote Learning without taking into account the reality of significant digital exclusion existing in Ceará. Moreover, the State has a public TV channel that could have been used as a pedagogical tool.

Keywords: School. Management. Pandemic.

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e jornalista da instituição. E-mail: celinalinhares-paiva@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Pós-Doutorado em História Urbana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: gisafranjuca@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da sua história, o Ceará já enfrentou diversas epidemias e adversidades no campo da saúde. Se pensarmos somente no século XX, lepra, paludismo, cólera, varíola, febre amarela, doenças digestivas e venéreas, como a sífilis, foram algumas das mazelas que assombraram homens, mulheres, crianças, jovens e idosos e deixavam um rastro de letalidade e sofrimento para a população local.

No século XXI, esses temores de grandes calamidades no campo da saúde começavam a ficar mais distantes, por conta do avanço da ciência e da medicina, até que o mundo acompanhou, perplexo, tudo o que ocorreu na pandemia da Covid-19.

A maior emergência sanitária dos nossos tempos fechou tudo aquilo que não era considerado essencial para conter o contágio e a propagação do vírus. Foi assim que escolas e universidades em todo o mundo cerraram suas portas. No Brasil, os decretos estaduais começaram a ser promulgados em março de 2020 e, aqui no Ceará, a decisão de suspender as aulas nas escolas e universidades foi anunciada pelo então governador no dia 16 de março de 2020.

Especificamente no campo da educação, quais foram as medidas adotadas pelo governo do Estado, mais precisamente pela Secretaria da Educação (Seduc), no contexto da pandemia? Ao escrever sobre este tópico na minha tese, percebi que essas informações não estavam sistematizadas, o que motivou a produção deste trabalho.

Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar como o governo cearense, que se destacou no cenário nacional pela oposição ao negacionismo praticado por Jair Bolsonaro e sua equipe durante a pandemia, conduziu as políticas educacionais durante a pandemia. Para atingir tal objetivo, fizemos uma revisão bibliográfica da temática, bem como uma busca em jornais locais e portais institucionais do governo para coletar o material de análise.

2. O CEARÁ E O COMBATE À PANDEMIA

O Ceará é um estado situado no Nordeste brasileiro, com uma área territorial de 148.886 Km² e uma população estimada em 9.240.580 pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ele está cravado no sertão e 55% da caatinga brasileira está em território cearense. Por conta disso, durante séculos, o Estado sofreu bastante com as intempéries climáticas que assolavam a população, especialmente a rural.

No final da década de 1980, a cara da economia cearense começou a mudar com a ascensão do grupo político liderado por Tasso Jereissati ao poder: se

iniciava, então, "o governo das mudanças". Para Diógenes e Araujo (2020), se instituiu naquele período, entre os cearenses, os pilares de uma economia neoliberal, baseada na reforma política e administrativa da máquina estatal, privatizações, benefícios fiscais, investimento em infraestrutura e industrialização.

Essas transformações foram consolidadas pelos governos seguintes, mesmo quando Tasso sai de cena e um novo grupo político ganha força no Estado. Os Ferreira Gomes voltam a ganhar protagonismo quando Ciro é nomeado ministro da Integração Nacional no primeiro governo do presidente Lula e com a eleição de Cid por dois mandatos consecutivos para governar o Estado. Foi esse grupo político que projetou Camilo Sobreira de Santana, que era o governador quando a pandemia atingiu em cheio o território cearense.

Neste período extremamente desafiador, Camilo Santana conseguiu projetar muitas das suas qualidades políticas. Em meio às dúvidas, incertezas, informações desencontradas e *fake news*, o representante máximo do executivo estadual optou por falar diretamente com seus "irmãos e irmãs cearenses", sem intermediários. A comunicação governamental, que é definida por Brandão (2007, p.20) como uma "forma legítima de um governo prestar contas e levar ao conhecimento da opinião pública projetos, ações, atividades e políticas que realiza e que são de interesse público" ganhou contornos modernos e o mesmo *modus operandi* que artistas e as celebridades se utilizam para se aproximar do seu público: as lives, que "são uma forma de recriar estas situações coletivas, nas quais encontramos fortemente os sentidos de identificação, pertencimento e direcionamento" (PEREZ *et al.*, 2022, p.08).

Foi por meio dessas transmissões ao vivo, realizadas no perfil do governante no Instagram, que Camilo Santana fez boa parte dos anúncios relativos à pandemia para a população cearense. Na maioria das vezes, o então governador estava acompanhado de outros gestores, como o secretário de Saúde à época, Carlos Roberto Martins – o doutor Cabeto – e, por vezes, o prefeito de Fortaleza, Roberto Cláudio. Estes eventos acabavam pautando a mídia tradicional e funcionavam como um alento para a população.

Como membro do Consórcio Nordeste, o Governo do Estado publicou, no dia 16 de março, o decreto 33.510, que instituiu, no Estado, a situação de emergência em saúde e elencava uma série de ações a serem tomadas para enfrentar e conter o avanço da Covid-19 em território cearense. O decreto impunha medidas como o fechamento de escolas, creches e universidades por, inicialmente, 15 dias, além de outros impedimentos, como a proibição da realização de festas, cerimônias e qualquer evento com mais de 100 pessoas, a suspensão de atividades artísticas e culturais.

Naquele momento, o Estado contava com 09 casos confirmados – sendo 08 em Fortaleza e 01 em Aquiraz – e nenhuma morte havia sido registrada. Dois meses depois, no dia 05 de maio de 2020, Fortaleza entrava num isolamento social mais rígido – o chamado *lockdown* – e já se registrava mais de 11 mil casos no Estado e 700 mortes. Naquele período, o Estado enfrentava uma saturação na busca por leitos de hospital, o que, de acordo com os gestores estaduais, justificava a medida. A capital cearense foi a segunda cidade do país a adotar um controle mais efetivo na circulação de pessoas. Antes dela, a capital maranhense já havia anunciado o endurecimento do controle de circulação de pessoas pela cidade, numa demonstração clara de coalizão das medidas sugeridas pelo Comitê Científico do Consórcio Nordeste.

Frota e da Silva (2020) chamam a atenção para um dado alarmante sobre a disseminação da Covid no Ceará. O Estado se tornou epicentro da doença, ficando ao lado de São Paulo, Rio de Janeiro e Amazonas em número de contaminação e mortes. Uma das explicações trazida pelos autores é a presença de cearenses num casamento realizado na Bahia, que foi foco de contaminação. A outra explicação é estrutural e resultado de décadas de investimento e de um projeto desenvolvimentista em curso no Estado, com o objetivo de atrair empresas e investimentos internacionais.

Atraído pela necessidade de mudar a natureza econômica do Estado, foram construídos projetos e ampliado o intercâmbio com pessoas de vários países: a construção do Centro de Eventos; o hub da TAM instalado no Ceará, ligando o Estado a várias cidades da Europa e América Latina, com grande ampliação dos voos diários; investimentos gastronômicos e lúdicos; ampliação do setor imobiliário para estrangeiros; aeroporto internacional; novo porto internacional para navios de grandes calados; empresas coreanas nas termoelétricas no Complexo Industrial e Portuário do Pecém e Companhia Siderúrgica do Pecém; quase cinco mil empresas que recebem investimento estrangeiro, dos quais, muitos portugueses. (FROTA; DA SILVA, 2020, p. 43).

Ao longo de sua história recente, o Ceará enfrentou diversas doenças endêmicas, como a dengue, zika e chikungunya. Mas o fato de ter sido um dos Estados mais afetados pelo coronavírus tornou a gestão dessa crise ainda mais complicada, dada a ameaça real de colapso do sistema de saúde, bem como o risco iminente de contaminações e mortes. Desde o início da pandemia, a postura dos governantes locais se sobressaiu em relação ao que acontecia na esfera federal. As medidas adotadas foram pautadas na ciência, refutavam o negacionismo e tinham sempre como meta o intuito de salvar o máximo de vidas e diminuir o impacto social das medidas de isolamento. Hospitais foram incorporados à rede pública de saúde, a exemplo do Leonardo da Vinci, que centralizava os atendimentos aos pacien-

tes acometidos pelo coronavírus. Equipamentos e insumos – como máscaras e respiradores – foram adquiridos, leitos de UTI e de enfermaria foram disponibilizados à população.

Mesmo com todos os esforços, a primeira pandemia enfrentada no século XXI em território cearense deixou marcas econômicas, culturais, sociais e, principalmente, emocionais. Em março de 2023, quando se completou três anos do início do período pandêmico, uma reportagem do Jornal o Povo mostrou que 1.455.422 cearenses foram infectados pelo coronavírus e 28.157 morreram⁴². Entre eles estão a minha avó, Carmélia Nogueira, minha tia, Aladir Batista e o meu estimado professor, Gilmar de Carvalho, a quem presto esta singela homenagem.

3. A EDUCAÇÃO CEARENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando a pandemia tirou professores e alunos de sala de aula, a educação cearense se encontrava num momento de destaque no cenário nacional. Apesar de existirem críticas em relação à condução de alguns aspectos da política educacional implantada no Estado, é fato que o modelo implantado colheu resultados positivos, que serviram de modelo para o restante do país, como é o caso do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

Vieira, Plank e Vidal (2019) analisaram a política educacional cearense entre 1995 e 2015. Para os autores, fatores como equilíbrio fiscal, ampliação de repasses de recursos da esfera federal para a estadual, políticas de meritocracia que beneficiam os servidores e um sistema de gestão por resultados foram alguns ajustes que se fizeram necessários para permitir o crescimento da educação. Outro fator apontado como fundamental pelos setores foi a implementação de sistemas avaliadores de larga escala, modelo do qual o Ceará participou desde a sua gênese. Na gestão de Cid Gomes, O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee) foi ampliado e serviu de indicador e critério para recebimento de recursos oriundos do ICMS.

A modificação da lei não prevê dinheiro novo, mas uma nova forma de distribuição dos recursos, o que leva municípios a, em função de seus resultados educacionais, terem reduzida a parcela a ser recebida, enquanto outros, também em função dos seus indicadores educacionais, conseguem aumentar os valores a receber do ICMS. (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019, p.17).

Como já foi citado anteriormente, Camilo é herdeiro político do grupo de Cid Gomes, que iniciou o movimento de implantação do PAIC em Sobral. Tanto que sua vice-governadora era Izolda Cela, que foi secretária-adjunta de Educação na gestão de Cid Gomes em Sobral, assumiu a pasta na gestão de Leônidas

Cristino e depois foi conduzida por Cid Gomes a assumir a gestão da Educação estadual nos dois mandatos dele como governador.

Camilo e Izolda, juntamente com a secretária de Educação do Estado, Eliana Estrela, enfrentaram o desafio de conduzir os rumos de mais de 300 mil estudantes cearenses matriculados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, bem como os alunos do Ensino Médio, durante a pandemia.

A recomendação inicial da Secretaria da Educação do Ceará, por meio do ofício circular 007³ destinado aos gestores escolares ainda no dia 16 de março de 2020, orientava que as unidades de ensino adotassem estudos domiciliares com o uso de livros didáticos como referência e outros materiais pedagógicos disponíveis na escola e em meios eletrônicos.

A pasta estadual se baseou nas recomendações existentes tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a adoção do ensino remoto em situações emergenciais para complementar a aprendizagem, bem como numa resolução de 2018 do Conselho Nacional de Educação que permite que até 20% das atividades do Ensino Médio sejam realizadas à distância.

O governo conseguiu, neste período, estabelecer projetos e parcerias com grandes empresas, como a Google e o Instituto Unibanco, lançou editais para captação de materiais e serviços digitais de suporte pedagógico. Mas o modelo escolhido – o ensino remoto emergencial – pareceu ignorar, num primeiro momento, a realidade de exclusão digital existente em nosso Estado. Tanto que foi necessário adotar uma política de distribuição de equipamentos para minimizar esta realidade.

Nosso primeiro passo foi proporcionar acesso à internet para todos os estudantes, com a compra de 347 mil chips de internet de 20GB. Também adquirimos 300 mil tablets e disponibilizamos equipamentos de transmissão de videoaula a todas as 731 escolas e 13 Centros Cearenses de Idiomas (CCIs), além da aquisição de 28 mil notebooks aos professores da rede. Todas essas ações viraram política pública permanente, em 2021, com a criação do programa Ceará Educa Mais, que envolve, ainda, uma série de outros projetos para melhorar e aprimorar a aprendizagem dos cearenses. Nesse longo e necessário período sem aulas presenciais, o Governo do Ceará trabalhou também para garantir alimentação adequada aos alunos, com a compra de 1,25 milhão de cestas básicas (3 por aluno), em 2020, e 2,1 milhões de kits alimentação, em 2021 (5 por aluno). A pandemia alterou a dinâmica e a rotina do ensino, com adaptações curriculares e a necessidade de reinvenção por parte de toda a comunidade escolar (SANTANA, 2021, p. 11).

³ Suspensão das aulas presenciais na rede pública de ensino do Ceará. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/oficio_circular.pdf. Acesso em 22 out 2023.

Vale destacar que esses chips de telefonia começaram a ser entregues para os estudantes da rede estadual em dezembro de 2020, nove meses após a suspensão das aulas presenciais. É importante pontuar aqui que tanto o Governo do Estado como a Prefeitura Municipal dispõem de canais televisivos próprios. Esses dispositivos não poderiam ter sido utilizados como ferramenta pedagógica, posto que a TV é um eletrodoméstico presente na casa da maior parte dos brasileiros? Não seria mais adequado ter investido em aulas a distância que fossem exibidas pela televisão? Ou, pelo menos, ter adotado os dois modelos?

Figura 1 – Alunos da rede pública estadual do Ceará beneficiados com chips



Fonte: CearáGov⁴.

Outro ponto de destaque nas providências adotadas pelo governo do Estado neste período e que teve como foco os estudantes foi a distribuição de vale-alimentação no valor de R\$ 80, pago em duas parcelas. A medida foi anunciada pelo governo no dia 10 de abril de 2020, quase dois meses após o fechamento das escolas, e mostra uma preocupação com a vulnerabilidade dos estudantes da rede estadual de ensino e com sua segurança nutricional. Ainda assim, esse intervalo é muito grande para quem não tem comida no prato. Em 2020, foram distribuídas 1,25 milhão de cestas e em 2021 2,1 milhões de kits.

O fato é que a Constituição Federal do Brasil (1988), redigida há mais de 30 anos, assevera a responsabilidade do Estado com um processo transformador e fundamental com o desenvolvimento humano: a educação. A nossa Carta Magna estabelece, no seu artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Já o artigo 206 determina que "o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições que garantam o acesso e a permanência do estudante na escola" (BRASIL, 1988).

⁴ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/22/estudantes-da-rede-de-ensino-do-governo-do-ceara-comecam-a-receber-os-chips-com-pacotes-de-internet/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Mas, essa equidade nunca foi uma realidade em nosso país. E, na pandemia da Covid-19, esse abismo se tornou ainda mais profundo por conta de omissões do governo federal, que se furtou de realizar uma coordenação nacional das ações de enfrentamento à pandemia no campo da educação, com políticas claras de conectividade, distribuição de equipamentos, capacitação e verbas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado do Ceará foi uma das unidades da federação brasileira mais afetados com a crise do coronavírus. Por sua localização e outros fatores, o Estado concentrou um grande número de infecções e mortes na pandemia, o que obrigou o governo a suspender as aulas presenciais por um longo período para salvar vidas.

Uma das primeiras providências adotadas pelo Governo do Ceará foi a distribuição de kits de alimentação para mais de 400 mil alunos matriculados na rede estadual de ensino. O governo demonstrava, com isso, ser conhecedor que a escola, além da sua função pedagógica, cumpre um importante papel como garantidora da segurança alimentar desses estudantes

O Ceará, apesar de ter sido uma grande voz opositora ao governo federal, seguiu a recomendação do Ministério da Educação de adotar o Ensino Remoto Emergencial em todo o território nacional, enquanto durasse a suspensão das atividades presenciais por conta do risco de contágio. No entanto, o presente artigo levantou o questionamento se essa foi a estratégia mais adequada, especialmente se levássemos em conta a realidade de grande exclusão digital existente no Ceará. Ademais, o Estado conta com uma emissora pública de TV, a TV Ceará, que poderia ter sido utilizada como ferramenta pedagógica neste período de exceção e que poderia ter ajudado a minimizar os impactos dos quase 18 meses que as escolas públicas se mantiveram fechadas no Estado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, E. P. Conceito de comunicação pública. *In*: DUARTE, Jorge (Org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. São Paulo: Atlas, 2007

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DIÓGENES, E. M. N.; ARAUJO, B. R. T. A reforma educacional cearense na década de 1990 no contexto da reforma do estado brasileiro / The educational reform in cearense in the 1990 decade in the context of the reform of the brazilian state. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 6, n. 5, p. 28615–28633, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-345. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10225>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PEREZ, C. *et al.* Os sentidos das lives no contexto da pandemia: do escapismo e da filantropia às lógicas identitárias. **Galáxia (São Paulo)**, v. 47, p. e55576, 2022

SANTANA, Maria Moreira Leite de Santana(org.) et al. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia**. Fortaleza, SEDUC: EdUECE, 2021.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, p. e87353, 2019.



A DUALIDADE ENTRE AS INOVAÇÕES E AS PROBLEMÁTICAS DA PEDAGOGIA GERADA PELA DEFASAGEM DA EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA DA COVID-19

Maria Luciana Damasceno de Freitas¹
Igor Márcio do Nascimento Azevedo²

The duality between innovations and the problematics of pedagogy generated by the lag in education after the covid-19 pandemic

Resumo:

A profissão de educador é uma das mais antigas do mundo, pois desde os primórdios sempre ocorreu a transmissão de conhecimentos entre os seres humanos, a questão é o modo como foi encarada e respeitada com o passar dos tempos. Trazemos a origem da Pedagogia e a sua mudança conceitual ao passar dos tempos, além da problemática do seu caráter inovador. O presente artigo tem como objetivo compreender a importância da Pedagogia e de suas metodologias de ensino para o aprimoramento educacional dos educandos, cuja pretensão é a de superar os déficits de aprendizagem já existentes no processo de ensino e que foram potencializados pelo distanciamento social causado pela pandemia de covid-19. O referencial teórico enuncia as características e o legado prático de escolas de formação pedagógica. Realizou-se uma resenha da Pedagogia, elencando sua definição, evolução, histórico, além de relatar acerca das linhas teóricas do desenvolvimento da educação, debateu as linhagens da especialização, habilitação, atuação e formação do pedagogo, os campos de atuação e ademais discutiu-se a situação atual da educação no Brasil após a pandemia. Assim, a ação do pedagogo além de social, educacional e cultural, é também política, pois ao ser responsável por gerir uma escola, encorajar o trabalho dos outros professores, possui o papel de estimular toda uma classe por agir com dignidade para garantir os direitos básicos de uma sociedade e o respeito por uma profissão tão elementar à vida e ao progresso.

Palavras-chave: Dualidade. Inovações. Covid-19.

Abstract:

The profession of educator is one of the oldest in the world, as the transmission of knowledge between human beings has always occurred since the beginning, the question is how it has been viewed and respected over time. We bring the origin of Pedagogy and its conceptual change over time, in addition to the problem of its innovative character. This article aims to understand the importance of Pedagogy and its teaching methodologies for the educational improvement of students, whose aim is to overcome the learning deficits that already exist in the teaching process and which were enhanced by the social distancing caused by the pandemic of covid-19. The theoretical framework sets out the characteristics and practical legacy of pedagogical training schools. A review of Pedagogy was carried out, listing its definition, evolution, history, in addition to reporting on the theoretical lines of the development of education, discussing the lines of specialization, qualification, performance and training of the pedagogue, the fields of activity and furthermore discussing the current situation of education in Brazil after the pandemic. Thus, the pedagogue's action, in addition to being social, educational and cultural, is also political, because when he is responsible for managing a school, encouraging the work of other teachers, he has the role of stimulating an entire class by acting with dignity to guarantee the rights basic elements of a society and respect for a profession so fundamental to life and progress.

Keywords: Duality. Innovations. Covid-19.

¹ Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza desde 2009. Graduada em Pedagogia pela UECE. Bacharel em Direito pela Unifor. Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela UFC. Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade ProÚnica. E-mail: lucianafdamasceno@gmail.com

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Pedagogo na Secretaria Municipal de Fortaleza. E-mail: igormarcioa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ser humano sempre se definiu como um animal racional, pois sempre utilizou da inteligência para sobreviver em seu habitat, que é o planeta Terra. A diferença entre o homem e um animal qualquer é exatamente agir com o uso do intelecto e o discernimento, além de não agir por impulso ou instinto, soube transformar o próprio meio a seu favor, melhorar a sua vida, prosperar o coletivo e transmitir esse conhecimento às futuras gerações.

Toda essa prosperidade se deve à transmissão de saberes, aos ensinamentos disseminados de forma descendente, as pesquisas e os estudos foram não só perpetuados, mas continuamente atualizados, modernizados, e isso tudo se deve ao chamado estudo sistematizado e regularizado, cujo homem desenvolveu com a normalização de um sistema escolar de ensino e aprendizado. Essa escolarização se deve ao trabalho aplicado dos professores em geral, responsáveis pela ação e pesquisa continuada do estudo, que foi aprimorada e regularizada com o passar dos tempos.

A profissão de educador é uma das mais antigas do mundo, pois desde os primórdios sempre ocorreu a transmissão de conhecimentos entre os seres humanos, a questão é o modo como foi encarada e respeitada com o passar dos tempos. Inicialmente era uma missão escravocrata, depois passou a ser sacra, em que somente os escolhidos divinamente poderiam realizá-la e transmitida aos mais ricos, em seguida foi popularizada em muitos países e aberta para o povo em geral, mas ainda há locais que restringem e elitizam a educação.

Uma ocupação cheia de ancestralidade e resenha como a Pedagogia teve de se aprimorar e se adaptar às mudanças das sociedades, ao passar do tempo, ampliar e aperfeiçoar a sua atuação, tornando-se impertinente para atender e resolver as dualidades, as ambiguidades e as indecisões decorrentes das evoluções sociais. E há de se pensar em situações consideradas regressivas para a humanidade e para a educação, tais como os momentos de guerras mundiais e de doenças epidêmicas em que se reduzem os recursos financeiros e até mesmo as possibilidades de contato, o que abala a estrutura da educação e o conhecimento dos povos.

O intuito deste estudo é compreender e demonstrar a importância da Pedagogia e suas metodologias de ensino para o aprimoramento educacional das pessoas, os déficits de aprendizagem já existentes no processo de ensino e que foram potencializados pelo distanciamento social causado pela pandemia de covid-19. Além disso, as tentativas e os processos de superação desses obstáculos, inovações e renovações de projetos, a remodelagem de meto-

dologias, tudo isso para superar essa discrepância e fazer com que os educandos atinjam o nível ideal de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem.

A população em geral pouco sabe acerca do campo da Pedagogia, do seu entorno, sua definição, seu histórico, sua evolução e formas de labuta, o que acaba sendo uma ação de contraste com o tempo de existência e de atuação desse curso. Em muitos países, o trabalho da docência possui formas distintas de aplicação e conteúdos, além da infraestrutura garantida pelo governo, mas infelizmente a realidade atual da educação mundial, com frequência, é de ser desvalorizada e desrespeitada, mal remunerada, não recebe os investimentos necessários e apesar de estarmos na era da tecnologia, não se utiliza essa modernidade como ferramenta para aprimorar e avançar na educação, uma das raras exceções de valorização é no Japão em que o educador é o profissional com extremo respeito e valor.

Ao se pensar nesse campo, remete-se inicialmente a escolas e salas de aula, e até universidades, contudo, com o passar dos anos seu espaço de atuação se ampliou e se estendeu para consultórios de atendimentos em clínicas de psicologia, em hospitais para o atendimento de pedagogia hospitalar, ou até mesmo em empresas para o assentimento em pedagogia empresarial. É uma atuação inovadora e revolucionária, que ampliou os raios de atendimento dessa seara e assim permitir o aprimoramento e o desenvolvimento das pessoas, mas como se partir para outros novos campos de atendimento se há ainda problemas de educação com a aprendizagem, a alfabetização e a transmissão de conhecimentos entre as pessoas? Essa emancipação compromete a sua raiz inicial? Ou seja, o atendimento escolar?

2. ORIGEM, ETIMOLOGIA, DEFINIÇÃO, HISTÓRICO DE PEDAGOGIA

A palavra Pedagogia é de origem grega, tradução da palavra *Paidagogós*, que é a junção de *paidós*, que quer dizer criança, e *gogós*, que a tradução é condutor. Ou seja, ser pedagogo era conduzir as crianças, era encaminhar o ensino delas e essa responsabilidade era atribuída a um escravo que era incumbido de realizar a formação intelectual e cultural (*paidéia*) e até hoje a Grécia Antiga é reputada como berço da Pedagogia por ser o primeiro local a desenvolver as ideias sobre a atuação pedagógica. Conforme Franco, Libâneo e Pimenta, a definição etimológica de Pedagogia (2007, pg. 64) é a "arte de condução das crianças".

O termo pedagogia é associado à ideia de intervenção intencional durante o processo educativo, é preciso compreender o vínculo entre a teoria, o raciocínio ideológico e a sua práxis para propiciar ao saber pedagógico um nível de conhecimento científico,

todo esse movimento atribui à pedagogia um caráter reflexivo e investigativo. O seu maior objetivo é aplicar e promover metodologias que facilitem a aprendizagem de conteúdos em qualquer ambiente ou de alguma área específica.

A definição de Pedagogia pode ser dada como uma combinação de princípios, metodologias, técnicas e estratégias de ensino que visam compreender a educação, relacionados à gestão de unidades escolares e quanto ao processo de ensino e aprendizagem que os docentes passam. Pode ser considerada uma ciência que analisa e averigua os ideais da educação, cujo objeto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem.

Para a pedagoga Patrícia Murphy (2012) é preciso definir e delimitar o significado do termo Pedagogia, pois existem diversos teóricos e estudiosos que a utilizam de maneiras diferenciadas. Segundo Paulo Freire (1987) é um movimento, é uma ação cultural no sentido de que é executada a partir do contexto no qual é praticada, que inclusive criou e promoveu a Pedagogia do Oprimido. Já para Saviani (2008) simplesmente firmou-se como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo, sendo identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação.

A profissão de pedagogo discorre sobre os saberes do seu exercício apreendidos em um procedimento tecnicista de formação e aplicabilidade do ofício, cuja composição de orientação e estruturação através da referência de instâncias e órgãos superiores que regimentam o conhecimento e o contexto sociopolítico, permitindo que esse profissional possa atuar em diversas áreas. Ou seja, a profissionalização se mantém até hoje como uma luta contínua e histórica por melhorias, reconhecimento, a garantia de espaços e estruturas, a busca pela autonomia profissional sem limitações ou amarras e o reconhecimento da sua própria identidade docente sólida.

No Brasil, iniciou como um curso técnico para ensinar nas séries iniciais em 1835 no Rio de Janeiro com o surgimento da Escola Primária no Período Regencial. Mas, o primeiro curso superior do país foi instituído em 1939 na Universidade do Brasil, marcado pela divisão em Bacharel e Licenciatura e com a Lei de Reforma Universitária de nº 5.540 em 1968, surgiram especializações e habilitações em Supervisão, Administração Escolar, Orientação e Inspeção Escolar.

Pedagogia virou um curso universitário que foi impedido, instigado e estimulado pela Revolução Industrial, pela urbanização e pelo crescimento demográfico, onde se surgiu a carência da implementação de um modelo de educação, pautada na figura do professor enquanto agente transmissor de conhecimentos. Esse modelo educacional perdura e se perpetua

até hoje, contudo, também se permitiu a abertura de novos meios e ferramentas para facilitar a docência tais como: o uso de vídeos, documentários, computadores e jogos específicos, voltados para facilitar a aprendizagem.

E ainda mais, os sistemas de governo democráticos também impulsionam a evolução e a popularização da Pedagogia e a metodologia de transmissão de conhecimentos e do saber pela reivindicação pelo acesso à educação e à escola enquanto direito básico e inerente à todo e qualquer cidadão. Conseqüentemente, nesses países passa a ser uma obrigação do Estado de Direito realizar a formação dos seus cidadãos, ao ofertar desde a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) até a pós universitária.

3. OS PRINCIPAIS EDUCADORES E AS LINHAS TEÓRICAS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil as duas primeiras referências educacionais que se pode citar são a educação indígena e a educação jesuíta. No primeiro caso, referente aos primeiros habitantes do país em que valorizava as tradições, as crenças e os valores passados de geração em geração, e até hoje tentam manter as suas raízes, já o segundo caso foi trazida pelos frades portugueses, em torno de 1549 com o intuito de civilizar e catequizar os habitantes brasileiros.

Toda e qualquer instituição escolar de ensino adota um projeto pedagógico, um material instrucional e uma metodologia de ensino para divulgar os procedimentos técnicos dos seus serviços. Algumas teorias ou escolas pedagógicas conhecidas são a Comportamentalista, a Tradicional, a Construtivista, a Freiriana ou Pedagogia da Autonomia, a Democrática, a Montessoriana e a Waldorf.

A teoria Comportamentalista que foi criada pelo psicólogo John B. Watson tem como foco primordial alterar os comportamentos que possam ser considerados prejudiciais e proporcionar estímulos positivos, cuja aprendizagem é analisada através de provas, os estímulos e os feedbacks constantes devem ser cruciais para o desenvolvimento do educando e assim promover o seu crescimento.

Na metodologia Tradicional de ensino o professor é o centro de toda ação, detentor de todo o conhecimento e razão, tudo funciona por sua causa e ao seu redor e o aluno é um simples e mero expectador. Considerado um modelo conteudista, centralizado em informações e o uso de avaliações padronizadas, para Paulo Freire era uma educação bancária e para Pedro Demo era um paradigma instrucionista.

A escola de ensino Construtivista possui uma metodologia totalmente oposta à Tradicional, pois o alu-

no é o centro das atenções, é o foco do processo de ensino e aprendizagem cujo professor deve fornecer todas as ferramentas para promover a autonomia de pensamento e reflexão, e as suas avaliações são contínuas, pautadas na participação em todas as atividades realizadas, assim promovendo a aprendizagem, envolvendo muita cooperação e raciocínio lógico. Quem criou e promoveu a pedagogia construtivista foi o psicólogo e biólogo Jean Piaget.

O Interacionismo ou o Socioconstrutivismo teve dois representantes importantes para a educação mundial que foram Jean Piaget e Lev Vygotsky. Apesar de haver divergência entre a tese dos dois educadores, a base comum de ambos é que o ser humano aprende e reflete o conhecimento adquirido baseado nas tentativas de realização e nos erros cometidos, isso gera consciência de cada ato praticado.

Lev Vygotsky foi um importante psicólogo russo do século XIX por ter sido o pioneiro a determinar a definição do desenvolvimento intelectual das crianças, que é promovido pelas interações sociais e pelas condições de vida, o que causa impacto durante todo o restante da vida da pessoa. Defendeu que todo e qualquer infante prospera e progride ao vivenciar diferentes situações, emoções e frequentar diversos locais, conviver com pessoas diferentes do seu ciclo da sua rotina e do seu meio social.

A pedagogia Freiriana é a desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire, a sua metodologia ficou conhecida como Pedagogia da Autonomia ou Libertadora, pois foi pautada no trabalho da troca de experiências, debates e diálogos e assim desenvolver e promover o pensamento crítico e reflexivo, assim expandindo o conhecimento e o interesse pela aprendizagem por parte do aluno e a relação entre aluno e professor é de troca de informações e conhecimentos.

Paulo Freire, um educador e filósofo brasileiro, patrono da educação brasileira, é um dos maiores pensadores da alfabetização e educação por publicar a obra 'Pedagogia do Oprimido', além de ser referência pelo método de alfabetização de jovens e adultos. Durante o período da ditadura militar suas obras foram extremamente criticadas e até perseguidas por defender uma educação crítica, reflexiva e libertadora, cujos alunos são estimulados a pensar, refletir e questionar, inclusive sendo um exilado político, de 1968, passando por Chile, Estados Unidos e Suíça, retornando ao Brasil em 1980.

O propósito da pedagogia Democrática é a de o discente ter a liberdade de escolher o que estudar, como estudar e os seus horários. O fluxograma é apresentado pelo centro escolar e escolhido pelo aluno, que também se o curso será presencial ou à distância, quais exercícios realizar, se de forma indivi-

dual ou em grupo. O precursor dessa metodologia foi o educador escocês Alexander Sutherland Neil, que fundou a primeira escola democrática do mundo, cujos destaques filosóficos são o brincar livre, a liberdade sem permissão, a educação individualizada e o desenvolvimento emocional.

A linhagem pedagógica de Montessori foi concebida pela educadora e médica Maria Montessori pautadas em precedentes como o potencial criativo de cada aprendiz, valorizando a individualidade e a liberdade, indo contra a pedagogia tradicional que imperava na época. Sua base foi pautada em seis quesitos que são autoeducação, ambiente preparado, educação cósmica e como ciência, adulto preparado e criança equilibrada.

Já a metodologia Waldorf surgiu no ano de 1919, em uma fábrica da Alemanha chamada Waldorf, criada por um filósofo austríaco chamado Rudolf Steiner e tem uma visão antropológica, pois engloba três dimensões do desenvolvimento humano que são o físico, o anímico e o espiritual. Seu foco é a educação infantil, para atender as crianças de zero a sete anos de idade e promover a construção de uma base emocional sólida, enaltecendo e estimulando a criatividade, o livre brincar e o pensamento crítico.

Um dos precursores da Pedagogia foi o Monge João Comênio, nasceu numa província do Reino da Boêmia, foi considerado um dos maiores educadores do século XVII, intitulado como criador da Didática Moderna. O principal propósito do seu trabalho pedagógico foi a demanda da interdisciplinaridade, as interações educacionais entre a família e a escola, a afetividade do pedagogo em sua ação docente, a formação e constituição do ser humano enquanto ser social, religioso, político, moral e racional, a promoção do desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico.

Outra importante educadora, cujas obras impactam o trabalho dos professores, especialmente Psicogene da Língua Escrita, principalmente o dos alfabetizadores, foi Emília Ferrero, pedagoga e psicóloga de formação. As suas pesquisas e teses transformaram as práticas educativas ao redor do mundo, inclusive o processo de ensino e aprendizagem, no Brasil, por exemplo, modificou até mesmo as normas regulamentares do governo, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O princípio do seu trabalho é pautado no aprendizado gradual da criança, correspondente à fase cognitiva que o educando se encontra, devendo o educador torná-la o principal agente do próprio aprendizado, através das atividades e ensinamentos propostos, promovendo em cada ciclo cognitivo as fases da assimilação e acomodação dos aprendizados internos e só assim poder evoluir na aprendizagem.

4. LINHAGENS DA ESPECIALIZAÇÃO, HABILITAÇÃO, ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A educação é um processo social que assume a importância de formar pessoas enquanto cidadãos que fazem parte de uma sociedade, de um organismo social e o pedagogo é a figura responsável pelo processo de organização e intervenção pedagógica na práxis educativa e deve atender as necessidades para essa formação crítica dos estudantes, conforme Libâneo:

[...] Pedagogo é o profissional que atua em várias áreas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, democrático e ético, tendo em vista objetivos de formação humana [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 33).

Ao se falar em Pedagogia para as pessoas, o primeiro pensamento que vem na mente delas é o exercício da função de professor, logo se imagina um ambiente escolar com turmas dos anos iniciais, especialmente de educação infantil. Realmente, o currículo de uma graduação, é voltada para a formação de um professor polivalente, voltada especialmente para educação infantil e no ensino fundamental I, que são as turmas do 1 ao 4 ano, mas também pode dar aula nos ensinos fundamental II e médio, caso tenha alguma habilitação em alguma disciplina específica, tais como língua portuguesa ou uma língua estrangeira, história, geografia ou matemática.

Os pedagogos, em uma escola ou universidade, também podem atuar na seara da gestão escolar, ou seja, na coordenação, na direção, na supervisão, sendo de suma importância para o andamento e a evolução do trabalho escolar pedagógico coletivo, pois entrelaça todos os outros ofícios como a ação dos professores, o seu planejamento, a construção de atividades, a produção e a correção de avaliações, conforme afirma Pimenta:

Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto político-pedagógico de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto político pedagógico coerente (PIMENTA, 1991, p. 151).

Antigamente, os âmbitos da operação do Pedagogo eram restritos ao ambiente escolar como lecionar em uma sala de aula, ou dar aulas de reforço, realizar um atendimento individualizado para alunos com dificuldades de aprendizagem como a portador de TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), dislexia e disgrafia, discalculia ou portador de necessidades especiais como portador de hidro-

cefalia, autismo, síndrome de down. Ou trabalhar na gestão escolar, como já dito acima na coordenação, supervisão ou direção, ou sendo um auxiliar, e até mesmo na secretaria da escola.

Contudo, nos últimos tempos o espaço e a atuação do Pedagogo se ampliaram, ganhou novas dimensões e ultrapassou os muros das escolas e das universidades, adentrou em locais como clínicas médicas, consultórios, hospitais e até mesmo em empresas. Isso se deve pela renovação curricular, aliás não só renovação, mas amplitude nas grades e fluxogramas das universidades e instituições superiores de ensino, fornecendo ao curso de Pedagogia outros focos e formas de atendimento, o que tem promovido uma revolução na educação e na formação de um cidadão.

Uma outra área do ofício da Pedagogia é a Psicopedagogia, que se desenvolveu inicialmente como uma disciplina científica, na segunda metade do século XIX, possui caráter interdisciplinar por combinar conhecimentos da educação como pedagogia, ensino, didática e metodologia, com os da psicologia, como a área cognitiva, sociocultural. A função do psicopedagogo é orientar as pessoas no processo de aprendizagem, tais como reconhecer as dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, reabilitá-los no processo de ensino e aprendizagem para superar essas dificuldades, estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emotivas, traçar planos de ação coletivos com os professores de sala de aula e com a família. Há ofertas de cursos de especialização (pós-graduação), inclusive com atendimento em clínicas de psicologia, a maior novidade é a oferta de cursos de graduação, que ainda são raros no Brasil, devido a pouca oferta.

Outra esfera hodierna da Pedagogia é a Hospitalar, que surgiu da necessidade de educandos que precisam se distanciar da escola para realizarem tratamento médico e dedicarem boa parte do seu tempo em hospitais, daí surgiu a necessidade do atendimento de pedagogos para essa clientela carente e ainda era preciso garantir o direito fundamental da criança e do adolescente à educação. Surgiu em 1945 com o final da segunda guerra mundial na Alemanha e na França, no Brasil chegou no ano de 1950, mas só ganhou reconhecimento do MEC (Ministério da Educação) no ano de 1994 e a sua regulamentação no ano de 2002, mas atualmente se apresenta como curso de especialização ou pós-graduação e o campo de atuação são clínicas, hospitais, principalmente na ala de internamentos.

Outro ramo da Pedagogia é a Empresarial, cuja base é a aplicabilidade de conhecimentos da gestão e da metodologia de ensino voltadas ao segmento corporativo, cujo desenvolvimento é dado a partir de projetos, políticas e atividades no setor do marketing,

comunicação, recursos humanos e desenvolvimento de pessoas. A sua função é promover a consciência das próprias habilidades e conhecimentos de cada funcionário, estimular atitudes de autonomia e liderança, senso de solução e superação de conflitos, incentivar o trabalho em equipe, mas tudo isso através da aplicação de palestras, materiais de estudo e pesquisa, elaboradas pelo Pedagogo Empresarial em consonância profissional dos Recursos Humanos, que foi utilizado como termo inicialmente na década de 1970 por Marins Holtz.

5. A SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL APÓS A PANDEMIA

A educação escolar no Brasil desde a década de 1950 tem evoluído gradualmente e a passos largos por estar cada vez mais inclusiva e expansiva, pois tem cada vez mais ofertado creches e escolas, cujo governo federal tem chamado à responsabilidade os governantes das esferas estaduais e municipais para englobar todas as áreas territoriais, possibilitando assim o maior número de matrículas das crianças e dos adolescentes. Também se aumentaram a oferta de cursos técnicos e formação superior gratuitos de instituições escolares públicas e assim proporcionar uma educação continuada e gerar uma formação de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho brasileiro.

Se combateu muito a evasão escolar no Brasil com o objetivo de fomentar a formação educacional da população brasileira e assim poder aumentar a cultura e a qualidade do povo brasileiro. Alguns métodos de combate à evasão foram: o combate ao trabalho infantil, responsabilizando os pais ou responsáveis juridicamente, ofertar educação gratuita de qualidade, criar programas e projetos como o bolsa família em que se geram renda às famílias de baixa renda para manter os filhos cursando as escolas.

O nível educacional no Brasil se elevou, a instrução e a educação foram valorizadas e diminuíram os números com problemas, mas ainda existentes, como o analfabetismo, a evasão gerada pela pobreza extrema em que os filhos menores de idade são retirados da escola para trabalharem e ajudarem a ganhar dinheiro para melhorar a renda familiar, as meninas adolescentes devido a gravidez na adolescência e a exclusão dos grupos identificados como de minoria por sofrerem preconceito, discriminação e desprezo como os negros e as pessoas LGBTQIAP+.

Contudo, o período da pandemia de covid 19, que perdurou de 11 de março de 2020 e foi decretada como finalizada em 05 de maio de 2023, as escolas brasileiras permaneceram fechadas de abril de 2020 até setembro de 2021 o que gerou um grande impasse na frequência e aprendizagem dos discentes, pois as aulas passaram a ser híbridas, ou seja, eram dadas

virtualmente e no Brasil o acesso à internet é pago. Para os alunos das escolas particulares isso se tornou uma facilidade, pois os pais pagam pelo acesso à internet de seus filhos, garantindo o acesso às aulas e explicações dos educadores com roteiros planejados e repassados, mas para os alunos das escolas públicas ficou inviável, por fazerem parte da população carente, grande maioria desprovida de acesso online, o que os prejudicou.

Embora a gestão de muitas escolas públicas tenha criado várias possibilidades e tentativas dos alunos ao acesso escolar tais como a criação e distribuição de roteiros mensais e haver o comprometimento de muitas famílias com a educação dos seus filhos, houve também outra problemática que foi o grande desemprego gerado nesse período, em que muitos jovens tiveram de ajudar os seus pais a gerar renda e garantir o sustento da família, mesmo que de modo informal. Um alívio financeiro foi a doação de uma renda para essas famílias de baixa renda e mais prejudicadas ainda com a pandemia, mas infelizmente esse recurso foi lançado para a população um pouco tarde, economicamente falando, pois em muitos casos já se vivia a fome, e nem todos foram contemplados com esse programa.

Com a liberação do retorno às escolas brasileiras em setembro de 2021, houve um alívio em seu retorno pela volta da frequência dos alunos ao convívio e à rotina escolar, mas constatou-se o aumento da evasão de parte das crianças e adolescentes através de avaliações diagnósticas realizadas, o que aumentou a preocupação no prejuízo da aprendizagem, o que acarretou uma defasagem na aquisição do conhecimento, na produção de pesquisa e geração de conteúdo. E é nesse entorno que a realidade das escolas e a ação do pedagogo deve reagir e interagir para promover uma superação desse descompasso, promovendo uma ação de acolhimento não só dos educandos, mas também das famílias, para assim agirem em comunhão e tentar superar o mais rápido possível essa situação.

Na situação supracitada, claro que se necessita também da ajuda de políticas públicas dos governos e das secretarias de educação, além do envolvimento das famílias, pois a responsabilidade é de todos, inclusive de outros profissionais tais como o psicólogo, o terapeuta, o psicopedagogo, ou fonoaudiólogo para agirem de forma conjunta e promover a melhoria dos educandos. Essa união surgiu com o objetivo de tentar superar as dificuldades de aprendizagem que apareceram ou pioraram com a estagnação da educação após o efeito de isolamento e paralisação gerado pela pandemia.

Surgiram alguns projetos e demandas como soluções para combater toda essa situação tal como a busca ativa, em que a gestão da escola sempre entra

em contato com a família do aulista para saber das faltas dele, exigir a sua presença, e inclusive acionar o conselho tutelar pelo abandono escolar, se for o caso. Outro projeto é a participação dos acadêmicos em monitorias, em que ficam envolvidos em cursos e estudos realizados pela escola, além da implantação da escola integral, em que as crianças passam o dia na escola, sendo um turno na sala de aula e o outro no reforço e projetos da escola.

O uso do recurso da tecnologia foi ainda mais exacerbado nas instituições escolares, pois com a aplicação de jogos e programas para a concretização da alfabetização, o incentivo à leitura e a amplificação do raciocínio lógico matemático dos educandos. Um novo termo oriundo desse uso desse recurso foi a gamificação, referente ao uso de expressões que explicam as regras e atuações dos jogos tecnológicos, o que facilitou a abordagem linguística, por estar mais próxima do diálogo dessa geração digital.

Outras propostas de superação são voltadas para a leitura e interpretação, que gera o incentivo à análise leitora, o contato com novos vocabulários e expressões, amplia a imaginação de cenários, faz o acadêmico refletir sobre certas falas, abordagens e comportamentos dos personagens. Algumas dessas propostas são a contação de história, que pode ser realizada pela professora oralmente, mas destacando diferença as vozes dos personagens e do narrador, e após o término da leitura, realizar uma rodinha de debate com questionamentos de compreensão dos fatos ocorridos no enredo, outra é o cantinho da leitura em que o discente escolhe um livro, realiza a leitura de modo individual ou até mesmo em dupla e em seguida realizar uma atividade de compreensão leitora.

As sugestões acima citadas são muito bem aplicadas especialmente na educação infantil e no ensino fundamental I, mas que podem ser adaptadas tanto para os ensinos fundamental II e o médio, pois pode se realizar trabalhos junto à biblioteca, utilizando obras e realizando pesquisas, além de envolver outras abordagens como a criação de roteiros voltados para a dramatização e a interpretação dos textos estudados, voltando-se para ferramentas como o teatro e o cinema. Tais trabalhos criam uma nova perspectiva de participação e envolvimento dos discentes, atendendo o nível cognitivo e psicossocial, a maturidade da faixa etária dos envolvidos.

Inclusive, sob essa abordagem surgiu uma ideia inovadora, que foi a criação de bebetecas, onde crianças de seis meses já podem começar a frequentar esses ambientes e iniciar o contato com a leitura, com os livros e a contação de história. Esse propósito envolve não somente a criança, mas toda a família como os pais e os irmãos que a acompanham, o que é motivador, pois estimula à todos durante proces-

so de leitura e envolvimento com histórias e livros, traz o sentimento de nostalgia aos pais que lembram contos e momentos vividos na infância e transmitem todos os seus conhecimentos aos filhos, envolvendo-os na alfabetização leitora dos próprios filhos.

Inferiu-se nesse período fatídico da pandemia da covid 19, da transcendência da educação e do papel da escola no desenvolvimento psicossocial, cognitivo, humano, e até mesmo mental de aprendizagem da criança e do adolescente, observou-se a relevância da convivência e da rotina escolar ao colegial, e acima de tudo a proeminência do papel do pedagogo como agente transformador da sociedade, de um ser transformador de seres humanos em cidadãos reflexivos, críticos e independentes, capazes de realizar correta e honestamente os seus deveres, mas também exigirem os seus direitos civis e sociais.

A pedagogia tem prosperado continuamente propondo novas metodologias de ensino e aprendizagem, e assim permitindo que a humanidade se torne cada vez mais educada, notória, ampliando o seu conhecimento. O retrocesso da pandemia mostrou que ainda existem desigualdades imensas entre os povos, até mesmo de um país, mas é somente com a educação que se supera as dificuldades e eleva a vida e o nível do conhecimento das pessoas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia é uma ciência humana muito antiga, existente desde os primórdios da existência da humanidade, aliás pode-se afirmar que a pedagogia tem o mesmo tempo de existência que o homem, por isso é inerente ao ser humano, à sociedade e à evolução altruísta, tecnológica do mundo. E por ter todo esse tempo de existência passou por evoluções, questionamentos, percalços, transformações, mas manteve a mesma importância que é a de formar e transformar as sociedades para melhorar o mundo e pessoas, ou seja, os atores da escola são o pedagogo e o aluno, como acessório basilar a família.

O pedagogo é atuante na sala de aula, por ser professor, educador, formador de opinião, vai além disso na escola, pois pode administrar uma escola, sendo um diretor, ou coordenador, ou supervisor. Mas também saiu da instituição escolar, foi realizar atendimentos atuando como psicopedagogo lidando com a superação das dificuldades de aprendizagem, ou sendo um pedagogo hospitalar prestando serviço em hospitais ou até mesmo em empresas sendo um pedagogo empresarial que orienta e ajuda os adultos a descobrirem suas capacidades e ampliarem os seus conhecimentos.

A pedagogia foi adquirindo diversas teorias e metodologias, explanadas por pensadores e estudiosos, se inovou e renovou, inclusive criando novos obje-

tivos e ares. Contudo, demonstrou ter ainda velhas dificuldades e entraves, tais como a evasão e o abandono escolar, a repetência, a ausência de conhecimento e conteúdo, o que promove a ignorância e a falta de informação, que é acentuada por situações como o desemprego e a pandemia da covid 19, ressaltando a ausência e a ineficácia da ação dos governos, que destratam a educação e o professor, foram concebidas novas metodologias e grandes intervenções, mais inovador ainda foi a necessidade de participação de outros profissionais para o desenvolvimento do educando como o psicólogo e até mesmo o fonoaudiólogo.

A ação do pedagogo é além de social, educacional e cultural, é política também, pois ao ser responsável por gerir uma escola, estimular o trabalho dos outros professores, possui o papel de estimular toda uma classe por agir com dignidade para garantir os direitos básicos de uma sociedade e o respeito por uma profissão tão elementar à vida e ao progresso. Ser pedagogo é viver o presente para estimular e fomentar o futuro, mas sem esquecer o passado, afinal essa profissão mexe e enfeita com toda a vida, com todo o povo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1968, p.152, vol. 7, 1968.

BRASIL. **Lei de Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de Dezembro de 1996, Seção I, p. 27833 a 28741, 1996.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, p. 63-98, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo, Cortez: 2008.

MURPHY, Patrícia. **Defining Pedagogy**. In Gipps, Caroline V. *Equity in the Classroom: Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Routledge, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. Loyola: São Paulo, 1991. SEMEC. Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.



DISCURSOS DAS JUVENTUDES SOBRE SAÚDE MENTAL MEDIADOS NA WEBRÁDIO: PRÁTICAS COMUNICATIVAS PRODUTORAS DE WEBCUIDADO NO CONTEXTO TRANSPANDÊMICO DE COVID - 19

Elizabeth Chagas Gomes¹
Raimundo Augusto Martins Torres²
Harlei Ferreira Araújo³

Youth speeches about mental health mediated on webradio:
communicative practices producing webcare in the transpandemic context of covid-19

Resumo:

Este estudo tem como objetivo analisar os discursos das juventudes produzidos na webrádio como prática de webcuidado sobre saúde mental no contexto pós-pandêmico de covid-19, em 2021 e 2022. A pesquisa confirma como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs são capazes de oportunizar práticas de escuta humanizada na promoção de saúde mental e autocuidado das juventudes. Afinal, contemporaneidade impõe situações ansiogênicas, individualismo exacerbado, aceleração do pensamento e isolamento social acarretando assim uma série de problemas psicossociais. Neste sentido, a webrádio é uma ferramenta produtora do webcuidado na *Internet*, difundindo conteúdos sobre saúde coletiva das juventudes escolares através do Programa "Em Sintonia com a Saúde". A metodologia utilizada foi a de um estudo descritivo exploratório, com abordagem qualitativa, produzida através dos conteúdos de comunicação em saúde mental, nos anos de 2021 e 2022, mediados pelos programas produzidos na Webrádio AJIR-UECE com as juventudes de escolas públicas do Ceará, Brasil. Nos resultados estão apresentados 23 perguntas-discurso sobre os temas relacionados à saúde mental feitas pelas juventudes durante os programas. Essas perguntas foram divididas em duas categorias temáticas: "Inquietações sobre saúde mental e seus repertórios de demandas cotidianas" e "Preocupação com o autocuidado e informações sobre as campanhas de saúde mental". Na discussão dos resultados constatou-se a necessidade de construir estratégias de acesso a informações e a serviços de saúde mental, considerando as condições individuais de acessibilidade da população. Por essa razão, é inegável o relevante papel da comunicação e da informação em saúde para a população jovem. A resignificação de conceitos e de conteúdos que, anteriormente, partiam apenas do senso comum, agora pode ampliar-se para além de seu cotidiano. A adesão a esses novos dispositivos de transformação dos espaços sociais virtualizados que repercutem e disseminam saberes faz-se necessária e inadiável.

Palavras-chaves: Webcuidado; TDICs; Escolares; Saúde Metal.

Abstract:

This study aims to analyze the speeches of young people produced on web radio as a practice of web care on mental health in the post-covid-19 pandemic context, in 2021 and 2022. The research confirms how Digital Information and Communication Technologies – TDICs are capable to provide humanized listening practices to promote mental health and self-care among young people. After all, contemporary times impose anxious situations, exacerbated individualism, accelerated thinking and social isolation, thus causing a series of psychosocial problems. In this sense, the webradio is a tool that produces webcare on the Internet, disseminating content about the collective health of school youth through the "In Tune with Health" Program. The methodology used was an exploratory description study, with a qualitative approach, produced through communication content on mental health in the years 2021 and 2022 mediated by programs produced on Webradio AJIR-UECE with youth from public schools in Ceará, Brazil. The results present 23 speech questions on topics related to mental health asked by young people during

1 Doutoranda em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde – PPCCLIS. E-mail: elizabeth.gomes@aluno.uece.br

2 Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (PPCCLIS). Coordenador do Projeto: web Rádio AJIR-UECE. E-mail: augusto.torres@uece.br;

3 Doutorando em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (UECE), contato: (85) 988561949, e-mail: harlei.ferreira@aluno.uece.br

the programs. These questions were divided into two thematic categories: "Concerns about mental health and their repertoire of daily demands" and "Concerns about self-care and information about mental health campaigns". When discussing the results, it was noted the need to build strategies for accessing information and mental health services, considering the population's individual accessibility conditions. For this reason, the relevant role of health communication and information for the young population is undeniable. The reframing of concepts and content, which previously only came from common sense, can now expand beyond everyday life. Adherence to these new devices for transforming virtualized social spaces which resonate and disseminate knowledge is necessary and urgent.

Keywords: *Web Care; ICTs; Schoolchildren; Mental health.*

1. INTRODUÇÃO

Devido à covid-19, intervenções sanitárias adotadas em 2020 e 2021 têm, atualmente, repercutido no contexto da saúde mental da população global. O isolamento social prolongado: fechamento de escolas, igrejas, parques; a suspensão de cirurgias eletivas e de tratamentos de saúde pública agravaram a dramática condição da saúde mental do mundo (AYITTEY *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, a imprevisibilidade da situação, o medo da morte iminente e a intolerância à incerteza causaram sintomas psicossomáticos, como irritabilidade, perda de concentração, insônia, tédio, ideias e tentativas de suicídio (BROOKS *et al.*, 2020). Isso tornou-se perceptível pelo sofrimento das pessoas e de seus familiares que, apesar de terem alcançado a cura da Covid-19, viveram longos períodos de solidão e de medo da morte, somando-se ao estigma e ao preconceito. Essa pandemia potencializou problemáticas do contemporâneo vividas pelos humanos, como os riscos das informações distorcidas, descrédito nos saberes das ciências básicas, entre outros. Dessa forma, busca-se uma corresponsabilidade individual e coletiva, envolvendo governos, instituições, movimentos da sociedade civil e cidadãos na promoção e avaliação de intervenções na saúde mental de médio e longo prazo, especialmente, junto às juventudes (WHO, 2020).

Além das intervenções que visam diminuir os adoecimentos relacionados às demandas em saúde mental, o investimento e a criação de suporte multidisciplinar são urgentes e necessários, dado ao aumento acelerado no sofrimento psíquico face à pós-pandemia. Nesse sentido, as crianças e as juventudes devem ser prioridades nas medidas de promoção e de prevenção em saúde mental, a fim de conter agravos e promover ações que possibilitem escuta qualificada e apoio terapêutico sempre que necessá-

rios. Logo, a grande oportunidade chega através das tecnologias digitais que, se bem utilizadas, podem mapear os fatores de riscos, promover os fatores de proteção e ampliar o acesso à informação qualificada para a tomada de decisão e o autocuidado dos coletivos humanos (FERGUSON, 2020).

Assim, pode ocorrer, através do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a compreensão das demandas das juventudes escolares, suas formas de saberes e dizeres sobre o enfrentamento ao sofrimento psíquico e o adoecimento mental na transpandemia e após o isolamento social. Essa, por sua vez, oportuniza diálogos comunicativos em saúde como práticas de escuta humanizada na promoção do webcuidado clínico e educativo com as juventudes (TORRES, 2020).

Sabe-se que o *webcuidado* é constituído pelas práticas discursivas produzidas nas interações comunicativas em saúde com as juventudes no canal online-webrádio (TORRES, 2020; 2021). Todavia, potencializar essa ferramenta estabelecida pela comunicação online, webcuidado, com uso das tecnologias digitais poderá elevar às práticas de promoção e educação em saúde, ultrapassando limites territoriais e temporais. Portanto, as práticas discursivas sobre saúde produzidas no ciberespaço estão matizadas pela interação e as subjetividades dos sujeitos, o que gera um maior empoderamento dos conhecimentos compartilhados nas mediações *online*.

Nesse contexto, a webrádio é um instrumento de ancoragem da comunicação produtora do webcuidado na *Internet*, difundindo conteúdos sobre saúde coletiva das juventudes escolares através do Programa "Em Sintonia com a Saúde", que tem assegurado ações de promoção da saúde da saúde mental e coletiva das juventudes (TORRES, 2012).

Nessa perspectiva, surgiu o seguinte questionamento: Quais são os saberes das juventudes escolares sobre saúde mental? Dessa forma, objetivou-se, neste estudo, analisar os discursos das juventudes produzidos na webrádio como prática de webcuidado sobre saúde mental no contexto pós-pandêmico de Covid-19 em 2021 e 2022.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo exploratório, com abordagem qualitativa, produzida através dos conteúdos de comunicação em saúde mental nos anos de 2021 e 2022 mediados no Programa "Em Sintonia com a Saúde", produzido na webrádio AJIR-UECE com as juventudes de escolas públicas do Ceará, Brasil. Vale ressaltar, que foram selecionados apenas os discursos de jovens escolares, pois ocorreu também a participação significativa das juventudes universitárias.

Essa ambiência online interconecta, por meio da rede mundial de computadores, jovens das regiões Sul, Centro-Sul, Norte e Litoral do Estado do Ceará, possibilitando hibridação, conhecimento de comunicação e educação para a produção do webcuidado (TORRES, 2015).

Estes substratos de comunicação virtual promovem o movimento de rede e interconexão entre as cidades, os quais permitem uma nova experiência de comunicação e extensão síncronas com conteúdo audiovisual no espaço da "WebTv" no site, <http://www.uece.ajir.com.br> e no canal do *youtube*, com repercussão nas redes sociais do canal *online* (TORRES, 2019).

Deste modo, participaram 67 jovens, em programas alternados, distribuídos nos meses de maio e novembro de 2021 e junho e setembro de 2022. O conteúdo desses programas gerou o material utilizado nesta pesquisa, que se compõe de 23 perguntas-discurso de jovens escolares matriculados no ensino médio de instituições públicas da rede estadual de educação, distribuídos em diversos municípios do Ceará. Os participantes interagiram a partir das escolas, utilizando seus dispositivos tecnológicos (smartfones) com seus próprios chips ou utilizando chips disponibilizados pelo governo do estado do Ceará. Ademais, destaca-se que tais programas foram exibidos nos anos 2021 e 2022, porém os dados foram analisados em março de 2023.

Ressalta-se que a organização e as produções dos programas foram realizadas pelo coordenador da webrádio, que roteiriza, dirige e faz a mediação com os convidados com expertise no tema, a partir de sua sede na Universidade Estadual do Ceará, utilizando computadores com aplicativos digitais, os quais capturam imagem e áudio e repercutem nos dispositivos conectados ao site dos diversos territórios. As mediações comunicativas foram realizadas pelos estudantes de graduação da área da saúde, cuja função é transmitir as perguntas-discurso depositadas no chat do *Youtube*, no mural de recados do site e nos grupos de *WhatsApp* de cada instituição cadastrada no programa.

Dessa forma, captaram-se as perguntas-discurso dos jovens que constituíram os dispositivos discursivos de saber e poder imanentes e que anunciam práticas de si no contexto escolar. Utilizou-se para identificação das perguntas-discurso dos participantes, a classificação numérica Jovem 1, Jovem 2, apresentando cada participante.

Ressalta-se que as perguntas-discurso foram sistematizadas em categorias temáticas e analisadas com base no referencial teórico da análise do discurso de Michel Foucault, que considera os discursos como acontecimentos a serem lidos dentro de uma pers-

pectiva de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de contornos e de transformação (FOUCAULT, 2005).

A opção de trabalhar com perguntas decorre do fato de evidenciar as lacunas a serem preenchidas na compreensão das juventudes. Ou seja, são através das perguntas que se aprende. Particularmente, nesse tipo de investigação, são as perguntas que acessam as subjetividades dos jovens, suas dúvidas e suas preocupações consigo. Ao observar o que os instiga e os desafia, é identificado como suas subjetividades são formadas e como se relacionam com acontecimentos à sua volta.

Essa pesquisa integra o projeto "Uso da webrádio na formação e no cuidado em saúde: experimentando estratégias de comunicação e educação em saúde com as juventudes", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, através Parecer N°. 3.478.945 e CAAE, N°. 1 6372719.0.0000.5534, que atende aos princípios éticos da Resolução 466/122.

3. RESULTADOS

Coletaram-se 23 perguntas-discurso sobre os temas relacionados à saúde mental feitas pelas juventudes durante os Programas "Em Sintonia com a Saúde". Essas perguntas foram divididas em duas categorias temáticas: "Inquietações sobre saúde mental e seus repertórios de demandas cotidianas" e "Preocupação com o autocuidado e informações sobre as campanhas de saúde mental".

Categoria temática 1: Inquietações sobre saúde mental e seus repertórios de demandas cotidianas

Qual a diferença entre ansiedade e depressão?(-Jovem 1); Uma pessoa que tem ansiedade e suas consequências, acaba pegando o COVID-19, ela pode ter complicações mais graves?(Jovem 2); Pessoas que têm muitas crises de ansiedade podem obter tiks?(Jovem 3); Eu tenho um costume de ficar cutucando o canto da minha unha (a cutícula até arrancar ou as vezes sangrar) isso é causa da ansiedade e teria nome para isso?(-Jovem 4); Como saber se o que estou sentindo é ansiedade?(Jovem 5); Quais são os estados da ansiedade? (Jovem 6); Existem tipos de ansiedade?(Jovem 7); Ansiedade e medo estão sempre associados?(Jovem 8); As crises de ansiedade são causadas sempre por motivos específicos? E podem ocorrer em qualquer momento?(Jovem 9); Ansiedade em crianças é mais comum?(Jovem 10); O que causa sofrimento psíquico? (Jovem 11); O sofrimento psíquico é associado a insônia, pânico noturno e falta de apetite? (Jovem 12).

As perguntas-discurso demonstram o interesse e desinformação sobre os transtornos mentais que atingem a população jovem. Nesse sentido, as curiosidades dos escolares sobre as causas dos problemas mais presentes em seus contextos trazem, como elevação da ansiedade, medo, sofrimento psi-

quico e depressão foram as inquietações presentes nos discursos das juventudes.

Destacam-se as curiosidades apelativas sobre os clássicos diagnósticos em saúde mental, o que pode acabar resultando na estigmatização, estereótipos e concorrendo para prática de automedicação. É evidente que saber como se apresenta determinada demanda psíquica ou mesmo adoecimento mental não permite apontar diagnósticos, seja ele de si ou de terceiros. Contudo, essa expressividade dos discursos remete-se aos desafios de problematizar os paradigmas biomédicos, trazendo a reflexão sobre os conceitos de produção da saúde e da "doença" atrelados aos determinantes sociais de vida.

Além disso, é preciso compreender que, eventualmente, experimentam-se situações de *stress*, angústia, apreensão, que são modos de adaptação e enfrentamento da convivência social, porém, esses discursos são potencializados, elevando suas frequências, permanências e condições que precarizam as relações sociais, necessitando de escuta qualificada e de cuidado apoiado em terapias individuais e/ou coletivas.

Categoria temática 2: Perguntas-discursos que demonstram preocupação com o autocuidado e informações sobre as companhas de saúde mental

Como ajudar uma pessoa que tenha ansiedade, sendo que ela não tem está tendo consultas com um psicólogo e você mora distante dela? (Jovem 13); Como posso ajudar uma pessoa que está em sofrimento psíquico? (Jovem 14); Como a meditação ajuda com a ansiedade? (Jovem 15); Como a meditação pode me ajudar nos estudos? Como faço para realizar? (Jovem 16); Quando as terapias são indicadas? (Jovem 17); A pandemia aumentou a ocorrência do sofrimento emocional e a demanda por ações de saúde mental de forma preventiva? (Jovem 18); Por que a cor amarela foi escolhida para representar o movimento? (Jovem 19); Como podemos ajudar alguém que não tem acesso a um psicólogo? (Jovem 20); Ocorre realmente uma redução de práticas suicidas, quando falamos sobre o setembro amarelo? (Jovem 21); Por qual motivo o setembro é o mês da prevenção contra o suicídio? (Jovem 22); Por que foi feita a escolha do mês de setembro, tem algum caso específico? (Jovem 23).

As perguntas-discurso desse bloco mostram a preocupação dos jovens escolares com a prevenção e o cuidado com a saúde mental. Isso demonstra o início da superação do estigma que os problemas e transtornos mentais sofrem. A busca por informações científicas com profissionais qualificados revelam um enorme avanço sobre o preconceito e a discriminação.

O enfoque na saúde, através do autocuidado, expõe o desenvolvimento da compreensão de que os transtornos mentais são mais prevalentes do que se imaginava e de que há diversas formas de tratamentos possíveis, mesmo que limitados. Ao expandir o

conceito de saúde mental a algo mais rico que não permita um enfoque exclusivo nas doenças mentais, permite-se que a própria população possa identificar os fatores de risco e os fatores de proteção, auxiliando-os na tomada de decisões mais acertadas quanto à sua saúde, além de favorecer a identificação precoce de problemas e de transtornos.

4. DISCUSSÃO

As interações discursivas dos jovens escolares mediados através do ciberespaço da webrádio revelou que a pandemia de Covid-19, aproximou dos jovens a temática da saúde mental. Não que esse já não fosse um tema presente na escola, porém ganhou um *status* de urgência.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as produções dos programas 'Em Sintonia com a Saúde', dos anos 2021 e 2022, possibilitaram aos participantes compartilhar seus saberes, preocupações e interesses. Primeiramente, nas falas que concentravam sua atenção nos transtornos mentais e, em seguida, no cuidado, no manejo e na prevenção. Vale ressaltar que a interação dos jovens com os especialistas direcionava as apresentações para aquilo que mais os interessava. Essa construção relacional, dialógica e qualificada sobre temas de educação em saúde é um exemplo de práticas de webcuidado. Ou seja, potencializam a disseminação dos conhecimentos sobre cuidado e autocuidado através dos espaços virtuais (FALKEMBACH, 2005).

Os diálogos digitais produzidos na webrádio através da mediação de profissionais de saúde auxiliam a população jovem na produção de práticas de autocuidado a partir das informações obtidas. Essa ação visa a incorporação de conhecimentos na realidade dessas juventudes, superando a tradicional imposição do conteúdo pronto, sem possibilidades de diálogo, razão pela qual tantos projetos de educação em saúde fracassam.

Nessa perspectiva, o presente estudo possibilitou sistematizar os discursos juvenis repletos de inquietação quanto às consequências da pandemia de Covid-19 em sua saúde mental. Vale salientar que todos os envolvidos aprenderam mediante seu referencial de vida, de sua inserção na cultura local e das suas relações estabelecidas com os demais atores sociais. Daí a relevância das tecnologias digitais de oportunizar o encontro com profissionais especializados para discutir, esclarecer e orientar as dúvidas desses jovens. Mas, para tanto, é preciso partir da compreensão de que o medo é uma resposta natural a uma ameaça iminente, real ou percebida, e a ansiedade é a antecipação de ameaça futura. Ou seja, há uma necessidade de desconstruir a patologização das emoções humanas.

Faz-se mister compreender que a pandemia agravou os agravamentos das condições de saúde

mental, mas que as pessoas, de forma geral, já se encontravam ansiosas e depressivas mesmo antes da iminência do novo vírus, pois em 2017 a Organização Mundial da Saúde (OMS), já estimava que entre 20% a 25% da população brasileira tiveram, tinham ou teriam depressão. Assim como a ansiedade, por sua vez, afetaria 9,3% dos brasileiros (OMS, 2017).

Estudos internacionais confirmam os possíveis impactos da pandemia na saúde mental e ratificam o que diz a OMS, concordando que este não é um fenômeno novo, mas que agora está mais evidente (WANG et al., 2019).

Nesse sentido, faz-se necessário construir estratégias de acesso a informações e a serviços de saúde mental, considerando as condições individuais de acessibilidade da população. De modo que as pessoas, diante dessa realidade, possam receber a orientação e o atendimento que tanto necessitam, sem perder respaldo ético específico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais oferecem possibilidades e podem ser utilizadas como forma de auxiliar o atendimento da alta demanda dos serviços de saúde públicos e privados. Essas tecnologias ainda não estão sendo exploradas de forma satisfatória. Mesmo ainda havendo uma lacuna a ser preenchida, certamente, as tecnologias digitais podem contribuir para a eficiência da prevenção, promoção e assistência à saúde, em especial à saúde mental.

O uso crescente de tecnologias educativas digitais e sua difusão na web abrem novas possibilidades para a promoção de educação em saúde através de interações mediadas por especialistas. Por outro lado, também, trazem grandes desafios aos idealizadores e desenvolvedores, exigindo a definição clara dos objetivos educacionais a serem alcançados, considerando seu público e seus interesses.

Iniciativas como as da webrádio através do programa "Em Sintonia com a Saúde", para promoção da saúde mental ou mesmo para a uma iniciação em educação em saúde são estratégias que visam a ocupação de espaços importantes na cultura digital; não se pode ignorar que esta geração se comunica, se relaciona e vive novas experiências através das redes, que por vezes não oferecem informação qualificada.

Por essa razão, é inegável o relevante papel da comunicação e informação em saúde para a população jovem. A resignificação de conceitos e conteúdos, que anteriormente partia apenas do senso comum, agora pode ampliar-se para além de seu cotidiano. A adesão a esses novos dispositivos de transformação dos espaços sociais virtualizados que repercutem e disseminam saberes se faz necessária e inadiável.

REFERÊNCIAS

- AYITTEY, F. K.; AYITTEY, M.K.; CHIWERO, N. B.; KAMASAH, J. S.; DZUVOR, C. **Economic impacts of Wuhan 2019-nCoV on China and the world.** J. Med. Virol, v. 92, n. 5, p. 473–75, maio 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7166799/>. Acesso em: 02. Set. 2023.
- BAO, Y.; SUN, Y.; MENG, S.; SHI, J.; LU, L. **2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society.** Lancet, v. 390, n. 10224, e37-e8, fev. 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3). Acesso em: 15. Set. 2023.
- BEZERRA, B. V. K. C.; TORRES R. A. M.; GOMES, E. D. P. **Tecnologias da informação e comunicação utilizadas na promoção em saúde: uma revisão integrativa.** Nursing, v. 25, n. 286, p. 7382-93, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36489/nursing.2022v25i286p7382-7393>. Acesso em: 02. Set. 2023.
- BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; et al. **The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence.** Lancet, v. 395, n. 10227, p. 912-20, mar. 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 02. Set. 2023.
- BEZERRA BRITO VERAS, K. da C.; MARTINS TORRES, R. A.; PIMENTEL GOMES, E. D. **Tecnologias da informação e comunicação utilizadas na promoção em saúde: uma revisão integrativa.** Nursing (São Paulo), [S. L], v. 25, n. 286, p. 7382-7393, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36489/nursing.2022v25i286p7382-7393> Acesso em: 12 abr. 2024.
- FALKEMBACH, G. A. **Concepção e desenvolvimento de material educativo digital.** RENOTE [Internet], 2005. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13742> Acesso em: 15. Set. 2023.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber.** Tradução: Luis F. B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Founense Universitária; 2005. 236 p.
- GALEA, S., MERCHANT R. M., LURIE N. **The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing: JAMA Intern Med.** 2020; 180(6):817–818. DOI:10.1001/jamainternmed.2020.1562. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/fullarticle/2764404> Acesso em: 22 set. 2023.
- MELO, B. D.; PEREIRA, D.R.; SERPELONI, F.; KABAD, J. F.; KADRI, M.; SOUZA, E.; SOUZA, M. et al. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações aos psicólogos para o atendimento online.** Rio de Janeiro: Fiocruz/CEPEDES [Internet], 2020. 8p. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAdede-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 02. Set. 2023.
- TORRES, R. A. M.; VERAS, K. C. B. B.; TORRES, J. D. M.; GOMES, E. D. P.; MARTINS, J. V.; SOEIRO, A. C. C. **Saúde mental das juventudes e COVID-19: discursos produtores do webcuidado educativo mediados na webrádio.** Nursing [Internet], 2020. 23(270): 4887-96. DOI: <https://doi.org/10.36489/nursing.2020v23i270p4887-4896>. Acesso em: 02. Set. 2023.
- TORRES, R. A. M.; FREITAS, G. H.; VIEIRA, D. V. F.; TORRES, A. L. de M. M.; SILVA, L. M. S. da. **Tecnologias digitais e educação em enfermagem: a utilização de uma web-rádio como estratégia pedagógica.** Health Inform. 2012 Dezembro; 4(Número Especial - SIENF 2012): 152-6 Disponível em: <https://jhi.sbis.org.br/index.php/jhi-sbis/article/view/248/137> Acesso em: 06. Set. 2023.
- TORRES, R. A. M.; DA SILVA, M. A. M.; BEZERRA, A. E. M.; DE ABREU, L. D. P.; MENDONÇA, G. M. M. **Comunicação em saúde: uso de uma web rádio com escolares.** Journal of Health Informatics, Brasil, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: <https://jhi.sbis.org.br/index.php/jhi-sbis/article/view/325> . Acesso em: 12 set. 2023.
- TORRES, R. A. M.; ABREU, L. D. P.; ARAUJO, A. F.; VERAS, K. G. B. B.; OLIVEIRA, G. R.; TORRES, J. D. M. et al. **Promotion of webcare in nursing through a WebRadio: knowledge of schoolage youth on collective health themes.**

Int J Dev. Res [Internet], 2019. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/promotion-webcare-nursing-through-webradio-knowledge-school-ageyouthon-collective-health-themes> Acesso em: 22. Set. 2023

WANG, C.; PAN, R.; WAN, X.; TAN, Y.; XU, L.; HO, C. S. et al. **Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China.** Int J Environ Res Public Health, 2020. 25p. DOI: 10.3390/ijerph17051729 Acesso em: 22. Set. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19):** situation report 78. Geneva: WHO, 2020. 12p. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf>. Acesso em: 02. Set. 2023

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression and other common mental disorders:** global health estimates. Geneva: WHO, 2017. 24 p. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1> Acesso em: 15. Set. 2023



PEGANDO O FUTURO NAS MÃOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE HORTA DIDÁTICA DA EEMTI ANTONIETA SIQUEIRA

Francisco Robson Alves de Oliveira¹
Otacilio José de Macedo Nunes²
Francisco de Assis Nogueira de Lima³

Taking the future in hands: an experience report on the EEMTI Antonieta Siqueira Teaching Garden Project

Resumo:

O presente artigo tem como pesquisa fazer um balanço da atuação do Projeto de Horta Didática da EEMTI Antonieta Siqueira, instituição pública da Rede Estadual de Ensino Básico do Estado do Ceará (SEDUC). Para tanto, elencamos inicialmente aspectos da própria constituição histórica da Horta, criada e desenvolvida ao longo de muitas décadas e sobre o seu processo de reabilitação desde 2022 e, sobretudo, no ano de 2023, objeto deste relato. A Horta Didática tem como objetivo promover ações de Educação Ambiental, incentivando o estudo e o desenvolvimento de práticas ecológicas construídas coletivamente, tendo como norte conceitual a Educação Ambiental, a Ecologia Social, a alimentação saudável e a construção de ações promotoras de cidadania e intervenção social na Escola-Comunidade-Mundo. Nosso referencial teórico aborda o campo da Ecologia Social (BOOKCHIN), fazendo uma discussão a partir dos documentos teóricos referenciais das políticas públicas que versam sobre Educação Ambiental na legislação brasileira. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, a partir do relato de experiência que nos possibilitou aprofundar aspectos pedagógicos do ambiente escolar que normalmente não são abordados pela inflexível estrutura da educação pública brasileira. Concluímos nosso relato propondo uma discussão sobre a necessidade de escolas ecológicas que envolvam a comunidade nos seus projetos e torne a escola um espaço de criação, de protagonismo ambiental, não somente de sujeitos, mas de coletividades.

Palavras-chave: Projeto Horta Didática. EEMTI Antonieta Siqueira. Relato de Experiência.

Abstract:

The purpose of this article is to take stock of the activities of the Didactic Garden Project at EEMTI Antonieta Siqueira, a public institution of the State Basic Education Network of Ceará (SEDUC). Thus, we initially list aspects of vegetable garden's own historical constitution, created and developed over many decades and its rehabilitation process since 2022 and, mainly in the year 2023. The Didactic Garden aims to promote Environmental Education actions, encouraging the study and development of collectively constructed ecological practices, with environmental education, social ecology, healthy eating and the construction of actions that promote citizenship and social intervention as its conceptual guide at School-Community-World. Our theoretical framework addresses the field of Social Ecology (BOOKCHIN), making a discussion based on theoretical documents that refer to public policies that deal with Environmental Education in Brazilian legislation. We used a qualitative methodological approach, based on experience reports that allowed us to dive deeper into pedagogical aspects of the school environment that are not normally addressed by the tough structure of Brazilian public education. We conclude our report by proposing a discussion on the need for ecological schools that involve the community in their projects and make the school a space for creation, for environmental protagonism, not only for individuals, but for communities.

Keywords: Didactic Garden Project. EEMTI Antonieta Siqueira. Experience Report.

1 Doutor em Educação pela LHEC/FACED (UFC). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Anarquismo e Cultura Libertária (NEPAN/UERJ); E-mail: prof.robson1@gmail.com

2 Mestre em Ciências Físicas Aplicadas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: otaciliojose2012@gmail.com

3 Licenciado e Bacharel em Geografia (UECE). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: assislima@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação (Élisée Reclus).

Um projeto construído com muitas mãos, ideias e sonhos. A preocupação com o meio ambiente e a educação ambiental, um espaço esquecido e inutilizado em uma escola cinquentenária, porém sempre em construção ideária e prática, em uma sociedade marcada diariamente pelas circunstâncias promovidas pelo colapso educacional, climático e civilizatório. Este é o pano de fundo deste texto, que pretende relatar parte das ações desenvolvidas neste primeiro ano do projeto de Horta Didática executado na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Antonieta Siqueira (EEMTIAS).

O projeto teve início no final do ano de 2022 fruto da nossa inquietação e incompreensão ante a utilização do espaço reservado para Horta em nossa escola, que ao longo de muitos anos esteve abandonada. Nesse sentido, organizamos nossas reflexões sobre as motivações iniciais em relação ao projeto, sobre os objetivos que perseguimos, sobre os aportes legais, institucionais e as potencialidades da utilização da Horta como equipamento escolar e também sobre as conquistas alcançadas e as dificuldades enfrentadas durante a execução do projeto no presente ano.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo possui uma abordagem qualitativa, a partir de um relato de experiência de professores da educação básica em uma escola pública estadual, a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Antonieta Siqueira, localizada na Rua Guarani, 04, Fortaleza, Ceará. A comunidade escolar da EEMTI Antonieta Siqueira abrange os bairros do Pici, Jóquei Clube, Henrique Jorge e Planalto do Pici.

A dimensão didático pedagógica do ensino aprendizagem se deu a partir de aulas teóricas e práticas, com a realização de oficinas dentro e fora da escola, explorando os ambientes escolares para além do espaço da Horta e em conjunto com o Departamento de Fitotecnia do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará. As oficinas tiveram como público durante o ano de 2023 cerca de 40 estudantes do 1º Ano A e B do Ensino Médio, jovens entre 14 e 16 anos. São ministradas prioritariamente pelos professores Assis Nogueira, Otacilio Nunes, Robson Alves (ambos do quadro da própria escola) e do professor, doutor e técnico Narciso Ferreira Mota (UFC), e conta com o apoio de outros professores, coordenadores e demais servidores a depender da oficina proposta. As atividades foram realizadas na própria escola e no Campus do Pici da Universidade Federal do Ceará,

com a carga horária de 2 horas semanais para cada turma, a partir da unidade curricular Horta Escolar, CNT013 do Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas 2023 da SEDUC-Ceará.

3. HISTÓRICO DA HORTA DIDÁTICA DA EEMTIAS

A Horta Didática da EEMTIAS tem sua historicidade e seu espaço geográfico ligado diretamente as alterações por que passou a Escola ao longo das suas cinco décadas de existência. Inaugurada no dia 29 de março de 1972, ao passo que as políticas educacionais foram incrementando novos arranjos escolares, o espaço da Horta foi sendo gestado e alterado de lugar devido à construção de novas salas e à existência ou não de políticas e projetos vinculados diretamente a Horta.

Durante suas primeiras décadas a Horta deu lugar as Técnicas Agrícolas, componente curricular muito promovido durante as décadas de 1970 e 1980, impulsionado pela criação de centenas de escolas agrícolas rurais no país, processo este que também mobilizou e subsidiou muitas hortas em escolas urbanas. Esse espaço passou por um longo hiato de mobilização durante a década de 1990 e 2000, momento também em que vários outros espaços da escola foram sendo desmontados (como as salas de técnicas industriais, técnicas comerciais, sala de artes, laboratórios de ciências, entre outros), ficando as poucas atividades da Horta na dependência de algumas ações pontuais e individualizadas dos professores.

De 2010 em diante temos a retomada de projetos ligados ao espaço da Horta Didática. Em 2012, em virtude dos estudos de curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental do professor Robson Alves surgiu uma primeira iniciativa que visava a formação de grupos de estudantes e professores com o objetivo de rearborização da escola, que havia passado por uma grave derrubada de árvores decorrente de muitos motivos (como proliferação de cupinzeiros que afetavam raízes das árvores e ameaçavam queda até o impacto das raízes nas tubulações subterrâneas e outras estruturas). Naquela altura tentou-se iniciar várias ações em todo o espaço escolar, além da Horta, mas pereceram ainda no mesmo ano de 2012.

Já em 2019, a partir da coordenação da professora Geiza Mônica, a escola foi selecionada no edital "A Minha Escola é da Comunidade" do Governo do Estado do Ceará. O Projeto enviado pela escola buscava a revitalização da Horta, trabalhando os conceitos de Educação Ambiental, alimentação saudável e inclusão das pessoas da terceira idade da comunidade. Concluído ainda naquele ano, o projeto foi importantíssimo porque possibilitou a compra de equipamentos existentes ainda hoje e a reforma dos canteiros.

4. REFERENCIAL TEÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Atualmente temos um regramento legal que normatiza, pelo menos institucionalmente, e deveria promover as hortas escolares. Esse conjunto de leis, que em tese seria alicerce da promoção e capilarização das Hortas Escolares pelo país, ao longo do tempo mostrou suas limitações. Como exemplo, já se passam mais de quatro décadas após a aprovação da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente e, no inciso X do artigo 2º, estabelecia que a Educação Ambiental devia ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitar para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Outros regulamentos foram sendo definidos nas décadas seguintes, a partir das discussões sobre a emergência climática e o seu impacto na vida do planeta e sobre como incentivar a mobilização da Educação Ambiental nas escolas. São exemplos desses esforços legais: a) a tímida citação "a compreensão do ambiente natural" como "formação básica do cidadão", no inciso II do artigo 32º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; b) a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo; c) a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, acentuando que o "ambiental" inscrito na resolução

se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (MEC/CNE. RESOLUÇÃO Nº 2, 2012).

O último documento que aborda, ainda que superficialmente, a Educação Ambiental é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018. Anota que "cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos" (BNCC, 2018, p. 19). Ou seja, não avança. Espera-se que as redes e as escolas se mobilizem e executem a política educacional, mas não direcionam recursos nem profissionais habilitados e nem programas de formação específicos. E quando existem nas secretarias de educação núcleos destinados a estas atividades ligadas a Educação Ambiental, como é o caso da Se-

cretaria de Educação do Estado do Ceará, não possuem uma capilaridade tal que chegue as escolas do modo que poderiam e deveriam auxiliar o trabalho "na ponta", no chão da escola. A grande maioria das escolas nem sabem o que realmente cada célula e coordenadoria da SEDUC realiza diariamente.

Esta não é uma crítica necessariamente à Secretaria e nem mesmo às escolas em si, mas cabe às duas instituições pensar em que fase desse processo de articulação há equívocos e em que podem haver ajustes no sentido de potencializar as ações da Secretaria e de cada escola na implementação das políticas educacionais voltadas para a Educação Ambiental. Ou seja, apesar dessas leis, resoluções, decretos, portarias e regimentos existirem, não existem incentivos e programas de apoio a estas iniciativas. Chamamos atenção também para os aportes técnicos e financeiros, porque a ausência de recursos macula diariamente os sonhos que são gestados na escola pública. Há uma riqueza de ideias que são produzidos todos os dias dentro das salas de aulas e do contato entre professores que acabam não sendo realizadas devido a incapacidade de recursos.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) propõe, já alguns anos, portanto anterior ao início da execução do famigerado "Novo" Ensino Médio, disciplinas eletivas para as Escolas de Tempo Integral. O Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas é o documento que organiza essas propostas didáticas, ofertando: ementa, objetivos específicos, objetos de aprendizagem, documentos norteadores e referências bibliográficas. Além do Catálogo, a SEDUC disponibiliza em seu site uma série de documentos (e-books, arquivos e links) que podem auxiliar e dinamizar o conteúdo dessas propostas curriculares. Como exemplo dessas unidades curriculares, temos as seguintes próximas ao nosso objeto de estudo: Horta na Escola (CNT013), Clube de Horta Ecológica (CLE019), Educação Ambiental (CNT037), Construindo Escola Sustentável (CNT037), Energias Renováveis e Meio Ambiente (CNT012), Introdução à Permacultura (CNT041), Permacultura Urbana (CNT042) e Técnicas Agrícolas (FPR040).

Cada componente curricular possui uma série de recursos didáticos acoplados e disponíveis no site da própria Secretaria. No entanto, a prática da execução desses novos componentes curriculares revela também seus limites. Cada professor e professora que, intencionado ou "forçado", é escalado para estas disciplinas, acaba recebendo consigo um aumento descomunal de planejamento, tendo em vista que a grande maioria dos professores são formados em licenciaturas e não, também, em Agronomia. Ou seja, as políticas públicas ligadas a Educação Ambiental e as Secretarias de Educação, apesar de produzirem uma série de documentos e materiais didáticos, não são capazes ainda de mobilizarem a ação da ponta,

na Escola. As iniciativas existentes mais consistentes e duradouras, portanto, não raro, são frutos da ação mobilizadora dos próprios professores e professoras, sem os quais nada acontece.

5. ENTRE POSSIBILIDADES, AÇÕES E POTENCIALIDADES DA HORTA ESCOLAR

É a partir da iniciativa dos próprios professores da EEMTIAS que tem início a nova fase de utilização da Horta e sua conseqüente reativação. Nosso trabalho começa em meados de 2022, com algumas ações esparsas de visitas a Horta, constatando o estado de completo abandono daquele espaço. Dali são tiradas algumas ideias e foram executadas ações pontuais na Horta, ainda sem estudantes, e avaliando as possibilidades de uso daquele espaço. Em seguida, tivemos visita com os estudantes a Horta Didática do Departamento de Fitotecnia da Universidade Federal do Ceará. Aquele momento foi fundamental, porque alicerçou nossa parceria ao longo de todo esse ano de 2023.

Como a EEMTIAS fica próximo do Campus do Pici, nosso contato com o Prof. Dr. Narciso Motta (Técnico do Departamento de Fitotecnia) e o Prof. Dr. Marcio Kleber (Chefe do Departamento de Fitotecnia) foi decisivo para nossas atividades. Assim, durante o ano foram realizados sete encontros com o Prof. Narciso, ora com sua vinda para realizar oficinas na Escola, ora indo com nossos estudantes para oficina e aula de campo na Horta Didática da UFC. Esse movimento de troca entre as instituições foi e continua sendo importantíssimo, posto que produziu uma troca de saberes que há muito se buscava: da parte da Escola, a maturação da relação Escola-Universidade e da parte da Universidade a relação Comunidade-Universidade, a partir da realização da extensão universitária.

Ainda no início do ano foram definidos os objetivos específicos das nossas atividades com o Projeto, são eles: a) promover ações de Educação Ambiental, incentivando o estudo e o desenvolvimento de práticas ecológicas construídas coletivamente; b) revitalização paisagística, ampliando o conjunto da flora da Escola e construindo um ambiente bonito e prazeroso para o ensino e a aprendizagem; c) fazer parcerias com indivíduos e instituições que promovam a Educação Ambiental e/ou que promovam práticas agroecológicas; d) incentivar e dinamizar as atividades que integram e ampliam uma vivência entre escola, comunidade escolar e Campus do Pici; e) capacitar a equipe de professores e demais funcionários, com o intuito de promover o manejo adequado da horta, f) promover a educação integral do aluno, despertando neles a cidadania, a responsabilidade social, o comprometimento e o engajamento com as questões comunitárias, locais, regionais e globais, e; g) promover uma produção e alimenta-

ção mais saudável, visando inclusive a possibilidade futura de geração de renda em parceria com as comunidades adjacentes da EEMTIAS.

As oficinas do Projeto foram adensadas semanalmente em duas unidades curriculares de Horta na Escola para os estudantes do 1º Ano. Ou seja, formalmente esses estudantes frequentam pelo menos 2h por semana a Horta. Como exemplo das oficinas temos: 1) Oficina de reutilização dos resíduos da cozinha da escola: são reaproveitados os resíduos orgânicos de frutas para compostagem, da borra do café para o composto orgânico e até dos resíduos plásticos, como é o caso dos sacos de alimentos utilizados na cozinha e que estão sendo reutilizados na produção de mudas; 2) Oficina de compostagem: em que os estudantes aprendem a composição do substrato e adubagem do solo propício a agricultura urbana; 3) Oficina de produção de mudas: os estudantes aprendem técnicas utilizadas para produção de mudas, como estaquia, enxertia e alporquia, e; 4) Oficina de poda: em que os estudantes aprendem como realizar podas sem prejudicar o posterior desenvolvimento das espécies e auxiliar o florescimento e o brotamento de novos galhos e folhas mais fortes. As oficinas de produção de muda tem sido as que mais tem dado visibilidade a Horta. Na última semana de junho de 2023, em alusão a Semana do Meio Ambiente, realizado de 5 a 9 de junho, o Projeto da Horta disponibilizou ao total a doação de 165 mudas de diversas espécies (citrêira, malva, *ora-pro-nóbis*, manjerição, capim santo e anador) para os professores e estudantes da Escola. As oficinas de muda para a próxima culminância em dezembro prometem chegar a 350 mudas para doação, dessa vez a iniciativa pretende convidar também a comunidade para estar presente.

Do ponto de vista da organização curricular para o projeto da Horta Didática, tivemos que fazer adequações não somente de ementas ligadas aos conteúdos trabalhados. Com apoio da Coordenação da Escola, foram adaptados carga horária e lotação dos professores, no sentido de criar um arranjo ideal para execução do Projeto. Por exemplo, atualmente não temos como ter dois professores em sala (ou na Horta) no mesmo horário, mas esse arranjo tornou possível essa nossa necessidade, ter dois ou três professores "lotados" ou disponíveis para as ações na Horta com os estudantes.

Uma das maiores potencialidades do uso da Horta na escola é sua possibilidade de utilização por várias áreas do conhecimento e as possibilidades de integração dessas áreas e da discussão dos Temas Transversais (PCN's) e mais recentemente dos Temas Contemporâneos (BNCC). Como exemplo, foi construído o quadro abaixo pelos professores da Escola sobre os conteúdos que podem ser abordados a partir do Projeto.

Quadro 2 - Temas propostos para o trabalho didático na horta⁴

Projeto didático
Linguagens e Códigos
1) Criação de placas de identificação com uma breve descrição das plantas; 2) Pesquisa da origem dos nomes populares e científicos das plantas; 3) Produção de textos da tipologia descrita a partir da escolha de uma planta; 4) Pesquisa dos nomes das plantas em inglês.
Matemática
1) Trabalhar o conceito de perímetro, área, figuras geométricas, volume, porcentagem; 2) Calcular o perímetro e a área dos canteiros, calcular a área total da horta; 3) Verificar qual a porcentagem do terreno da horta que tem plantações e qual a relação entre a área plantada e a não plantada; 3) Estimativa da quantidade de grãos necessária para plantar por metro quadrado do canteiro; 4) Volume obtido de frutas e hortaliças.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
1) Estudo das questões socioambientais; 2) A importância da agricultura orgânica; 3) Explorar os tipos de vegetação e estipular comparações possíveis entre os cultivos realizados na horta e aqueles que são produzidos no estado; 4) Trabalhar os conceitos de "desenvolvimento sustentável" e as reflexões críticas em torno desse conceito; 5) Explorar os conceitos de cidadania e direito humanos, sobretudo o alimentar.
Ciências da Natureza
1) Trabalhar os grupos de classificação vegetais (briófitas, pteridófitas, gimnospermas) e nomenclatura de espécies; 2) Conceitos de ecologia e relações ecológicas presentes no espaço da horta; 3) Estudo da célula vegetal em nosso laboratório e o processo de fotossíntese; 4) Radiação solar: fonte de luz, calor e energia; 5) Relação da pressão com a compactação do solo e o desenvolvimento das plantas.
Temas Transversais (PCN's) e Temas Contemporâneos (BNCC)
1) Meio Ambiente: os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental; 2) Saúde: autocuidado, vida coletiva, alimentação saudável; 3) Pluralidade Cultural: constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura e Cidadania) e; 4) Trabalho e Consumo: investigação das relações de trabalho no campo e na cidade, consumo, meio ambiente e saúde; 5) Direitos Humanos: discussão sobre o direito à água e a alimentação digna e saudável.

Fonte: elaboração própria.

Outro aspecto importante que deve ser mencionado é que do ponto de vista financeiro, o projeto tem sido mantido quase que exclusivamente pela cotização mensal de alguns professores que disponibilizam parte da sua renda para ver a Horta acontecer. A Escola não conseguiu, no decorrer do ano, dispensar recursos necessários para as ações da Horta, tendo contribuído modestamente apenas com recursos auxiliares à cota dos professores. Isto certamente limita ações do Projeto, afinal, como dissemos acima, a grande maioria dos sonhos gestados no ambiente escolar são carentes de financiamento. Sobre isso, existe a mobilização de professores e coordenação escolar na busca de garantir recursos para o ano de 2024.

Atualmente, após esse primeiro ano, é possível elencar uma variedade muito grande não apenas na produção de mudas, mas também de todo o conjunto

de espécies que foram sendo incorporados ao espaço da Horta. Somados às espécies de jambo, sapoti, acerola, limão e mandioca, que subsistiram ao período de inutilização da Horta, agora temos: limões tahiti e yuzu, carambola, caju, uva, melão, coco, banana, cidreira, malva, capim santo, *ora-pro-nóbis*, manjeriço, anador, quatro espécies de tomates, além de variados tipos de roseiras que estão sendo plantadas junto aos muros para embelezar o espaço e que também estarão para doação.

Como desafios para o próximo período, temos o desenvolvimento de um projeto para autonomizar a irrigação dos canteiros, sobretudo nos períodos de férias escolares, evitando assim o estresse hídrico. Também vamos buscar atrair a comunidade escolar para o Projeto, de modo que as ações permitam uma maior participação de pais, mães e responsáveis. E, por fim, trabalhar o aumento da produção para a Alimentação Escolar, alimentando o tripé Horta Escolar/Educação Ambiental/Educação Alimentar, melhorando a qualidade nutricional da oferta alimentar daqueles que estudam e trabalham na escola.

⁴ Quadro esquemático organizado pelos autores a partir da contribuição generosa de outros professores da nossa escola nas propostas de uso didático da Horta, nomeadamente Ariana Mendes (Profa. de Biologia), Luciano Araújo (Prof. de Língua Portuguesa), Jefferson Alverne (Prof. de Matemática) e Edson Albuquerque (Prof. de Geografia).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os problemas da nossa escola é, ao mesmo tempo, pensar os problemas de toda a sociedade. Essa nossa capacidade de autodireção consciente da natureza, como nas palavras de Bookchin, deve ampliar a discussão e ensaiar escolas ecológicas que envolvam a comunidade nos seus projetos e torne a escola um espaço de criação, de protagonismo ambiental, não somente de sujeitos, mas de coletividades. Interessa-nos discutir as questões ambientais porque nos é imperativo ante ao momento atual do planeta.

Aos poucos, essa iniciativa que começa com a Horta vai promover uma reforma paisagística em toda a escola, desde as calçadas que compõem o ambiente externo, com a plantação de espécies que vão embelezar a frente da escola, até os inúmeros outros espaços, como área da quadra, espaços internos dos quatro pátios e áreas comuns que permanecem atualmente com arborização precária e que enseja cuidados. É hora de articular ações e desenvolver ideias para construção da Escola Ecológica, que fale de ecologia e de respeito ao meio ambiente mais que, sobretudo, pratique novas formas de se relacionar com a natureza, incentivando novas experiências escolares ecológicas.

Mas a maior transformação que pode haver em nossa escola será na forma como nós, professores e estudantes, enxergamos a escola e seu poder na sociedade. É promover a conscientização sobre alimentação saudável, principalmente dos alimentos mais frescos e orgânicos, estimular o contato dos alunos com a terra e com a natureza, fazê-los colocar a mão na terra, manuseando sementes, mudas e a própria cidadania. Pegando seu futuro nas mãos.

REFERÊNCIAS

BOOKCHIN, Murray. **Ecologia Social e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

RECLUS, Élisée. KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo. Biblioteca Terra Livre, 2011.

BRASIL, Ministro de Educação. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos SECAD 01, MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acessado em: 11 nov. 2023.

BRASIL, Ministro de Educação. **Educação na diversidade: O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?** SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL, Ministro de Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acessado em: 11 nov. 2023.

BRASIL, Governo Federal. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acessado em: 11 nov. 2023.

BRASIL, Ministro de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 11 nov. 2023.

BRASIL, Ministro de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Meio Ambiente**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL, Ministro de Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – MMA/MEC**. 5ª Edição. 2018. Disponível em: <http://antigo.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html?download=1580;programa-nacional-de-educacao-ambiental-5a-edicao>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Carlos Alexandre Holanda Pereira¹
Rhuan Barkley de Araújo Moreira²
Rayssa Melo de Oliveira³

Training courses of the supervised curriculum internship in physical education bachelor courses

Resumo:

Este estudo aborda a realidade e o desejável no estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. Seu objetivo consiste em investigar como ocorre o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. Para tanto, optamos pela metodologia de natureza qualitativa, de caráter exploratório. A pesquisa foi realizada entre os dias 03 a 30 de maio de 2021, em universidades públicas e privadas da cidade de Fortaleza-CE. Foi aplicado um questionário em seis docentes, elaborado no Google Forms. A análise de dados foi realizada através da interpretação e descrição das falas dos sujeitos da pesquisa à luz das ideias de Pimenta e Lima (2017) e Zabalza (2014), que evidenciaram a necessidade de revisão da proposta curricular do curso, sobretudo, no âmbito do estágio curricular supervisionado, voltado para a instrumentalização da práxis docente, incorporando, assim, a postura de um professor pesquisador.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Licenciatura. Educação Física.

Abstract:

This study approaches the reality and the desirable in the supervised curricular internship in the degree courses in physical education. Its objective is to investigate how the supervised curricular internship takes place in undergraduate courses in physical education. For this purpose, we opted for a qualitative, exploratory methodology. The research was carried out between May 3rd and 30th, 2021, in public and private universities in the city of Fortaleza-CE. A questionnaire was applied to six professors, elaborated in Google Forms. Data analysis was performed through the interpretation and description of the research subjects' statements in the light of the ideas of Pimenta and Lima (2017) and Zabalza (2014), who highlighted the need to review the course's curricular proposal, especially in the context of the supervised curricular internship, aimed at the instrumentalization of the teaching praxis, thus incorporating the posture of a research teacher.

Keywords: *Supervised Intership. Degree. Physical Education.*

1 Mestre em Educação. Docente do Curso de Graduação em Educação Física do Centro Universitário Ateneu Unidade Ant. Bezerra. E-mail: carlos.pereira@professor.uniateneu.edu.br

2 Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Ateneu Unidade Ant. Bezerra. E-mail: rhuan.barkley27@gmail.com

3 Doutora e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: rayssamelodeoliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo com as consequências da mercantilização da educação e, conseqüentemente, do ensino superior, que tem oferecido formações a qualquer custo, de forma aligeirada, guiados por essa sistemática meritocrata, burocrática e precarizada. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) contribuem para o debate ao preconizam que:

As políticas que interferem nos processos de formação docente, no contexto atual decorrência direta de um processo de mercantilização da educação como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico, defendidas pelo Banco Mundial. Essas estratégias se viabilizam por intermédio do financiamento de projetos que objetivam o combate à pobreza como foco das suas atividades, ao mesmo tempo em que determinam as diretrizes e estratégias para a educação em países de cuja lista o Brasil faz parte (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 3).

Os apontamentos das autoras nos levam a perceber que a educação está sendo tratada como um fator primordial para o crescimento econômico, que é consecutivo da globalização, provocando grande expansão econômica, política e cultural em âmbito mundial, que, por via de consequência, reverbera no comportamento da sociedade contemporânea, tendo como característica marcante o consumismo.

Diante dessa característica social do consumismo as escolas tendem a se tornar um comércio para atender as demandas apresentadas pelos alunos que passam a ser tratados como clientes aumentando sua área de atuação e responsabilidade. Tal situação, evidencia as contradições que a escola vem se deparando na contemporaneidade de investimento na formação de um cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e deveres, capacitado para lidar com as tecnologias e com os melhores diplomas para se tornar competitivo (SILVA; CORREIA, 2020)

Acrescente-se, a isso, o cenário de mudanças ocasionado pela globalização, que exige uma nova concepção no âmbito dos processos que envolve a formação de professores, solicitando desse futuro professor o que Kondrashova et al (2020, p. 4) denomina de potencial criativo que consiste em, "[...] um traço de personalidade do futuro docente, que combina habilidades criativas, oportunidades de criar o novo ou transformar o que já era conhecido [...].

Esse processo de transformação gerada pela mudanças do mundo moderno e a demanda por esse potencial criativo tem repercutido na educação física, assim como em vários campos do conhecimento. Pereira *et al.* (2020, p. 11) asseveram esse pensamento ao destacarem que "[...] a formação do professor de educação física vem passando

por uma série de mudanças e evoluções, desde o surgimento da profissão, por conta dos avanços da sociedade contemporânea e da globalização". Tal situação gera novos desafios que são postos aos atores sociais, que deverão apresentar novas posturas, podendo gerar inovações no cenário educacional, as quais podem impactar o currículo, exigindo um olhar mais hodierno ao currículo, que, por via de consequência, impacta a formação dos professores educação física, destacando a proficiência de outorgar uma maior articulação entre a teoria e a prática. Tendo em vista que o primeiro contato do formando com a prática é através do estágio curricular supervisionado, o aluno tem a oportunidade de vivenciar a profissão e o conteúdo que aprendeu no curso.

Vale destacar que Pimenta e Lima (2005/2006) defendem que o estágio curricular se constitui:

[...] como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 66).

As autoras se preocupam em romper com a concepção de que o estágio é apenas uma prática instrumental, por acreditarem que o mesmo não se resume a uma mera vivência prática, desvinculado do conteúdo estudado na teoria. Zabalza (2014) parece concordar com o pensamento das autoras ao destacar que o estágio curricular é constituído por um conjunto de funções abrangentes, vinculadas ao processo formativo e de aprendizagem dos estudantes, como conhecimento do campo profissional, construção de identidade profissional e contribui para ressignificar as questões aprendidas na universidade.

Pimenta e Lima (2018), por sua vez, contribuem para essa discussão, assegurando que:

O estágio sempre foi identificado como prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, como referências como "teóricos", que a profissão se aprende "na prática", que certos professores e disciplinas são por demais "teóricos". "Que na prática a teoria é outra (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 33).

As reflexões apontadas pelas autoras nos remetem aos estágios nos cursos de licenciatura em educação física, por conta que a profissão apresenta marcas do tecnicismo desde a sua origem. Dessa forma, os alunos valorizam muito as vivências práticas e, quando chegam no estágio, os professores que os recebem como preceptores, na maioria das vezes, não conseguem estabelecer a relação da teoria com a prática, gerando essa situação destacada pelas autoras, "Que na prática a teoria

é outra". Nesse sentido, Lima *et al.* (2004, p. 16) dizem: "O estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz".

Pimenta e Lima (2017) defendem que o estágio curricular se compõe como eixo articulador de todas as disciplinas, sendo elas práticas ou teóricas, que constam no currículo para que o mesmo possa assumir sua finalidade de instrumentalizar a práxis docente. Em certa medida, podemos constatar que a indissociabilidade entre teoria e prática se encontra inspirada no pensamento de Vásquez (1968, p. 117), ao afirmar: "A relação teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente".

Portanto, a práxis nos permite entender a relação existente entre a teoria e a prática, que traz grandes contribuições para a realização dos estágios, principalmente para a realidade da educação física, uma vez que existe uma lacuna nos processos de reflexão sobre a prática, pois o ideal seria ter uma prática refletida. Nesse sentido, Lima, Andrade e Costa (2020, p. 9) aludem que "[...] a concepção do estágio como práxis e que o próprio estágio, desenvolvido como campo de investigação educacional, podem contribuir na construção dos processos identitários do futuro professor".

Tendo em vista esse cenário, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre a temática em pauta, a qual é decorrente dos nossos estudos e reflexões no decorrer da nossa graduação no Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Uniateneu, devido às dificuldades enfrentadas como estagiários às lacunas existentes entre o que é visto em sala de aula e o que acontece no mercado de trabalho.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa reside em contribuir para o que os professores de educação física reflitam sobre a importância do estágio supervisionado no seu processo formativo, uma vez que o estágio curricular proporciona a aproximação da teoria com a prática diante do cenário social que a profissão está inserida, particularmente por considerar que é tempo de conhecer, analisar e experimentar as práticas tão sonhadas teoricamente.

Tendo em vista esse contexto, elaboramos a seguinte problemática: como ocorre o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura em educação física? Diante dessa problemática, surgiu o objetivo do nosso trabalho: investigar como ocorre o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física.

2. METODOLOGIA

Com o intuito de contemplar nosso objeto de pesquisa, optamos pelo paradigma interpretativismo e abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. De acordo com Moura (2021), a pesquisa qualitativa tem como objetivo:

[...] interpretar os significados de um determinado grupo social. Ela está apoiada em uma perspectiva interpretativa, em que se acredita que as realidades são múltiplas e socialmente construídas, gerando significados distintos para os diferentes indivíduos (MOURA, 2021, p. 27).

A pesquisa exploratória consiste no "[...] tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007, p. 22).

O estudo foi realizado entre os dias 03 a 30 de maio de 2021, em diferentes universidades públicas e privadas da cidade de Fortaleza-CE. Optamos por essas universidades devido a conveniências dada pela proximidade dos pesquisadores com os sujeitos investigados. A pesquisa foi realizada com seis docentes, três egressos de universidades públicas e três egressos de universidade privada. Tivemos como critérios de inclusão possuir licenciatura em educação física. Os critérios de exclusão foram os docentes que cursaram apenas o bacharelado em educação física. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário elaborado no *Google Forms*, contendo cinco questões abertas que dialogam com o nosso objeto de estudo.

A análise de dados foi realizada através da interpretação e descrição das falas dos sujeitos à luz do referencial teórico. As categorias de análise foram delineadas a partir das palavras e frases repetidas presentes nas respostas dos sujeitos.

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estavam presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi devidamente assinado por todos os pesquisados de forma espontânea e voluntária.

Salientamos que os participantes tiveram suas identidades preservadas, puderam desistir a qualquer momento do estudo e não sofreram nenhum risco ou dano físico, mental ou social.

A pesquisa está de acordo com a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira parte do questionário foi elaborada com as seguintes informações de identificação do sujeito participante: nome, sexo, data de nascimento, ano de graduação, estado civil, tempo de serviço

em regime de trabalho e qualificação profissional. Em seguida, iniciamos com a seguinte indagação: na sua concepção, qual o papel do estágio curricular supervisionado no seu processo formativo?

Em muitas situações, o estágio é o primeiro contato do discente com a prática de seu trabalho (Docente 01).

O estágio tem um papel marcante, por ser um momento de encontro com a realidade ou as realidades da sua futura profissão docente. Costumo dizer que o estágio é decisivo para você decidir se vai seguir a carreira docente ou não (Docente 02).

Essencial para o desenvolvimento do profissional, colocando-o em situações que poderão vir a acrescentar em sua rotina diária com o decorrer do tempo na profissão (Docente 03).

Preparar o aluno para as vivências em seu ambiente de trabalho (Docente 04).

Como na época eu não queria trabalhar na educação física escolar, não dei tanta importância. Interessava-me mais em desenvolver trabalhos em academias nas áreas de musculação e hidroginástica. O meu processo formativo em educação física escolar se deu de modo muito mais intenso e duro quando comecei a trabalhar, efetivamente, nas escolas com turmas do infantil 4 ao 5º ano do ensino fundamental. Tive que correr atrás do tempo perdido, embora muitas das vivências acontecidas na universidade tenham me servido como uma boa base (Docente 05).

Acredito que o estágio é o primeiro contato do graduando com a prática profissional, então, é de extrema importância essa vivência para que ele consiga desenvolver seus conhecimentos teóricos e práticos (Docente 06).

De acordo com a fala dos Docentes 01, 02, 04 e 06, o papel do estágio curricular supervisionado no seu processo formativo consiste em proporcionar o primeiro encontro do formando com sua prática profissional e realidade de trabalho. Nessa direção, Lima *et al.* (2004, p. 16) vão apontar que o estágio supervisionado "É o momento de revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor, para compreendermos o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade".

Diante da fala da autora, compreendemos que o estágio proporciona a aproximação dos formandos com o universo da escola, possibilitando que os mesmos compreendam as lacunas existentes nesse universo, as quais só são percebidas quando se está inserido nela. Pelozo (2007) vai ao encontro dessa linha de pensamento ao defender que, para os profissionais de educação compreenderem a realidade da escola, é necessário vivenciar o seu interior e, quando isso ocorre com uma boa fundamentação teórica, oportuniza esse estreitamento, tornando mais claras as possíveis situações que possam acontecer nesse ambiente.

O Docente 04 relata que negligenciou o estágio e, quando começou a atuar como professor na escola, teve que ir em busca do tempo perdido. Tais situações demonstram a importância de os estudantes entenderem efetivamente a importância do estágio curricular supervisionado e cumprir todas etapas desse processo, pois "[...] o estágio não se trata de um período de férias ou de se livrar deles durante a etapa que estiveram longe. Vão para o estágio para continuar sua formação" (ZABALZA, 2014, p. 152).

Após compreendermos o papel do estágio supervisionado, solicitamos aos professores participantes a descrição das suas experiências ao vivenciarem o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física.

Na minha situação, eu já tinha experiência em colégio desde que ingressei na faculdade. Mas, mesmo assim, o estágio agregou muitos valores em minha formação (Docente 01).

Durante o meu estágio eu tive experiências boas ou ruins. O que foi importante para eu saber o que não queria como um futuro professor, assim como eu enxergar possibilidades que nos livros pareciam distantes da realidade, mas os bons estágios mostraram que dá para fazer. Então, essa mescla acabou sendo importante para a minha formação. Para mim, foi mais interessante assim do que ter só experiências boas ou só experiências ruins. Além disso, abriu-me o olhar para o nível de ensino que mais gostaria de trabalhar quando ingressasse na escola como professor (Docente 02).

Gostei muito, apesar do pouco tempo, tive uma convivência agradável com alunos e supervisores, pena que devido à pandemia não pude concluir 100% presencialmente (Docente 03).

Em relação à parte teórica, bastante satisfatório, porém, em meio à pandemia, não foi possível as aulas práticas devido ao decreto. Outro fato perturbador foi em conseguir uma escola em que aceitasse estagiário (Docente 04).

Não foi interessante. As aulas eram basicamente sobre prática de esportes. Algo que tiro de positivo foi o desenvolvimento do meu modo de me relacionar com os(as) alunos(as). À medida que a convivência aumentava, sentia menos medo de ser "a professora" (Docente 05).

Experiências únicas, no primeiro estágio tive a oportunidade de estagiar em uma escola privada com o ensino infantil e, devido às circunstâncias atuais de pandemia, vivenciei o estágio de forma remota (Docente 06).

Dos seis docentes entrevistados, quatro descreveram que as vivências do estágio foram positivas, tendo em vista que nos seus discursos aparecem indícios do desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva das atividades desenvolvidas nos estágios curriculares através do revezamento dos conhecimentos teóricos conceituais e das práticas presentes no estágio. Sendo assim, o estágio curricular demonstra sua importância para o aluno se encontrar como professor de educação física

Três professores dos seis participantes da pesquisa apontaram que a pandemia atrapalhou as vivências práticas do estágio, pois as mesmas tiveram que ocorrer de forma remota, por conta do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. Não podemos deixar de mencionar o impacto provocado pela pandemia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o estágio é o momento em que o aluno abraça sua profissão e necessita conhecê-la na prática, visando sua preparação para o enfrentamento dos desafios profissionais.

Isso pode ser comprovado através das ideias de Gonçalves e Avelino (2020, p. 42), ao aludirem que "[...] as relações humanas foram alteradas em pouco tempo, principalmente no primeiro semestre de 2020, pois novos desafios surgiram no cotidiano".

O Docente 05, em sua fala, chama nossa atenção ao enfatizar que sua experiência de estágio foi negativa, devido às aulas de educação física da escola que estagiava só aconteciam de forma prática, contemplando apenas o conteúdo concernente ao esporte. Isso se deve ao fato de um dos processos de transformação dos conteúdos da educação física escolar ministrados na década de 1990, conhecido com esportivização, continuar a se encontrar presente na escola até os dias atuais. Segundo Bracht (2010), a educação física escolar foi "[...] concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem no futuro participar das equipes representativas da Nação [...]."

À vista dos relatos de experiências vistos anteriormente, achamos pertinente perguntamos aos participantes: como foi a relação aluno e preceptor (professor da escola) de estágio?

Relação com o Professor da escola foi excelente. Sempre nos explicando, incluindo-nos nas aulas e nos ajudando quando precisávamos (Docente 01).

Tive experiências boas e ruins. As ruins dizem respeito ao professor que não interagiu com a gente, que tinha aceitado ser nosso professor de estágio, mas, com o tempo, não parecia estar se sentindo à vontade, e eu também não sabia na época como lidar com aquela situação. Já as experiências boas, eram aquelas em que havia um compartilhamento do professor para além daquele momento de aula, mas falando da escola, da educação, de possibilidades, do desenrolar em determinadas situações, ao mesmo tempo em que nós falávamos dos conteúdos da universidade. Então, havia essa ponte, essa troca de saberes (Docente 02).

Muito agradável, sempre de bem com os alunos e estagiários, sem comentários, nota 10 (Docente 03).

Enquanto a professora da escola, só elogios. Fui muito bem recepcionada, procurava sempre me deixar à vontade para comentar e complementar algum assunto referente à aula. Aprendi muito com ela (Docente 04).

O professor supervisor falava o mínimo. Eu que o enchia de perguntas (Docente 05).

Ótima, a professora sempre muito disponível para sanar dúvidas, além de nos receber muito bem (Docente 06).

Dos seis docentes, quatro afirmaram ter uma boa relação com o preceptor de estágio, devido à sua disponibilidade para sanar suas dúvidas, além do mais, incluíam-nos nas atividades e os ajudavam no que era preciso. Em contrapartida, os Docentes 02 e 05 relataram que o professor preceptor de estágio não interagiu e parecia não se sentir à vontade com a presença dos mesmos.

Podemos inferir que tal postura desse preceptor se deve ao fato dele enxergar os estagiários como ameaça ao seu trabalho, decorrente, na maioria das vezes, da falta de conhecimento, acomodação, desatualização e medo de ser questionado e não saber responder.

Dessa forma, acreditamos que o preceptor deve estar preparado para guiar, acompanhar, orientar e vincular a teoria com a prática. Salientamos, que o mesmo deve estar em contato com o professor da disciplina de estágio para sistematizar os processos. Lima *et al.* (2004) nos mostram que o professor orientador do estágio precisa introjetar uma concepção de pesquisador ao inserir o estágio no âmbito de um projeto de sociedade, de homem e de curso, realizando orientações e mediações.

Após compreendermos como se dava a relação aluno e professor preceptor, questionamos como foi realizada a avaliação ao término do estágio curricular supervisionado:

Devido à pandemia, foi realizado em forma de relatórios virtuais (Docente 01).

Eu não sei se a pergunta é de nós, enquanto discentes, avaliando os professores preceptores ou se é nós avaliando a disciplina de estágio. Mas, enfim, nós, ao longo dos encontros de estágios, fazíamos anotações e fotografávamos, quando permitido, e, ao final do processo, montávamos um portfólio que entregávamos para os professores preceptores, assim como apresentávamos na disciplina (Docente 02).

Através de atividades de maneira remota, devido à pandemia, o professor referente à disciplina teve que se reinventar para as avaliações (Docente 03).

Por meio de atividades e provas (Docente 04).

Foi entregue ao professor supervisor um documento enviado pela universidade em que ele me avaliaria de acordo com tudo que eu tinha vivido na escola (Docente 05).

A nossa avaliação acontecia mediante as frequências, documentos, avaliação do preceptor e avaliação final do orientador (Docente 06).

Os professores de número 02, 04, 05 e 06 apontaram que foram avaliados através de atividades como

portifólio, provas e pelo preenchimento de uma ficha de avaliação feita pelo preceptor de estágio. Já os Docentes 01 e 03 foram avaliados de forma remota, através de relatórios virtuais. Vale destacar a advertência de Zabalza (2014, p. 263) ao asseverar que “[...] tanto o projeto curricular do estágio, quanto seu desenvolvimento e resultados devem ser avaliados como qualquer outro componente curricular”.

Tendo em vista a fala do autor, percebemos que o estágio curricular supervisionado pode ser avaliado como as demais disciplinas, porém, ressaltamos a importância dos momentos reflexivos para favorecer a troca de experiência entre os estagiários e para que o professor orientador possa problematizar e esclarecer possíveis situações relatadas pelos alunos.

Sabendo da importância desse momento reflexivo pós-estágio, que pode ser usado como método avaliativo, perguntamos se no término do estágio curricular supervisionado houve um momento reflexivo sobre as possíveis problemáticas existentes nesse processo.

Foi possível fazer o *link* com o atual momento. Em muitos casos, a educação física não foi levada como as matérias. Mas, é de extrema importância a atividade física para os alunos no cenário que vivemos (Docente 01).

Houve sim, mas não com os professores preceptores, apenas com a turma e o professor da disciplina na universidade (Docente 02).

Sim, mas nada como o tempo, iremos vivenciar diversas situações que vão, sim, fazer com que nós, futuros professores, reflitamos acerca de tal momento e saber realmente se é de desistir ou, no meu caso, tornar-me cada vez mais focado no meu objetivo (Docente 03).

Não (Docente 04).

Não diria só no final. Penso que ao longo de todo o processo, com as observações e avaliações acerca do momento, verificando o que dava certo ou errado aplicar, reflexões aconteciam (Docente 05).

Sim, sempre nos reunimos com o restante do grupo e comentávamos sobre os possíveis problemas encontrados e como poderíamos solucioná-los (Docente 06).

Os Docentes 01, 02, 03, 05 e 06 relataram que houve um momento reflexivo no término do estágio curricular supervisionado, no qual foram relatados os problemas vivenciados e quais as possíveis soluções para resolvê-los. Os Docentes 04 e 05 apontaram que não teve nenhum momento reflexivo ao concluir o estágio supervisionado.

Como podemos observar, a maioria dos sujeitos entrevistados considera importante o momento final, onde acontecem as reflexões das experiências, fato pelo qual enfatizamos esse momento baseado nas ideias de Lima *et al.* (2004, p. 36), ao apontarem que: “Dentro do movimento: ação, reflexão e ação refle-

tida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e prática pedagógica é que isso acontece”.

À vista disso, podemos assegurar que esse momento reflexivo, além de oportunizar a partilha de saberes, facilita a compreensão da articulação entre teoria e prática, sendo assim, o foco central do estágio curricular supervisionado apresentado pelos autores desde do início deste estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À frente da finalidade do nosso trabalho, que consiste em investigar como acontece o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física, a pesquisa nos mostrou que o estágio supervisionado não acontece de forma plausível, pois existem várias lacunas que precisam ser revisitas, tanto pelo professor preceptor da escola como pelo professor responsável pela disciplina, pois este tem a função de sistematizar as ações para que tudo aconteça da melhor forma.

O referencial teórico nos ajudou a compreender como deveria ser o contexto para um estágio ideal, à medida que os autores nos mostraram que o estágio não é uma mera vivência prática desvinculada da teoria, como tem acontecido nos estágios da educação física escolar. O intuito do estágio é instrumentalizar a práxis docente, o mesmo é constituído por um conjunto de funções abrangentes, que envolve conhecimento do campo profissional e construção de identidade profissional.

A fala dos docentes entrevistados evidenciaram diferentes lacunas que retratam a realidade dos estágios nos cursos de educação física, levando em consideração que os sujeitos não têm conhecimento da dimensão do papel do estágio para sua formação, o professor preceptor, algumas vezes, apresenta dificuldades em receber e orientar os novos alunos, pois alguns não assumem uma postura de professor pesquisador e não promovem a ação refletida de forma adequada.

Levando em conta as ideias dos autores e as falas dos sujeitos da pesquisa, concluímos pela proficiência dos cursos de formação de professores de educação física reverem suas propostas curriculares, particularmente no âmbito do estágio curricular supervisionado, no sentido de capacitarem os futuros professores a se apropriarem dos processos do estágio, para que os mesmos tenham a oportunidade de compreender a instrumentalização da práxis docente, assim incorporando a postura de um pesquisador.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A Educação Física No Ensino Fundamental. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A. 2007.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Boca - Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 4, n. 10, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves/3110>. Acesso em: 12 jul. 2020.

KONDRASHOVA, L. V. *et al.* Desenvolvimento do potencial criativo de futuros professores: estratégia para melhorar a qualidade do ensino superior pedagógico. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.3,p. 1-15, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3292/2918>. Acesso em: 26 jul. 2021.

LIMA, M. S. L. *et al.* **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, I. S. M. S.; ANDRADE, A. I.; COSTA, N. M. V. N. A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: perspectivas dos supervisores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 3-26, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1448/1896>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Curitiba: CRV, 2021.

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. Prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano V, n. 10, jul. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprategiao-superv.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

PEREIRA, C. A. H. *et al.* Educação física: da ciência à docência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6108>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA, São Luís. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Colaboração: Erika Barroso Dauanny, Elisângela André da Silva Costa. Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acessado em: 08/07/2021.

SILVA, K. F. M.; CORRÊA, C. P. Q. Atratividade docente entre os ingressantes no curso de Pedagogia. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.13,p. 59-78, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1468/1902>. Acesso em: 26 jul. 2021.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Professional education policy in Ceará and its influences: a theoretical-sociological debate

Resumo:

O texto a seguir propõe uma reflexão teórica, partindo da perspectiva sociológica, acerca da política de educação profissional oferecida pela rede pública de ensino no Estado do Ceará. Nesse modelo educacional as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) ofertam o ensino médio de maneira integrada à um curso técnico, além da experiência de estágio supervisionado em empresas parceiras que atuam na área dos respectivos cursos, propondo assim uma relação entre educação e trabalho. O debate segue em torno de como os documentos oficiais abordam a categoria trabalho, pensando ainda sobre como a modernidade traz para a preparação profissional desses jovens a noção de trabalho flexível. Entendendo que o debate não tem como proposta encerrar a discussão, mas sim trazer mais questionamentos, cabe pensar a partir desse escrito: afinal, para que mundo do trabalho essas juventudes vêm sendo preparadas?

Palavras-chave: Educação profissional. Debate sociológico. Secretaria da Educação Básica.

Abstract:

The following text proposes a theoretical reflection, starting from a sociological perspective, regarding the professional education policy offered by the public education network in the State of Ceará. In this educational model, the State Schools of Professional Education (EEEP) offer secondary education integrated with a technical course, in addition to supervised internship experience in partner companies that operate in the area of the respective courses, thus proposing a relationship between education and work. The debate continues around how official documents address the work category, also thinking about how modernity brings the notion of flexible work to the professional preparation of these young people. Understanding that the debate is not intended to end the discussion, but rather to raise more questions, it is worth thinking from this writing: after all, what are these young people being qualified for in the world of work?

Keywords: Professional education. Sociological debate. Secretariat of Basic Education.

¹ Licenciada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Sociologia na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. E-mail: carolina-rodrigues.alves@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A constituição brasileira de 1988, em seu artigo 205, versa que a educação deve ser motivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Cara (2019) entende que de acordo com essa definição oficial, a educação fica encarregada de uma tripla missão, mas que tem como objetivo central proporcionar aos estudantes uma apropriação da cultura geral, o que irá garantir uma leitura crítica do mundo.

Procurando entender sobre os objetivos da educação, é possível notar que a questão da preparação para o trabalho sempre esteve presente de alguma forma, porém a relação entre educação e trabalho ainda gera dúvidas, principalmente sobre o que é proposto através das políticas públicas. A educação profissionalizante surge nesse contexto como uma modalidade de ensino que oferta uma formação de 'Educação para o trabalho', aliando o conteúdo considerado teórico e o de base técnica.

É importante ressaltar que a educação profissional no Brasil, segundo RAMOS (2014), é historicamente marcada pela dualidade, com a ideia de uma formação propedêutica para as classes que se preparavam para gerir o país e uma formação técnica para a classe trabalhadora. Além de não poder ser analisada sem a relação com os objetivos político-econômicos envolvidos. A autora explana sobre como os primeiros registros de ações voltadas para pensar nessa modalidade educacional aparecem no ano de 1809 "com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI" (p.24) e de que forma a finalidade central se modificou.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional (RAMOS, 2015, p. 24-25).

A autora traça ainda todo o histórico de modificações, percebendo que à medida que as legislações vão se atualizando o dualismo passa a ser criticado para então buscar uma real integração entre o ensino geral e profissional. Visão essa que nos remete à perspectiva de Gramsci quando escreveu sobre a ideia de "escola unitária"².

2 Na obra Os intelectuais e a organização da cultura (1982),

É possível pensar ainda na discussão feita por Karl Marx sobre a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual³, percebendo que há diferentes formas de analisar essa política e seus objetivos. Há quem entenda que o objetivo da educação profissional seja a formação de mão de obra barata, que direcione a juventude da escola pública exclusivamente para o mercado de trabalho, sem oferecer uma formação de qualidade, enquanto uma outra visão, principalmente da perspectiva governamental, entenda essa oferta como uma forma de educação mais completa e condizente com a realidade da maioria dos estudantes.

Pesquisas recentes, mesmo apontando uma queda nos números de desocupação entre jovens de 14 a 25 anos, ainda demonstram uma porcentagem significativa da juventude como um dos grupos sociais mais afetados pelo desemprego e dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, sem falar nos recortes que podem ser feitos dentro desse público, como a questão racial, de gênero, classe social, e os efeitos da pandemia no acesso ao mercado de trabalho⁴. Além disso, o mundo do trabalho vem passando por profundas transformações, onde o mercado vem explorando novas formas de extrair a força de trabalho, de maneira cada vez mais flexível, sem vínculos fixos ou direitos trabalhistas.

Ao pensar na construção das percepções que os jovens têm sobre o trabalho, cabe pensar inicialmente para que modalidades de emprego afinal esses estudantes estão sendo preparados, considerando as questões mencionadas anteriormente. Em geral, a ideia é entender: Afinal, para que mundo do trabalho esses jovens estão sendo preparados? É uma questão que pode trazer pistas do cenário que vem se formando acerca da preparação dos jovens para o mercado de trabalho e do impacto dessa formação em suas trajetórias.

tendo contato com as concepções de Gramsci envolvendo o campo educacional o autor apresenta a ideia de "escola unitária", onde o Estado ofereceria uma educação pautada no ensino das ciências, cultura e técnicas. Essa noção não se resume apenas a aliar educação básica e técnica, mas tem como base a democratização do ensino para diferentes classes, fugindo do dualismo exposto no texto.

3 Na obra Textos sobre educação e ensino (1992) Karl Marx e Friederich Engels discutem sobre a separação intelectual e manual do trabalho, incentivada com o capitalismo. Com essa divisão do trabalho as atividades manuais seriam voltadas à classe trabalhadora, enquanto o preparo para atividades de caráter intelectual seria direcionado à classe burguesa.

4 Acesso ao relatório produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com dados atualizados sobre o desemprego e desocupação no Brasil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/220624_cc_55_nota_28_mercado_de_trabalho.pdf

2. CONCEPÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para iniciar essa discussão acredito ser necessário, antes de qualquer coisa, trazer alguns elementos que contribuíram para a construção da política de educação profissional como conhecemos, fazendo ainda o exercício de ir um pouco além, e pensar o que provoca uma procura e adesão por essas instituições de ensino. É sabido que vivenciamos atualmente uma realidade moderna e globalizada, onde as tecnologias proporcionam uma rapidez de comunicação e ações, presenciais ou a distância.

BAUMAN (1999) trata a ideia de globalização fugindo das noções mais repetidas em relação ao conceito, como as de desenvolvimento, universalização ou empreendimentos globais, para o autor o significado de globalização precisa ser entendido através de seus "efeitos globais" para a realidade social: *"A globalização não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito ao que está acontecendo a todos nós"* (p.66).

Em outros escritos, Bauman (2001, 2008) segue analisando os efeitos do que trata como "liquidez" ou "fluidez" da sociedade moderna, metáfora utilizada para se referir ao movimento de individualização, desengajamento e extrema flexibilidade das relações e instituições, discutindo a profundidade dessas mudanças e seus efeitos. Discorre sobre como a noção de "predestinação" ou "vocação" em relação ao trabalho passa a dar lugar para o "projeto de vida", que já não tem como ser pensado a longo prazo, pois está atravessado pela constante incerteza do que está por vir.

É isso que distingue a "individualização" de outrora da forma que ela assumiu agora, em nossos tempos de modernidade "líquida". As colocações individuais na sociedade e os lugares aos quais os indivíduos podem ganhar acesso e nos quais podem desejar se estabelecer estão se derretendo com rapidez e dificilmente podem servir como alvos para "projetos de vida". A inquietude e a fragilidade de objetivos afetam a todos nós, com ou sem habilidades, educados ou não, com medo de trabalho ou trabalhando duro. Há pouco ou nada que possamos fazer para "encaminhar o futuro" ao seguir os padrões atuais com diligência. (BAUMAN, 2008, p.132).

Outro aspecto que relaciona a questão dos efeitos da globalização e o processo de individualização e incerteza da vida moderna é a mudança que passa a existir com a própria ideia de tempo. Convergindo com as ideias trazidas por Bauman temos o conceito de Aceleração Social trabalhado por ROSA (2019), que propõe um novo olhar sobre categorias centrais para a sociologia, propondo uma diferença entre o que chama de modernidade e modernidade tardia.

A noção de aceleração se divide em vários aspectos e em um deles trata da "aceleração do ritmo de vida", o que influencia decisões, sociabilidades e a própria ordem de processos da vida. A política de educação profissional não deixa de ser um exemplo de aceleração, uma forma de agilizar o processo de preparação e inserção no mercado de trabalho para os jovens, porém que não consegue garantir certezas profissionais, mesmo com o estágio supervisionado. Enquanto antes o ritmo era o de pensar na atuação profissional após a formação básica, com essa política esse momento de decisão e preparação é adiantado para o início da adolescência.

Bauman (2001) ao discutir a noção de tempo na modernidade também fala sobre o peso que o indivíduo carrega em ter várias conquistas, mesmo que a curto prazo, mas que passem a ideia de estar sempre em movimento. É como se os indivíduos estivessem em constante atraso, sempre correndo para ganhar tempo, mas ao mesmo tempo não sabendo qual o final da corrida. Essa discussão pode ajudar a entender o que motiva um jovem entre 14 e 15 anos, ou seus responsáveis, a procurar o ensino médio profissionalizante. A ideia de que não está "só estudando", mas também se preparando para a atuar profissionalmente logo que conclua o ensino médio.

Na Resolução de número 6, de setembro de 2012, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁵. Nesse documento se encontram as principais orientações curriculares adotadas pelas ETECs no Estado do Ceará, logo, a atuação destas instituições tem como base o que é descrito nessa legislação, levando também em consideração o recém-lançado Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)⁶. Acredito que um dos pontos de partida para uma compreensão aprofundada que propõe a política de educação profissional cearense seja a análise de documentos orientadores, como diretrizes, currículos e posteriormente a observação da realidade escolar. Nesse aspecto, a ideia é pensar: Qual a compreensão de 'Trabalho' adotada na política de educação profissional?

Pensar em Trabalho enquanto categoria de análise é entender suas diversas concepções, sem esquecer das transformações que esse conceito já passou e suas elaborações sociais. Bezerra e Gomes (2018)

5 Acesso ao documento: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/DiretrizesCurricularesNacionais.pdf>

6 Lançado em Setembro de 2021, o DCRC é um documento de referência para o desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas estaduais, tendo como principal guia a Base Nacional Comum Curricular, o documento traz ainda as especificidades das diferentes instituições como escolas profissionais, de tempo integral, regulares, entre outras. Para mais informações acessar: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf.

procuraram traçar, uma linha do tempo dos "valores e representações de trabalho" na sociedade brasileira, identificando as mudanças que foram ocorrendo historicamente. É indiscutível quando se trata de trabalho no Brasil a relação com os impactos e resquícios do período da escravidão, a autora e o autor frizam a questão da estigmatização desses trabalhadores após a abolição, sendo considerados uma mão de obra inapta, sem especialização ou disciplina para o exercício do trabalho, considerada "vadia".

Esse cenário começa a mudar com a transição do século XIX para XX, onde nos primeiros anos da república, com a construção de um mercado de trabalho livre e fortalecimento do sistema capitalista, tem início um processo de "educação e disciplina para o trabalho", ocasionando uma modificação do imaginário social em relação à atividade laboral.

Forjar corpos adestrados representou uma tarefa fundamental para a instituição de uma nova moral de afirmação do trabalho, que punha tal categoria no centro da organização do modelo de sociedade salarial. A aprendizagem dessa disciplina, pelos corpos e espíritos, representou um processo de internalização do trabalho como um bem, como um valor supremo, regulador da nova ordem. Esse processo ocorreu sob formas variadas, em diversos contextos, mas manteve sempre como cerne o "valor trabalho" como elemento regulador da vida social, especialmente para as camadas pobres. (BEZERRA; GOMES, 2018, p. 225).

Os autores discutem ainda a preocupação em criar uma ressignificação da categoria trabalho, trazendo elementos como honestidade e dignidade, construindo a figura do "trabalhador brasileiro", agregando uma ideia de decência e dignidade, antes recusada para a população mais pobre.

Ser trabalhador passou a designar uma qualificação social, um valor no plano material e imaterial. Essa qualificação indicaria elementos do comportamento e do caráter: os trabalhadores eram considerados pessoas honradas, honestas, dignas, uma vez que optavam pela vida de trabalho, e não pela vida fácil. (BEZERRA; GOMES, 2018, p. 227).

O processo de difusão dessa nova mentalidade nos remete de forma geral à análise de Max Weber ao discutir sobre a ética protestante enquanto um *ethos* do capitalismo, trazendo exatamente a mudança de caráter das concepções de trabalho⁷. Essa nova mentalidade, atrelada a um status, é um aspecto que, sem dúvidas, segue sendo reproduzida na atualidade, inclusive na formação profissional dos jovens. A ideia de sair da escola já desempenhando uma função possivelmente os atrai por, além de um possível retorno financeiro, uma expectativa de respeito e distinção social. É válido ressaltar, de acordo com Bezerra e Gomes (2018) o trabalho no Brasil enquanto uma categoria histórica, que se modifica, mas que

demonstra repetidas vezes a competição e o produtivismo como elementos indissociáveis dessa história

Cabe-nos destacar o entorno de uma dimensão da vida humana que, ao longo de um processo histórico, ganhou status, significado e importância fundamental na orientação da vida. Por outro lado, é preciso perceber que o trabalho visto como um valor positivo, portanto como um qualificador social, é um dos principais novos condicionantes da relação de alienação entre o trabalhador-trabalho. Se, no século XIX e no início do século XX, o esforço era para obrigar ao trabalho e disciplinar uma massa de inadaptados, no século XX e no início do XXI, dá-se uma inversão paradoxal do problema. O trabalho é uma categoria histórica e como tal deve ser considerada e refletida, observando-se as marcas e heranças que a moral produtivista e competitiva erigiu na nossa sociedade. (BEZERRA; GOMES, 2018, p. 234).

Tendo esse aporte histórico é interessante pensar em aspectos que aparecem no currículo das escolas profissionalizantes, como a ideia de "Educação para o trabalho", fazendo pensar se o que é buscado é apenas ensinar sobre o exercício de uma função, ou fomentar também a compreensão do trabalho de uma forma geral, levando em consideração essa "disciplina" exigida pelo mercado de trabalho.

Na obra intitulada "Adeus ao Trabalho?" Antunes (2010) procura argumentar sobre como o trabalho ainda deve ser considerado uma das categorias centrais para a compreensão da práxis humana, levando em conta todas as suas metamorfoses e mudanças na realidade da "classe-que-vive-do-trabalho". A primeira questão a ser ressaltada é a apreensão do conceito de trabalho em seu duplo aspecto. Na obra mencionada essas abordagens são diferenciadas através dos termos *work* e *labour*, o que podemos tomar para nós, respectivamente, como trabalho e emprego, sendo o primeiro referente a produção dos valores de uso, à atividade humana de intervenção e transformação da realidade, enquanto o segundo termo se trata da atividade cotidiana de geração de renda, que através da ótica do capitalismo, se torna uma atividade estranha ao trabalhador, fetichizada.

Na análise de documentos como o DCRC e Diretrizes Curriculares Nacionais, ambos mencionados anteriormente, nota-se elementos que se repetem no que se refere aos objetivos da educação profissional, principalmente a ideia de uma formação completa, que prepare acadêmica, cultural e profissionalmente. No artigo de número 6 das diretrizes curriculares nacionais, voltada para a educação profissional, aparecem como alguns dos princípios norteadores dessa política:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social

⁷ Para aprofundamento na discussão buscar a leitura da obra "A ética protestante e o espírito do capitalismo".

e profissional; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; III - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012).

Já no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é apresentada a arquitetura curricular da Educação Profissional e Técnica (EPT) onde afirmam que o currículo deve ser composto por três principais pontos: Formação geral, trabalhando as disciplinas base do ensino médio; Formação profissional, com disciplinas de base técnica, voltadas ao curso escolhido no momento da matrícula; Parte diversificada, que aborda conteúdos relacionados à formação para a cidadania, se propondo a atuar "tanto no campo pessoal como profissional" (CEARÁ, 2021). O referido documento apresenta o que seria o principal diferencial da formação profissionalizante

Um dos grandes diferenciais da escola de Educação Profissional é fortalecer o desenvolvimento pessoal e social do aluno, por meio da adoção de conteúdos diversificados presentes na matriz curricular, tendo como objetivo a ênfase no projeto de vida, no empreendedorismo e na relação com o mundo do trabalho. (CEARÁ, 2021, p. 401).

Relacionando esses trechos com a perspectiva de Antunes (2010), e pensando sobre as disciplinas que são ofertadas no ensino profissional, como mundo do trabalho, empreendedorismo e projeto de vida, é importante investigar no trabalho de campo de que forma essas categorias são abordadas com os estudantes, pensando ainda qual dessas dimensões de trabalho é mais próxima das percepções que os jovens têm em relação ao tema.

Quando se menciona na diretriz nacional a questão do trabalho como princípio educativo nos remete ao conceito apresentado por Antonio Gramsci na obra *Os intelectuais e a organização da cultura* (1985), quando fala da importância de uma educação unitária, humanista, que forme o sujeito de maneira completa, abordando aspectos científicos, técnicos e culturais. Essa noção de 'educação completa' é recorrente nas orientações curriculares da educação profissional, logo, se entende que a ideia de trabalho concebida pelos órgãos oficiais seja a de preparação que possibilite autonomia e não apenas profissionalização. Ramos e Ciavatta (2011) entendem que, por mais que o conceito do autor italiano seja frequentemente trazido pelos documentos oficiais, há uma certa deturpação, pois o ensino da técnica segundo a ideia de educação humanista não necessariamente é uma profissionalização para o mercado de trabalho.

[...] queremos sustentar nossa compreensão de que a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura –, tendo o traba-

lho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões. A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio. (RAMOS; CIAVAATTA, 2011, p. 32-33).

Tendo em vista o contraste do que propõem os documentos norteadores junto do que é discutido sobre a temática, e mais a frente comparada com a própria realidade escolar, é possível aferir até então que a concepção de trabalho adotada na política de educação profissional é voltada para uma noção da atividade laboral, não necessariamente trazendo uma reflexão crítica sobre o trabalho em seus diversos aspectos.

Fernandes e Silva (2017) concluem em sua pesquisa, ao analisar o histórico e processo de implantação da política pública de educação profissional no Estado do Ceará, exatamente que a promoção dessa política pública esteve desde o início mais vinculada aos interesses econômicos, pensando no desenvolvimento regional, do que pensadas realmente para o ideal da formação humana integral.

O que pode ser revelado, ou não, com a realização do trabalho de campo, é uma contradição entre o que versa os documentos oficiais e a aplicação destes no cotidiano escolar. Para melhor compreensão dessa possível contradição é interessante pensar onde se encaixaria essa política educacional no atual contexto político, econômico e social.

3 O TRABALHO MODERNO E A PREPARAÇÃO PROFISSIONAL FLEXÍVEL

Entre o fim do ano de 2018 e início de 2019 estava realizando entrevistas para a pesquisa que se tornou meu trabalho de conclusão de curso, e ao entrevistar uma estudante que estava concluindo o ensino médio profissionalizante questionei quais eram suas expectativas com a conclusão do estágio supervisionado. Outros estudantes que entrevistei na mesma época e mesma escola, mas de cursos diferentes, costumavam responder que queriam ser efetivados na empresa, mas essa estudante afirmou que não tinha esse interesse, queria na verdade trabalhar em várias empresas, segundo ela "Dava mais dinhei-

ro". Não lhe preocupava o vínculo trabalhista, não sei se a mesma tinha noção dos direitos envolvidos na efetivação, não havia um desejo de permanência ou de relativa estabilidade, algo que para gerações anteriores e até alguns de seus colegas de escola, era o objetivo central.

Bauman (2001), ao tratar da fluidez dos laços humanos na modernidade, propõe a discussão de como a precariedade da vida moderna afeta a percepção de mundo dos indivíduos, ocasionando uma relação de conflito entre o sentimento de segurança e satisfação. Explica que como não há mais uma garantia de segurança ou uma busca por essa estabilidade, o que se procura é a "satisfação instantânea" (p.154), o que segundo o autor seria uma tentativa de responder às incertezas. Essa satisfação seria demonstrada principalmente através do consumo, um aspecto que sem dúvidas remete à colocação feita pela estudante no relato acima, e que leva a pensar sobre como essa mentalidade influenciou na construção de sua percepção sobre trabalho.

Para discutir sobre a relação entre trabalho e as juventudes na atualidade, é necessário reconhecer as diversas transformações que o mundo do trabalho vem passando e seus impactos na realidade dos/das jovens. Como discutir a preparação e inserção dos estudantes das escolas profissionalizantes no mercado de trabalho, sem considerar o contínuo processo de precarização e flexibilização do trabalho percebido nas últimas décadas? Segundo SENNET (1999), em *A Corrosão do Caráter*, o capitalismo moderno, que tem como característica central a flexibilidade, não apenas cria novas formas de controle, como também fragiliza os laços, afetando assim a formação e organização dos trabalhadores, que passam a viver em um contexto de instabilidade constante, denominado pelo autor como um sentimento de deriva.

A abordagem de Sennet (1999) nos leva a dois conceitos para pensar essa realidade, o primeiro deles é a compreensão de "uberização" do trabalho. Moraes, Oliveira e Acorssi (2019) realizam uma análise do que chamam de "economia de plataforma", se referindo às relações de trabalho que são propostas por aplicativos com serviços diversos, os autores resumem o termo da seguinte forma:

Uberização do trabalho é o termo utilizado para representar a grande maioria do trabalho ofertado pelas empresas da economia de plataforma, também denominado de *crowd employment* e *crowdworking*. Uberização do trabalho está para as empresas-plataformas, assim como o trabalho terceirizado está para as empresas toyotistas ou pós-fordistas, sendo sinônimo de trabalho intermitente, em grande parte informal, em que as relações capital trabalho, outrora negociadas, tornam-se imposições do capital sobre o trabalho. (MORAES; OLIVEIRA; ACORSSI, 2019, p. 652).

Logo, entende-se que a uberização do trabalho, através do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS), aparece como resultado de uma reestruturação produtiva, e está diretamente ligada ao processo de precarização e flexibilização do trabalho, que com o passar do tempo, transborda das relações através dos aplicativos para as demais relações trabalhistas modernas.

O segundo conceito é o de desproletarização, na perspectiva de Dardot (2016), que se refere a um processo de "desenraizamento proletário" (p.129) se tratando se uma espécie de descaracterização da figura do trabalhador, procurando diluir a diferenciação de classes sociais, mas não com um objetivo de igualdade e sim de proposição de um modo de trabalho individualizado e sem articulação de classe.

Desproletarizar as massas desenraizadas pelo capitalismo industrial não é torná-las seguradas socialmente, mas proprietárias, poupadoras, produtoras independentes. [...] Tornando-se proprietário e produtor familiar, o indivíduo recuperará as virtudes da prudência, da seriedade e da responsabilidade, tão indispensáveis à economia de mercado. (DARDOT, 2016, p. 129).

A noção de esvaziamento da figura do proletário, do trabalhador, é facilmente remetida à resistência atual em utilizar esses termos no contexto empresarial. A busca pela consolidação do trabalhador enquanto colaborador, termo que traz um ar de contribuição, construção conjunta, e não de serviço, é sem dúvidas reflexo desse movimento do capitalismo moderno, da desarticulação da classe pela busca de direitos trabalhistas básicos, reforçando sempre a ideia de que se "ganha mais" sendo seu próprio patrão.

O ponto é, que essa flexibilidade não se limita mais ao mercado de trabalho, sendo inserida também na realidade escolar, através do currículo, de forma mais explícita na educação profissionalizante. A proposta de uma formação flexível, que adeque a nova força de trabalho ao mercado, é vista, por exemplo, no Novo Ensino Médio, mas bem antes deste programa ser implementado esse movimento já era percebido.

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis. (RAMOS; CIAVATTA, 2011, p. 31).

O trecho acima demonstra que a discussão acerca da flexibilização curricular já vinha sendo realizada, mas é

inevitável não intensificar esse debate com a nova estrutura do ensino médio público. LAVAL (2019) trata da relação entre o “novo capitalismo” e a educação, que resulta na busca por formar um “homem flexível e trabalhador autônomo”, tornando essas figuras referência do novo ideal pedagógico (p.29), um sujeito preparado para a instabilidade e incertezas. Com isso é necessário pensar nos objetivos do estágio supervisionado na educação profissional, perceber que não pode ser reduzido a um treinamento prático, técnico, mas que tem chances de desempenhar um papel de construção da mentalidade que o mercado exige, com as empresas fazendo parte da formação e, conseqüentemente, descentralizando essa função da escola. Sem contar com a utilização de materiais didático-pedagógicos de fundações empresariais, já mencionadas, que são amplamente utilizados em sala de aula.

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada da valorização da empresa, que é elevada ao ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis” (LAVAL, 2019, p. 30).

O autor se detém ainda a outro aspecto que deixa clara a relação entre transformações educacionais e objetivos de mercado, que é a priorização de ensino através de competências e habilidades, que diminuem significativamente o espaço e a forma como são abordados os conteúdos das disciplinas da base comum, além de reforçar o processo de “interiorização da lógica empresarial”.

A “lógica da competência”, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem. (LAVAL, 2019, p. 83).

Logo, entende-se que a preparação profissional adotou a ordem de flexibilização dada pelo capitalismo moderno, e essa lógica não está mais limitada às empresas e nem à educação profissional, é um modelo colocado para o ensino básico como um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da influência do mercado na educação, Mészáros (2008) e Laval (2019) convergem com a ideia de que a educação institucionalizada fornece não apenas a mão de obra e conhecimentos necessários para manutenção da produção, mas também um quadro de valores alinhados aos interesses dominantes. Mészáros conclui que “no decorrer do tempo, de forma natural, as instituições educacionais tiveram de se adaptar às mudanças do sistema capitalista” (p. 59). A partir dessa colocação é importante a análise do Projeto Político Pedagógico da es-

cola pesquisada, entendendo o que propõe, como foi construído e investigar suas referências, a fim de contrastar com o que foi aqui discutido.

O fato é que, a relação entre esse modelo flexível e moderno de trabalho e a formação profissional desses jovens pode trazer pistas para o questionamento inicial, de pensar para que tipo de trabalho esses estudantes estão sendo preparados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2008.
- BEZERRA, Osicleide; GOMES, Geraldo. **Notas sobre a história do trabalho no Brasil: A consagração em fatos, valores e músicas**. História & Perspectivas, Uberlândia: 223-236, jan./jun. 2018.
- BEZERRA, Osicleide; GOMES, Geraldo. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: MARIANO, Alessandro (et al); CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil - Dualidade e fragmentação** in: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERNANDES, Márcia Frota; SILVA, Francisco J B. **Educação profissional integrada ao Ensino Médio no Estado do Ceará: da ideação à expansão**. 2017.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo. Boitempo, 2008.
- MORAES, Rodrigo Bombonati de Souza; OLIVEIRA, Marco Antonio Gonsales; ACCORSI, André. Uberização do trabalho: a percepção dos motoristas de transporte particular por aplicativo. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 6, n. 3, p. 647-681, 2019.
- OLIVEIRA, Gilson De Sousa; SILVA, Catarina Angélica Antunes Da; BEZERRA., Tânia Serra Azul Machado. Educação Profissional de Nível Técnico Integrada ao Ensino Médio: Uma Análise das Escolas Profissionalizantes do Estado do Ceará. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 1-12, jan./jul. 2017.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Francisco Glauber de Oliveira Paulino¹
Raquel Dias Araújo²
Frederico Jorge Ferreira Costa³
Jarles Lopes de Medeiros⁴

The importance of the act of reading in front of obscurantism

Resumo:

O presente artigo tem como finalidade apresentar à comunidade acadêmica uma síntese do que foi elaborado por seus construtores a partir do estudo bibliográfico de obras da área da educação variadas que são largamente utilizadas como fonte de material de consulta formativo no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e de mestrado e doutorado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (PPGE-UECE). O texto em tela está dividido em dois momentos autoconstituídos. No primeiro, perscrutamos desenvolver uma taxonomia do cenário político brasileiro nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 (2020-2021). Já no segundo momento, apresentaremos aos leitores algumas elucubrações em defesa do acesso dos filhos da classe trabalhadora à literatura clássica. Este trabalho apresenta uma discussão crítica em torno da importância da leitura e da escrita na formação discente em um contexto obscurantista na educação e pandêmico durante a epidemia de Covid-19, em particular nas escolas públicas. Temos como objetivo discutir a apropriação da lectoescrita dos alunos à luz de uma perspectiva crítica. O estudo, de natureza metodológica bibliográfica, é resultado de inquietações surgidas durante a nossa atuação enquanto docentes.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Obscurantismo.

Abstract:

This article aims to present the academic community with a synthesis of what was elaborated by its builders from the bibliographic study of works in the area of education varied in the Undergraduate Course in Pedagogy at the State University of Ceará and Master's and Academic Doctorate of the Program of Postgraduate Studies in Education at the same institution (PPGE-UECE/CAPES Concept 5). The text on screen is divided into two self-constituting moments. In the first, we scrutinized the development of a taxonomy of the Brazilian political scenario in the first two years of the Covid-19 pandemic. In the second moment, we will present to the readers some elucubrations in defense of the access of working-class children to classical literature. This work presents a critical discussion around the importance of reading and writing in student training in an obscurantist context in education and pandemic during the Covid-19 epidemic, particularly in public schools. We aim to discuss the appropriation of students' reading and writing in the light of a critical perspective. The study, of a bibliographic methodological nature, is the result of concerns that arose during our work as teachers.

Keywords: Education. Reading. Obscurantism.

1 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos Educação Teoria e História - (GEETH/UECE); Membro do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE); Membro do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário - (IMO/UECE). E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE). Membro do Grupo de Estudos Educação Teoria e História - (GEETH/UECE). E-mail: raquel.dias69@gmail.com.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI/UECE). Pesquisador e Coordenador do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário - (IMO/UECE). E-mail: frederico.costa@uece.br.

4 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Pedagogia (UECE), em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e em Letras LIBRAS (EFICAZ). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jarles.lopes@uece.br

1. INTRODUÇÃO

O ensaio em tela tem como objetivo central defender a palavra escrita e o incentivo à promoção aos educandos advindos da classe trabalhadora, albergados na escola pública, o acesso à douta cultura e, anuentes a Saviani e Duarte (2021), a apropriação ativa da capacidade da leitura e da escrita enquanto ato de fruição (catarse) do gênero humano propriamente dito pelos alunos, assim como, também, em anuência com Saviani (2018), defender a democratização dos conhecimentos escolares, artísticos, filosóficos e científicos, em suas formas mais desenvolvidas, que foram produzidos e sistematizados historicamente pelo gênero humano graças ao letramento, à pesquisa, à escrita e à promoção da generidade humana em cada indivíduo singular.

Com o intento de instigar a nossa produção, mergulhamos no pensamento de autores afeitos à teoria crítica que dialogam com a educação, partindo da seguinte problematização: qual é a real necessidade do ato de ler hoje, frente a uma possível fascistização da sociedade? Com o intuito de buscar pistas e fragmentos de respostas para a nossa inquietação, iniciamos nosso processo de "imersão no problema" (FREIRE, 2000; 2014) com leitura de obras renomadas na seara da educação para averbar a nossa fala.

Esta composição vem à luz dos fatos em uma época em que todas as instituições democráticas burguesas, e em nível global, se veem ameaçadas seriamente, haja vista que a aquisição dos conhecimentos escolares está sendo sobrepujada pelo imediatismo, pelo anti-humanismo e a crueza empirista, enquanto todas as teorias clássicas da educação são golpeadas constantemente a fim de se retirar o senso crítico, político e de liberdade da classe trabalhadora, assim como também dos seus filhos, que estão em processo de escolarização (SAVIANI; DUARTE, 2021).

O texto em tela está dividido em dois momentos auto-constitutivos. No primeiro, perscrutamos desenvolver uma taxonomia do cenário político brasileiro nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 (2020-2021). Já no segundo momento, apresentamos aos leitores algumas elucubrações em defesa do acesso dos filhos da classe trabalhadora à literatura clássica. Formatado basicamente em uma exposição crítica frente às posturas obscurantistas e negacionistas de nossa atual política educacional, se é que se pode chamá-la de política educacional, haja vista que uma política educacional exige racionalidade pragmática e a que nós estamos tendo que lidar, desde 2018, pelo menos, é constituída por um forte pragmatismo irracional. Conforme Freire (2014), esta forma de política venal poderia muito bem ser chamada de política necrófila, pois as forças reacionárias em nosso país estão a operar a plenos pulmões, cerceando o ingresso dos filhos do proletariado aos domínios da lectoescrita.

Ademais, buscamos apresentar a importância da apropriação da leitura e escrita na formação do gênero humano enquanto tal. Partimos de uma perspectiva crítica pautada em autores renomados na seara da educação, que a exemplo podemos trazer o nome de Paulo Freire, pois este, em particular, é um dos autores mais odiados, perseguidos e combatidos como um inimigo pessoal pelo milicianato do poder pautado na (des)política bolsonarista que esteve à frente da presidência da República de nosso país no último mandato presidencial (2018-2022).

2. S.O.S BRASIL: OS ATAQUES À TESSITURA SOCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO DA SARS-COV-2

À guisa de introdução, reproduzimos as palavras de Sigmund Freud (1856-1939) que foram habilmente recuperadas por Vladimir Safatle em livro publicado em 2021 para, já de início, deixarmos claro aos nossos leitores o fato de compreendermos que quando um indivíduo se "estilhaça" na condição de "desamparado", ele "desmorona" por conta de fissuras constitutivas que já estavam presentes em sua tessitura. Nas palavras do Pai da Psicanálise: "[...] Se atirmos ao chão um cristal, ele se parte, mas não arbitrariamente. Ele se parte, segundo suas linhas de clivagem, em pedaços cujos limites, embora fossem invisíveis, estavam determinados pela estrutura do cristal [...]" (FREUD 1999, p. 64 *apud* SAFATLE, 2021, p. 43).

Dito isso, vale informarmos aos nossos leitores que este trabalho se trata do resultado de algumas inquietações inicialmente surgidas por profissionais da educação que, durante a sua atuação enquanto docentes da educação superior e básica, atuaram em sala de aula durante toda a pandemia de covid-19 no Nordeste brasileiro. A partir de pesquisas bibliográficas, elaboramos exercícios metodológicos de observação, sob a abordagem crítica e dialética, para auxiliar na apreensão e compreensão do conteúdo programático escolar pertinente às disciplinas e à promoção dos conteúdos nucleares da escola pública durante a pandemia da SARS-CoV-2.

Antes de entrarmos propriamente no problema da educação, vale ser dito que este texto vem à lume junto a um delicado processo pós-pandêmico, obscurantista e beligerante que veio a se somar ao que o filósofo marxista húngaro István Mészáros (1930-2017) denominou como *crise estrutural do modelo sociometabólico capitalista* (MÉSZÁROS, 2011). Assim sendo, encontramos-nos de forma tanto vertiginosa quanto muito vergonhosa na saída de uma crise sanitária e, *pari passu*, a agudização da crise social e econômica, que, a propósito, já começou a deixar bem claro que, se conseguir lograr bom êxito, irá levar toda a população brasileira – inclusive a pequena classe média traída que inflou o "pato amarelo", em 2013 – a um estado de "desamparo total" (SAFATLE, 2021), sem precedentes em toda a nossa história recente.

No caso da pandemia, há pouco mais de três anos a letargia proposital, que fora seguida por um conjunto de ações deletérias que partiram do que já fora chamado diversas vezes pelos seus críticos de um "ne-crogoverno", pois desde seu início de mandato, em 2018, o presidente daquele período já demonstrara possuir fortes inclinações golpistas e que já era cnicamente o que poderíamos denominar, na melhor das hipóteses, como "criptofascista" ou "protofascista", ou ainda, se quisermos ser bem mais eufêmicos, como "fascista potencial", acarretou na morte, até a redação deste, de 704.159 pessoas, graças à ação conjunta entre o negacionismo científico e a política irracionalista do antigo (des)governo brasileiro.

O impacto do contexto pandêmico da Sars-Cov-2 levou um sem números dos filhos da classe trabalhadora ao que podemos chamar de condição de "aborto estatal", pois a maioria dos usuários da escola pública não recebeu do poder público os bens materiais e objetivos necessários para tal. O que eles receberam foi uma forma emergencial de auxílio social e de educação – muito capengas, na maioria dos casos, diga-se de passagem.

No tocante à educação, esta ficou popularmente conhecida como "educação remota". Que, por sua vez, segue sendo ventilada pelas políticas neoliberais e fomentadas por grandes trustes da "educação caça-niquel", como é o caso do modelo educacional defendido pelos grupos da *Cogna Educação*, da *Microsoft Corporation*, entre outros cartéis capitalistas que atuam na educação, sem levar em conta três pontos básicos que cada indivíduo deve ter para uma boa educação, que seriam: 1) a real condição material; b) a real condição psicológica; c) e a real condição emocional, em que este está inserido. E é justamente nesta condição que a clientela da escola pública esteve tendo acesso remotamente à educação há pouco mais de três anos.

O que fora sobredito poderia ser resumido como um processo de "desamparo total" (SAFATLE, 2021), que está inserido dentro de um ciclo de aprofundamento da precarização das condições de trabalho que foram tão bem descritas por Antunes (2018; 2020), em que, de um lado, encontramos em busca do seu "privilégio em servir" na era do capitalismo de plataforma e da *e-commerce* professores que estão impedidos de realizarem efetivamente o seu ofício, que, conforme Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), é transmitir a cultura laureada aos alunos, e que por isso seguem na sua labuta adoecendo física, psíquica e emocionalmente em jornadas de trabalho extenuantes. Estas, que há muito tempo subsumiram a linha limitrofe que demarca o fim da jornada de trabalho e o espaço laboral do ambiente doméstico do lar (ANTUNES, 2020).

O desemprego permanente da política neoliberal que se acentuou com a crise sanitária da covid-19

contribuiu para o aumento exponencial da *gig economy* (economia de bicos) e da *uberização* do trabalho no Brasil durante o período pandêmico. Ao que tudo indica, esta situação se tornou a ponta de lança do novo modelo de trabalho desprotegido e precarizado a nível global. A massa de desempregados em nosso país, segundo Antunes (2020), até março de 2020, era de mais de 14 milhões. Se a esta somarmos os quase 6 milhões de desempregados por desalento, ultrapassamos facilmente 20 milhões de trabalhadores desamparados e jogados à própria sorte no terreno movediço do capitalismo de plataforma.

As medidas da Reforma Trabalhista – o aprofundamento da flexibilização do trabalho, as novas modalidades de contratação precária (trabalho intermitente), a regulamentação do teletrabalho, o desmonte do sindicalismo e o bloqueio de acesso à Justiça do Trabalho – sacramentaram o precário mundo do trabalho no Brasil (ANTUNES, 2020).

Assim sendo, do outro lado, encontramos também um sem números de alunos que foram abandonados à própria sorte em um terreno pantanoso pela política cadaverosa que já vinha sendo gestada desde o interregno de 2017-2018 e que, assim, não conseguiram acessar aos bens materiais mais elementares necessários à manutenção da vida e, por conseguinte, caíram em uma condição humana permanente de insegurança alimentar ou que estão obstados de acessar os conteúdos nucleares da escola remotamente, quiçá de forma plena.

O que trouxemos à lume no último parágrafo – a nosso entender – é extremamente preocupante, pois o que está se gestando desde 2013, como pudemos perceber dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apresentados por Campos (2020), e com mais afinco desde o interím de 2017-2018, está levando a população brasileira não só à morte do pensamento – o que por si só já seria algo inaceitável –, mas a uma das formas de morte proposital mais cruéis permitidas pelo homem até hoje, que é a morte por inanição.

Também vale ser dito que ao mesmo tempo que o Brasil volta ao mapa da fome que é historicamente traçado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) o agronegócio brasileiro vem comemorando recordes de produção por tonelada 'alimentícia' nos últimos anos consecutivamente. Ou seja, ao mesmo tempo que o nosso país produz as '*commodities* de nossa base alimentar' a sua população disputa por ossos rejeitados pelos frigoríficos ou buscam no 'carro do lixo' ou em lixeiras junto a cachorros, ratos e baratas sobras ou rejeitos de alimentos que foram dispensados por supermercados por estarem vencidos ou restos de alimentos domésticos,

ou pior ainda morrem de fome por não conseguirem acessar nada para comer.

Nos últimos anos, o número de pessoas que “sobrevivem” em situação de moradia de rua em nosso país e que, por isso “sobrevivem” de forma incerta quase exclusivamente em casquilhar o lixo alheio em busca de algo para comer ou que possa ser vendido como sucata de reciclagem, só tem aumentado com a crise sanitária da Covid-19 e que fora secundada pela agudização do “desemprego crônico”. Nós, que vivemos o descaso social da década de 1980 e a “desertificação neoliberal” da década de 1990 brasileira, descritas em Antunes (2005), voltamos a ver em nosso país algo que estava fora do nosso campo de visão desde a primeira metade da década de 2000, pessoas a cozinhar alimentos de péssima qualidade e muito pouco nutritivos com carvão, lascas de paus ou com álcool em fogareiros improvisados por não terem as condições materiais para poder cozer os seus alimentos em fogão a gás.

No caso das pessoas mais jovens, isto é, aqueles nascidos após a segunda metade da década de 2000, embora ainda pudéssemos encontrar pessoas vivendo em condições subumanas em nosso país, em localidades distantes das capitais e dos municípios mais desenvolvidos, essa condição sobredita não existia em seu imaginário prático-cotidiano, pois as novas gerações conheciam esta condição social principalmente pelo cotejo de livros de história ou de geografia, documentários da época etc. As novas gerações só conseguiam imaginar pessoas esqueleticas e morrendo de fome em sua contemporaneidade bem longe do seu convívio social, pois só conseguiam conceber esta prática de descaso na África subsaariana, em alguns países asiáticos ou em países que convivem em conflitos bélicos, internos ou externos, de forma permanente.

Como pudemos depurar em Campos (2020) e Pellegrine (2021), cerca de 59% dos domicílios brasileiros, aproximadamente 125,6 milhões de pessoas, passaram a conviver com algum grau de insegurança alimentar no final de 2020 e 9% deste montante vivenciam há pouco mais de três anos a condição de insegurança alimentar grave. Ou seja, 19 milhões de brasileiros passam fome em nosso país de forma permanente desde o último trimestre de 2020. Embora os dados apresentados pelas duas jornalistas demonstrem que a condição de insegurança alimentar alcançou 50% dos lares em todas as 05 macrorregiões brasileiras, percebemos que é na Região Nordeste que esse percentual se dá de modo bem mais severo, pois nesta região a insegurança alimentar atinge diretamente a 73,1% da população.

Após esta situação se instaurar de forma permanente, e por isso mesmo muito mais nociva, em 2020 – embora a contragosto – o (des)governo mitigou os

impactos da fome em nosso país liberando o pagamento de 05 parcelas que variaram entre R\$ 600,00 (para quem mora sozinho) e R\$ 1.200,00 (para famílias chefiadas por mulheres) que se enquadrassem em um perfil determinado pelo governo federal brasileiro entre os meses de abril e agosto de 2020. Entretanto, o mesmo (des)governo – à revelia da manutenção do auxílio emergencial – ao findo do pagamento das 05 primeiras parcelas do auxílio emergencial manteve o pagamento de mais 03 parcelas em 2020, porém agora no valor de apenas R\$300,00.

Em 2021, após o governo federal suspender o pagamento do auxílio emergencial nos três primeiros meses do ano – deixando toda a população que vinha sendo atendida pelo auxílio em pleno desamparo –, uma nova rodada de concessões do auxílio começou a ser paga em abril do ano em curso, porém para um público bem mais restrito e em valores ainda mais vergonhosos. Nessa última concessão do auxílio emergencial, os valores pagos variaram de R\$ 150,00 (para quem mora sozinho) a R\$ 375,00 (para famílias chefiadas por mulheres).

Embora não seja o mote de nosso texto defender que a escola deva adotar uma postura assistencialista ou compensatória à população, tampouco defender que ela deva tentar “gerir o ingerível”, vale ser observado que a escola pública cumpriu um papel importantíssimo no combate à fome durante a pandemia de covid-19 em alguns poucos municípios brasileiros, ao distribuir kits de alimentação mensalmente a cada um de seus alunos. Afinal, não faz muito sentido a escola defender a promoção da generidade humana em cada indivíduo singular por intermédio dos conteúdos nucleares da escola se não teremos humanos vivos para tal, ou seja, garantir a base biológica do ser e, assim, manter a vida deve ser o primeiro imperativo humano. Entretanto, ao que parece, o poder público não compreende a manutenção da vida dessa maneira.

No tocante ao processo negacionista causado pelo “obscurantismo beligerante” (SAVIANI; DUARTE, 2021) do último (des)governo (2018-2022), podemos afirmar que ele vem grassando desde pelo menos o Golpe “jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2018) de 2016, este que, por sua vez, veio sendo gestado desde pelo menos o processo de falsificação da ira popular de 2013 e que fora intensificado ferozmente em 2018, com a eleição do (des)governo Bolsonaro. Por conta disso, em nosso entendimento, o nosso país caminha rumo ao cadafalso celeremente.

Isso posto, vale acrescentarmos a informação que dissemos acima, que, conforme Duarte (2008; 2011), Safatle (2021) e Morais *et al.* (2003), este processo obscurantista na educação já vinha grassando há, pelo menos, 30 anos em nosso país, sendo ventilado pelo *ethos* neoliberal em toda a esfera social como

forma de disciplinamento e de gerenciamento do sofrimento psíquico humano, que é causado pelo próprio neoliberalismo e, *pari passu*, sendo imantado por algumas "pseudo-pedagogias" que possuem um certo verniz pedagógico que lhes credita de confiança por parte de alguns "professores ingênuos" (DUARTE, 2008). Assim, estas que são alimentadas pelo escorregadio *leitmotiv* do "pós-modernismo" e pelo não pouco sedutor léxico do "multiculturalismo", tornam "tudo" em "formas de narrativas válidas" no âmbito da educação e, por consequência, em formas de mistificação ideológica e de falsificação do concreto.

A título de exemplificação do quão incerto, nefasto e obscuro é o nosso futuro, basta convidarmos aos nossos leitores para que reflitam um pouco sobre os impactos do congelamento dos gastos públicos nas áreas da Saúde e da Educação por 20 anos impenetrados pelo suposto Pacto de Estabilidade e Crescimento (PEC 55) em 2017, pacto este apelidado pelos seus críticos de "Emenda do fim do mundo", pelo então "governo terceirizado" de Michel Temer (PMDB) e, respectivamente, pelo duplo pacote de "contrarreformas austericidas" (BRAGA, 2017) que se abateram sobre a classe trabalhadora com as pseudorreformas trabalhistas (2017) e previdenciárias (2019), ou seja, o governo brasileiro, via a Lei 13.467/17, pôs em curso a "reforma trabalhista", e por intermédio da Emenda Constitucional 103/19 pôs nos trilhos a "reforma da previdência".

Assim, feita a nossa denúncia, agora podemos, finalmente, começar a discutir sobre o problema da educação, confrontando-o com o que dissemos até então, pois é nesse contexto tão inóspito e venal à educação que a clientela da escola pública está inserida há pouco mais de dois anos, buscando aprender a humanidade que fora construída socialmente pela generidade humana (SAVIANI; DUARTE, 2021).

3 MANIFESTO PELA LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER OS AUTORES CLÁSSICOS FRENTE AO PROCESSO OBSCURANTISTA QUE PAIRA SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como bem explica Cândido (2017), a descoberta pelos educandos do mundo fantástico da imaginação, de fabulação e de nossa história que podem ser registrados tanto de forma oral, encarnados em monumentos históricos ou, principalmente, organizados de forma lógica pela palavra que se encarna na escrita, por meio do saber sistematizado que encontramos facilmente nos grandes clássicos da educação, é de suma importância.

Dito isso, vale introduzirmos em nosso texto o nosso entendimento do que seriam os clássicos da educação. Anuentes com o que foi defendido por Italo Calvino (1923-1985), compreendemos que um clássico da educação é todo aquele conteúdo que nunca ter-

minou de dizer tudo aquilo que tinha para dizer em "seu tempo" e que, assim, mantém atualidade com o "tempo em curso". Então, através do acesso aos clássicos da educação e do que Soares (2019) denomina como *lectoescrita* (leitura e escrita), o indivíduo pode desenvolver suas capacidades cognitivas de leitura e de compreensão crítica do mundo que lhe rodeia frente à luta de classes.

Entre tais capacidades, aprender a ler e a escrever tornam-se, de acordo com Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), o ponto arquimédico de toda educação, haja vista que estas capacidades são a primeira exigência ao acesso à cultura letrada pelos educandos para que, assim, possam superar as imposições de desigualdade social impostas pela sociedade capitalista sobre suas vidas individuais e coletivas, *i. e.*, para que elas possam subsumir as desigualdades da sociedade capitalista enquanto indivíduo singular e enquanto classe.

Ademais, conforme pudemos aferir na obra de Paulo Freire (2014; 2000), a contrapelo do que era arduamente defendido pelo último (des)governo brasileiro por intermédio do seu departamento de propaganda, dos seus documentos oficiais e das suas diretrizes educacionais que tratam especificamente da educação, não podemos compreender o ato da leitura e da escrita como uma ação separada que se dá meramente de forma mecânica. Isto é, como também nos desvela Saviani (2018), não podemos encarar uma ação tão complexa, plural e multifacetada como a *lectoescrita* como coisas que não se encerram na pura e simples decodificação da linguagem escrita, mas, sim, de como um processo que se antecipa e se estende na construção científica humana de forma global ao longo de sua formação.

Freire (2011, p. 19) formulou esse processo de modo bem marcante e vivido e nos propôs o seguinte: "[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Nesse sentido, para que possamos compreender um texto de forma crítica, é fundamental que consideremos a relação entre contexto e texto, indica o autor.

Ou seja, para se entender plenamente o primeiro deve-se compreender ao mesmo tempo o outro, assim como também não se deve realizar uma substituição entre eles, pois a relação que eles possuem entre si é dialeticamente dependente. Dito de outro modo, não se deve substituir a leitura da palavra escrita pela leitura semiótica do mundo (figuras, imagens etc.) ou vice-versa crendo que isto basta para definir uma pessoa como leitora, leitora fluente e nem muito menos considerá-la alfabetizada, pois tanto a leitura do código presente na tecnologia da palavra escrita presente nos livros, por exemplo, como a leitura se-

miótica que realizamos quando olhamos para o céu e logo sabemos se irá chover ou fazer sol, também por exemplo, são fundamentalmente necessárias e mutuamente dependentes.

Assim, podemos apresentar mais um dos muitos fatos vexatórios do último (des)governo, dada a gravidade do “iluminismo às avessas” (MORAES, 2003) em que estamos mergulhados. Em nosso atual contexto de despropósitos anticientíficos vindos do nosso último presidente da república, desde 2020 nos causa bastante indignação e espanto, pois em sua defesa acrítica e sem conteúdo a forma da leitura ideal, conforme J. M. Bolsonaro, “Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo”, isto é, para ele os livros possuem muitas palavras escritas em seu estofo.

O que o ex-presidente da República do Brasil afirmou em pronunciamento oficial e que fora reproduzido em cadeia nacional pelos mais variados meios de comunicação de massa – veículos estes que o beneficiaram sobejamente na corrida presidencial, mas que hoje são muito odiados pelo mesmo – é tão grave e tão “sem pé nem cabeça” que não conseguimos deixar de imaginar o sentimento de “vergonha alheia” que a professora Isabel Solé deve ter sentido ao ouvir tamanha desfaçatez sair da boca de um chefe de Estado que, ao invés de oferecer “contraexemplos de educação”, deveria estar ofertando “bons exemplos de educação”, haja vista que, em acordo com outros autores que ela dileta do pensamento, sentença Solé (1998):

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o contexto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. [...] (SOLE, 1998, p. 23, negritos nossos).

Ou seja, para o presidente à época em exercício, os livros necessitam de um número superior à escrita vernacular brasileira de figuras, de imagens ou de fatos em sua composição precípua, pois, para ele, que parece desconhecer o conteúdo dos livros distribuídos pelo governo federal, via o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos possuem “muita coisa escrita, tem que suavizar”.

Dita esta desfaçatez pelo nosso último presidente, e agora inspirados no que é defendido por Evanildo Bechara, resta-nos fazer uma pergunta: se as crianças não vão acessar a língua vernacular brasileira nos livros didáticos e, em especial, as filhas do proleta-

riado, onde elas irão encontrar este bem tão rico e precioso que é a douda linguagem e a língua escrita, em letreiros de ônibus, em latas de margarina, placas de ruas ou em *outdoors*, entre tantas outras coisas supérfluas do nosso cotidiano?

Provavelmente, não, pois, vale acrescentar, via de regra encontramos a língua vernacular mais bem trabalhada nos livros didáticos, na sala de aula ou nos livros paradidáticos albergados nas bibliotecas escolares, como por exemplo nos livros *O quinze*, de Rachel de Queiroz (1910-2003), *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato (1882-1948), no *Alienista*, de Machado de Assis (1839-1908), em *Macunaima*, de Mário de Andrade (1893-1945), entre tantos outros.

Dito isso, pensemos por um instante: o que aconteceria se os filhos da classe trabalhadora tomassem em mãos à obra *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas (1802-1870) ou *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), e se apropriassem da mensagem principal que foi transmitida por seus autores? Diante desta primeira inflexão de pensamento, forcemos mais um pouco a nossa massa cerebral e pensemos também no que poderia acontecer se os filhos de campônios, caçaras, ou ribeirinhos comesçassem a exigir para ler em suas escolas obras do quilate de *Laços de família*, de Clarice Lispector (1920-1977), *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles (1923-2022) ou de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (1547-1616). Provavelmente, seria algo bem desconfortável e desconcertante, se não vexatório, para um (des)governo como o nosso último, haja vista o seu pouco apreço pela douda cultura que, via de regra, costuma grassar secundado pelo mau hábito de achincalhamento da ciência.

Logo, para “ajudarmos” o nosso talvez “mal assessorado” e “desavisado” ex-presidente em uma possível retratação futura que ele queira realizar poderíamos muito bem recorrer novamente em seu ‘auxílio’ a Freire (2000), pois este último nos explica que a leitura se dá basicamente em dois momentos elementares em nossas vidas. O primeiro se dá na percepção do pequeno universo social dos indivíduos, *i. e.*, na própria vida, e o segundo se dá na compreensão da leitura da palavra universal, ou seja, da palavra escrita, ideia esta que por sinal também é defendida por Bechara (2019).

Grosso modo, em anuência com Solé (1998), Freire (2000), Cândido (2017) e Soares (2019; 2020), podemos afirmar sem medo algum de vacilar que a leitura plena, fluente, e, como também é defendida por Bechara (2019), Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), compreendida enquanto ato de fruição catártica do gênero humano, só se dá única e exclusivamente na passagem da simples imediatez do cotidiano individual e da crueza singular dos sujeitos aos complexos do mediado do universal e, em concomitância,

no retorno do segundo ao primeiro de forma a enriquecê-lo, ou seja, em um movimento pendular de muitas 'idas', 'vindas' e 'retornos' que se enriquecem mutuamente, ou seja, de forma dialética.

Isso posto, podemos então parafrasear Freire (2000) e afirmarmos que primeiro devemos nos arriscar em riscos menores para só depois – agora munidos de experiências práticas no âmbito do universo substantivo-concreto e do universo prático-abstrato para, assim, rompermos com o senso comum – incorreremos em riscos maiores e mais elaborados, *i. e.*, no que nos é, em certa forma ou em certa medida, desconhecido. Ainda anuentes com o autor pernambucano, percebemos que o nosso 'primeiro mundo' é o nosso próprio lar, ou seja, é onde nós desenvolvemos os primeiros traquejos de humanidade graças aos cuidados fraternos de nossos pais e mães. Este pequeno mundo pautado em nossa atividade que podemos resumi-la como 'empírico-participativa' é onde nós podemos realizar as nossas primeiras leituras, embora que ainda apenas de forma semiótica

ou contemplativa.

Logo, podemos afirmar que quanto mais experimentamos o mundo a nossa volta mais nós podemos perceber os contrastes entre o 'nosso mundo' e o 'mundo exterior'. Podemos concluir disto que quanto mais realizarmos atividades diversas no que nós poderíamos chamar de "círculos concêntricos" (FREIRE, 2000) mais ainda nós poderemos elevar de forma exponencial a nossa capacidade de apreensão do mundo social. Dito isso em Freire (2000) poderíamos dialogar agora também com Dias (2001) para esmiuçar melhor o que dissemos há pouco.

Este nosso pequeno "círculo concêntrico" (FREIRE, 2000) poderia ser descrito em três momentos que se retroalimentam cotidianamente. Vejamos como esses momentos se dão no quadro que se segue:

Quadro 3 – Momentos constitutivos da capacidade de apreensão da língua e da fala no mundo social

MOMENTOS	ESPECIFICIDADES
<p style="text-align: center;">1</p>	<p>O primeiro momento pode ser descrito pelo universo substantivo-concreto e prático, pois é formado basicamente por rudimentos básicos de linguagem (choro, arrulho, gorgolejo, balbucio, gestos, holófrase, onomatopeia e fala) e pelo contato imediato com cores, cheiros e odores, formas e texturas, sabores etc. que o indivíduo tem acesso durante a sua formação humana, principalmente em sua primeira infância (0 a 06 anos) com o convívio social e com o contato com brinquedos, alimentos, móveis domésticos etc.;</p>
<p style="text-align: center;">2</p>	<p>O segundo momento pode ser retratado por algo um pouco mais complexo que o primeiro, pois este já carrega traquejos de abstração em sua práxis, ou seja, aqui encontramos o 1º nível do universo prático-abstrato no ser. Neste, o indivíduo qualifica de forma ampliada os rudimentos elementares da fala já mencionados e passa a mediar os seus sentimentos e suas vontades com outras pessoas, principalmente com os seus parentes de 1º grau graças ao convívio mais próximo (pai e mãe, irmãos, primos e avós);</p>
<p style="text-align: center;">3</p>	<p>O terceiro e último momento pode ser representado pela interação que se dá no 2º nível do universo prático-abstrato em um grau bem mais complexo que os dois primeiros, pois aqui nós podemos encontrar uma sofisticação no traquejo da fala e na mediação dos conflitos de interesses singulares com as pessoas de fora do seu seio familiar. Este é desenvolvido pelo indivíduo diariamente em contato com o mundo social que lhe rodeia principalmente durante a sua 2ª infância (06-10 anos) com os seus vizinhos, colegas da rua ou da escola, o "bodegueiro", os professores etc.</p>

Fonte: Autores (2023). Adaptado de Ana Iório Dias (2001) e Paulo Freire (2000).

Assim sendo, podemos compreender que a partir de encontros esporádicos destes "círculos concêntricos" (FREIRE, 2000) – onde os círculos menores se chocam com os círculos maiores – o nosso mundo ime-

diato passa a incorporar a uma linguagem, gostos, crenças e um conjunto de valores já elaborados e decantados pelas gerações passadas. Dentro deste processo contraditório e dialético o nosso pequeno mundo se liga a contextos muito mais amplos que inicialmente o era e de cujo valor e significância a nossa mente – em formação – se quer podia suspeitar de sua existência.

Logo, nos fica bem evidente que para os filhos da classe trabalhadora, como bem disse Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), a escola é o local por excelência em que os filhos do proletariado irão finalmente poder acessar o domínio da douta cultura e, assim, da leitura e da escrita para que possam com o domínio da “arte dos dominadores” (SAVIANI e DUARTE, 2012) romperem com o ciclo de opressão e com o hiato entre as duas classes elementares – classe proletária e classe burguesa –, ou seja, para que possam eliminar o abismo que existe entre a classe que dispõe simplesmente da venda de sua força de trabalho para sobreviver e a classe que por deter para si os meios de produção vive de vampirizar a primeira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, lembramos aos leitores que fora neste contexto, onde o mundo parece caminhar a passos largos para a barbárie total e onde a educação parece ter entrado em uma tempestade similar à que o nobre V. Andréitch e o mujique Nikita entraram na ficção *Senhores e servos*, de Leon Tolstói (1828-1910), ou na jornada errante rumo à terra de Nod, em que Cain entrou na trama ficcional de José Saramago (1922-2010).

Foi neste contexto tempestivo e sombrio em que o nosso (des)governo, já claramente “sem máscara alguma”, flanou de forma bem despreocupada com os seus acólitos, diga-se de passagem, também fascistas, pois ele já não sentia mais a necessidade de escamotear a sua sede golpista por morte e miséria de seus inimigos, insiste em intensificar a reprodução ampliada da desinformação obscurantista anticientífica e a “falsificação da ira popular” iniciadas há muitos anos e que se intensificaram em nosso país em 2013.

Dito isso, temos a clareza que a defesa da promoção da educação e do acesso à cultura letrada pelos filhos da classe trabalhadora deve ser defendida com todo o nosso compromisso político e toda forma de expressão reacionária e contrária a isto deve ser obstada e combatida com todo o arroubo científico que dispomos.

Em nossa compreensão, precisamos tomar muito cuidado com a pouca luz que está sendo produzida por estes movimentos negacionistas e fanáticos religiosos que se espriam feito miasmas cancerígenos

em nosso país, sendo alimentados constantemente com o mais refinado, despótico e autofágico ódio de classe, que, por sua vez, vem secundado por um sem número de tipos de neuroses paranoicas e delirantes de desinformação.

Estes movimentos que estão sendo manipulados por exímios arrivistas da retórica que se aproveitam da fragilidade e da religiosidade da fé popular para mistificar a realidade para as massas inculcam nestas muitas mentes e corações que “sobrevivem” tão desesperados com o desamparo social uma alienação tão profunda, mesquinha, odiosa e perigosa que estes acólitos do fascismo, assim como os famosos *kamikazes* japoneses fizeram no final da Segunda Guerra (1939-1945), embarcam em uma missão paranoica “sem volta”, em uma espécie de “guerra santa”, em que, com efeito, acabam por ignorar as lições históricas mais importantes que os movimentos fascistas e totalitários nos deixaram de suas aplicações práticas na tessitura social.

Dito isso, é de se salutar aqui que a melhor lição que podemos tirar das experiências fascistas e totalitárias para servir de alerta para aqueles que estão completamente alinhados à necropolítica de nosso (des)governo é o fato de que na Alemanha de A. Hitler (1943-1945), na Itália de B. Mussolini (1925-1943), em Portugal de A. Salazar (1933-1974), na Espanha de F. Franco (1939-1975), no Chile de A. Pinochet (1973-1990) ou mesmo durante os regimes autoritários e antidemocráticos das nossas próprias experiências ocorridas durante a Ditadura do Estado Novo (1937-1945) ou da nossa Ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1985), que seria a de que ao final de tudo, quando os poderosos alcançam o seu real objetivo egoísta, assim como fez o deus Saturno na mitologia grega, o ódio costuma devorar os seus próprios filhos.

Contudo, em anuência com os autores trazidos até aqui por nós, concluímos o nosso texto certos de que precisamos tomar muito cuidado com esta “pseudoluz” que é emitida pelo “farol do fascismo” em nosso tempo, pois, este ao invés de guiar os navegantes para uma rota segura, muito pelo contrário, os leva de encontro direto as pedras e a ‘lanterna dos afogados’. O que até aqui chamamos de “pseudoluz”, se trata de uma ‘luz falsa’ muito perigosa, pois esta se trata de algo muito mais tomado pelas sombras a que supostamente se propõe a iluminar do que pela capacidade de aclarar realmente algo.

Ou seja, esta “pseudoluz” anticientífica, obscurantista, revisionista e mistificadora em que estamos inseridos dentro da agudização da crise estrutural e autofágica do capitalismo despótico hipermistifica a concretude do real onde, com efeito, mantém as mentes e os corações imantados em uma espécie de credo religioso que defende algo que, parafraseando a bíblia

cristã, poderíamos definir como 'tudo posso naquilo que não me fortalece'.

Por fim, por se tratar de palavras que circunscrevem tão bem a nossa atual necessidade, reproduziremos a exortação feita por Antônio Gramsci (1891-1937) ao lutar contra o fascismo italiano e que foram recuperadas por Saviani (2012, p. 11) quando o autor sardo nos disse o seguinte: "instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força".

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Corona vírus [recurso eletrônico]: o trabalho sob fogo cruzado** / Ricardo Antunes. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CÂNDIDO, Antonio. **Na sala de aula: cadernos de análise literária**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- DIAS, Ana Iório. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2001.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas-SP, Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações pós-modernas da teoria vigot-skiana**. 5ª. ed. ver. Campinas-SP, Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 40ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAIS, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Cristian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOARES Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. 6ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6ª. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: USO DO LETRAMENTO NO PERTENCIMENTO RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo¹

(Auto)biographical writings: use of literacy in the racial belonging of high school students

Resumo:

A prática de letramento racial crítico para a formação das identidades etnoraciais é o objeto desse artigo, tendo como objetivo compreender as contribuições do letramento racial crítico e das narrativas (auto)biográficas para o pertencimento étnico-racial das/os jovens participantes do grupo etnicoleituras. presente pesquisa foi efetivada no contexto da pandemia de covid-19, na modalidade remota online, e teve como finalidade analisar por meio das narrativas (auto)biográficas a compreensão dos jovens participantes do grupo etnicoleituras, sobre as questões étnico-raciais e o desenvolvimento do letramento racial crítico. Os sujeitos da pesquisa foram jovens estudantes do ensino médio, da região metropolitana de Fortaleza. A metodologia utilizada nessa pesquisa é a de narrativa (auto)biográfica, na qual são analisados os discursos e trajetórias de vida dos participantes do grupo etnicoleituras.

Palavras-chave: Letramento Racial. Estudos Raciais. Autobiografia.

Abstract:

The practice of critical racial literacy for the formation of ethnoracial identities is the object of this article, aiming to understand the contributions of critical racial literacy and (auto)biographical narratives to the ethnic-racial belonging of young people participating in the ethnic-reading group. This research was carried out in the context of the Covid-19 pandemic, in remote online mode, and aimed to analyze, through (auto)biographical narratives, the understanding of young participants in the ethnic-reading group, about ethnic-racial issues and the development of critical racial literacy. The research subjects were young high school students from the metropolitan region of Fortaleza. The methodology used in this research is (auto)biographical narrative, in which the speeches and life trajectories of the participants in the ethnic reading group are analyzed.

Keywords: Racial Literacy. Racial Studies. Autobiography.

¹ Professor de Sociologia na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: victor.figueiredo9785@prof.ce.gov.br

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como base a minha dissertação no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará, o tema central foi o letramento racial. Parte do estudo que apresento aqui foi realizado com estudantes do ensino médio de escolas públicas do estado do Ceará, residentes na região metropolitana de Fortaleza. O lócus da pesquisa foi um grupo de leitura online sobre as relações etnoraciais, do qual eu fazia parte juntamente com outros dois colegas, professores Tiago e Inaes, ambos ministram a disciplina de História. Os sujeitos da pesquisa foram os participantes do grupo de leitura, atualmente fazem parte 20 estudantes, sendo todos jovens, entre 15 e 17 anos, dos sexos masculino e feminino. Os encontros do grupo ocorreram nos anos de 2020 e 2021, durante o período de quarentena de Covid 19.

Inicialmente, o grupo contou com uma média de 20 participantes, sendo alunos de várias escolas da região de Maracanaú, Pacatuba e Guaiuba. No decorrer dos encontros, alguns jovens saíram e outros entraram, o contexto de encontro remoto tinha alguns requisitos que nem todos possuíam, como acesso à internet, aparelho eletrônico para acessar o meet e disponibilidade de tempo. Em média, o grupo possui 20 participantes que interagem no WhatsApp e participavam de video chamadas. O nome do grupo foi escolhido por meio de uma votação realizada no WhatsApp, o nome Etnicoleituras foi o mais votado entre todas as propostas submetidas.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo, foi aplicado o uso dos círculos de leituras como forma de estimular os participantes a produzirem suas narrativas (auto) biográficas. A dinâmica do círculo de leitura compreende as etapas de formação do grupo, seleção das leituras juntamente com os participantes, leitura das obras escolhidas, discussão das leituras e produção de material autoral partindo das discussões realizadas. O uso da ficha de leitura é uma maneira de oferecer, inicialmente, um caminho para estimular a reflexão sobre a leitura, além de possibilitar diferentes perspectivas de um mesmo texto.

A ficha é composta de funções que o mediador de leitura tem a possibilidade de acrescentar novas funções ou escolher quais utilizar no círculo. As funções presentes na ficha proposta por Cosson (2014) são:

- a) Conector- liga a obra ou o trecho com a vida, o momento;
- b) Questionador- prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens- escolhe uma passa-

- gem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador- traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista- escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador- sumariza o texto;
- g) Pesquisador- busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo- descreve as cenas principais;
- i) Perfilador- traça um perfil das personagens mais interessantes (COSSON, 2014, p. 143).

Ressalto que a pesquisa foi realizada de forma online, utilizando as ferramentas Google formulário, Google Meet e grupo do WhatsApp. Foi possível ter contato direto com os participantes da pesquisa, sendo possível ter maior aprofundamento nas questões abordadas durante os encontros.

3. PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Destaco aqui a discussão sobre o pertencimento étnico-racial por meio da proposta de uma atividade que era responder, na forma de um texto, como cada um se identificava racialmente e poderia acrescentar elementos que cada um considerasse importantes para a sua autodeclaração.

Conceição - não é nenhuma questão de aceitar a minha pele por não ter uma melanina muito forte, as pessoas diziam "você é muito branca para ser negra e muito negra para ser branca" eu me perguntava o que eu sou. Você é parda aí eu paro para pensar o passado é muita coisa ao mesmo tempo, não é? É como se fosse simplesmente uma forma de dizer "você não é nem isso né aquilo" "você é um meio-termo" aí eu não me conformava. De um tempo para cá eu tive muitos professores que me influenciaram muito até para me interessar muito por debates. Eu acho que eu comecei mais a mim aprofundar nessa questão quando eu conheci a minha ex professora de história no 9º ano, que ela tinha um grupo de resistência mesmo, e todo sábado de todo mês a gente ia fazer as reuniões do cacheando-se trançadas e foi indo para as reuniões que eu aprendi que eu não sou parda eu sou negra. Foi aí que eu fui entendendo mais sobre toda essa questão (CONCEIÇÃO).

O processo de reconhecimento que Conceição passou teve relação com o contato que teve com um projeto de uma professora no fim do seu ensino fundamental 2, as ações desse projeto tinham como foco discutir sobre identidade a partir das características físicas, principalmente os cabelos. Esse reconhecer-se como negra teve a educação escolar, meio formal, como crucial no entendimento de seu pertencimento racial. Conceição ressalta que teve várias professoras e professores ao longo da sua trajetória escolar que trataram sobre questões raciais.

Ângela - Eu não sei se vocês estão me ouvindo direito porque eu estou no telefone... Tipo, assim minha família é assim banda, banda. Uma parte negra que é a parte da minha mãe e a parte do meu pai que é branca. Meu pai é um homem branco, daí nasceu

meu irmão que é branco, e nasceu meu outro irmão que é preto e eu nasci no meio termo, não é? Todo mundo dizia isso. (Risos) Tipo assim, sério quando eu vi esse vídeo agora eu parei para prestar atenção, mesmo na primeira vez eu vi muito apressada e eu parei para perceber que é eu. É muito eu. Eu nasci sem cor porque as pessoas brancas dizem que eu sou preta demais e as pessoas pretas dizem que eu sou branca demais. E eu sou aquele tipo de pessoa parda. Eu sempre me reconheci como isso, minha mãe é uma mulher negra, não é? Mas ela nunca se reconheceu ao fato de me ensinar sobre racismo. É tanto que ela disse que não fez diferença nenhuma que ela não enxerga isso, que isso não tem afetado a vida dela, ela ser negra, mas ela já melhorou muito a ponto de reconhecer. Minha bisavó, que é negra, ela faz diferença por pessoas porque meu irmão, o preto, ela sempre teve mais aquela coisa assim que ele é lindo e tal, mas o branco que nasceu com olhos verdes, por incrível que pareça, ela disse que ele é maravilhoso, que ele é morto de lindo. E hoje em dia como a minha mãe se reconhece um pouco, ela é capaz de perceber essa diferença de cores, mas ela nunca foi aquela pessoa de me dizer "olha não existe gente parda" tanto que ela nunca estudou sobre esse assunto entendeu? Para ela não faz diferença ela ser negra, ela ser branca, isso foi muito ruim para mim porque com 7 anos eu decidi alisar o cabelo porque eu não gostava do cabelo cacheado. Foi aí que eu acho que anos passaram, eu sempre gostei de causas sociais, sempre, sempre, sempre eu amo falar sobre feminismo, gordofobia, eu sempre gostei, mas eu nunca tinha parado para pensar se eu era realmente branca ou se era preta. Passou acho que... pronto com 16 anos que foi agora quando eu conheci o professor de história. Eu disse pra ele "eu não sei que cor eu sou" e ele disse assim "olha tu é preta" e eu fiquei valha meu Deus! Será? Eu levei muito tempo para me identificar como uma mulher negra... eu fui parar para pensar e realmente eu sou e não importa quem disser o contrário. Ele me explicou sobre a colonização, o colorismo, não é? Como a sociedade quer nos embranquecer e desde quando ele falou isso eu me reconheci. Eu amo meu cabelo... eu já amava porque eu tive que cortar o meu cabelo, eu decidi cortar, minha mãe me ajudou muito eu cortei meu cabelo bem acima da orelha, eu sofri muito nesse tempo, muito mesmo. Mas aí eu superei, eu comecei a usar bandana, comecei a usar lenço, turbante, comecei amar o meu cabelo por mais que ainda aconteça muito isso das pessoas dizerem que eu não sou negra. Entendeu? Eu sou como o ditado popular diz "eu sou morena". Olha o quanto eu demorei para me reconhecer, teve que 16 anos depois que eu nasci uma pessoa completamente estranha, para mim dizer que eu era preta e ter mudado tudo isso. Porque a partir do momento que ele disse isso para mim eu fui pesquisar e eu vi que é real isso... era a solidão da mulher negra, sobre mulher negra casar com homem branco e isso aconteceu na minha vida. Aconteceu com a minha mãe, eu vi o quanto que isso é verdadeiro, o quanto que isso é real e eu não via... eu não consegui enxergar isso. Eu Acredito, sim, que educação pode mudar as pessoas, acredito que pela educação eu tenho um pensamento que eu tenho hoje e é isso (ÂNGELA).

Para Ângela o processo de reconhecer-se como mulher negra, também passou pelos caminhos de Conceição, mas em tempos diferentes. A dúvida posta

sobre ela em relação a seu pertencimento étnico-racial surge em relação à comparação entre ela e os irmãos, onde ela é colocada no meio termo, nem branca e nem negra, e os irmãos são lidos um como branco e o outro como negro. A figura da mãe tem um papel muito decisivo na vida dela, ao entender-se como mulher negra ela volta-se para a mãe e reflete os motivos que não fizeram com que a mãe ensinasse isso para ela, já que ambas são negras. O Casamento interracial com um lado da família negra, o da mãe, e o outro, do pai, branco. A mãe custou a se reconhecer negra e isso repercutiu negativamente sobre ela, pois tentou esconder seus traços de negritude no cabelo, alisando e depois cortando. Suas características físicas, principalmente os cabelos foram determinantes para que ela mudasse o modo como se via. Passou a aceitar mais o cabelo, deixando de realizar procedimentos químicos para tentar alisar os cabelos e usando produtos para valorizar seus cachos. O contato com um professor de história, fez com que o meio termo racial em que se encontrava desse lugar a uma certeza de quem ela era. Ao explicar sobre colorismo e que por motivos históricos pessoas negras foram divididas pela cor favorecendo o embranquecimento, mas que ela era preta. Ao ter uma afirmação de que ela era negra e ter explicações sobre os motivos que a faziam não se identificar dessa maneira, seu entendimento mudou. Além de ao ir pesquisar sobre esses assuntos ela passou a se encontrar e entender o porquê da solidão da mulher negra.

Conceição e Ângela tiveram na educação, e na figura de professoras e professores, a possibilidade de refletir sobre suas identidades. Conceição por meio de um projeto de uma professora e Ângela por meio de conversas e aulas com um professor de história. Ambas refletiram sobre si mesmas por meio da escola, sejam por projetos na escola ou por meio de conversas informais com seus professores. Olga fala em seguida em como se vê em relação ao seu pertencimento étnico-racial:

Olga - Foi a mixagem que deu errado, rolou no útero da minha mãe. Eu peguei os traços do meu pai e nasci com a cor da minha mãe. Eu me vejo como uma mulher branca porque eu nunca passei racismo por conta do tom da minha pele. E o único preconceito que eu passei ao longo da minha vida foi questão do meu cabelo, do meu nariz, a sobrancelha alguma parte do rosto porque eu peguei esses traços mais do meu pai, mas eu não passei o racismo da questão da cor da minha pele, eu sou branca, tem parte que é quase transparente (OLGA).

Olga relata o inverso de Ângela, filha de pai negro e mãe branca ela conta que tem a pele branca e os traços negros, não sofrendo racismo, mas sofrendo preconceito. Em sua fala é possível perceber como o racismo é um tema complexo de ser entendido, pois ela é branca é tem traços negros o que acaba tendo que ouvir comentários sobre sua aparência. Segun-

do Gomes (2005) o preconceito é uma representação mental que os indivíduos têm sobre algo, no caso do preconceito racial ocorre um juízo de valor sobre pessoas negras por conta de sua pele e suas características. Ou seja, a discriminação racial é a efetivação do preconceito racial. Olga tem a pele branca, o que lhe poupa de sofrer racismo, mas as suas características físicas não impedem que ela sofra comentários preconceituosos. Texto de Isaque:

Isaque - Meu nome é Isaque, sou um jovem negro de 17 anos e me fizeram a seguinte pergunta: O que é ser jovem na cidade onde moro? Ser um jovem negro na região metropolitana é sentir a obrigação de estar preparado para dificuldades que testarão a sua persistência, Exclusões e falta de oportunidades te farão pensar que você é o problema, a cidade é bela e calma, mas não é o melhor lugar para alguém que quer crescer na vida, assim como eu, alguém sem muitos privilégios, que terá de ralar muito para seguir adiante, sentindo a necessidade de deixar a terra natal para assim criar um futuro promissor. Creio que essa breve resposta possa responder sua pergunta (ISAUQUE).

Isaque relaciona o seu pertencimento étnico-racial à localidade em que vive, ressaltando as dificuldades de ser um jovem negro e sofrer racismo. A exclusão é em um sentido duplo, tanto por conta do racismo, como pela falta de oportunidades na cidade, levando-o a ter que sair de onde mora para ter uma profissão. Sua fala tem um tom de melancolia, em que ele parece gostar da cidade, mas tem que esforçar-se em dobro para competir com os privilégios de outros. Ser um jovem negro e que não faz parte de nenhuma família rica da cidade dificulta manter-se estabelecido na localidade onde reside. As famílias ricas têm acesso aos cargos comissionados na prefeitura e desfrutam de acessos econômicos que o restante da população não tem. Para ele, sofrer racismo e preconceito de classe significa ter o dobro de dedicação tanto nos estudos quanto para o trabalho.

Ângela fala sobre sua família ressaltando sobre a sua mãe:

Ângela - Não era que a minha mãe não gostasse do cabelo dela, minha mãe sempre gostou do cabelo dela, mas ela não se reconhecia, entendeu? A gente nunca teve aquela conversa mãe e filha e tal "eu sou negra, eu já passei por isso" mas pelo contrário ela sempre acreditou que ser negra não tinha dificultado muito a vida dela até um dia desses que eu perguntei quantas oportunidades na vida dela já tinha perdido por ser negra e foi aí que ela foi pensar. Ela só alisava porque era moda, minha mãe sempre gostou muito do cabelo dela só que ela não se reconhecia como uma mulher negra, ela não passou esse amor para mim do cabelo dela para mim ela não me ensinou amar o meu cabelo. Era eu que queria alisar. Eu gostava muito do meu cabelo solto aí as tiazinhas da escola pegava para fazer trança para poder baixar o volume, tá entendendo? Eu sempre gostei muito do meu cabelo solto e isso sempre foi uma problemática para minha mãe porque ela achava que se ela deixasse eu

de cabelo solto o pessoal ia achar que ela era uma mãe desleixada, achar que eu estaria desarrumada, descabelada, que ela não tinha tempo para pentear o meu cabelo. Aí ela disse que se eu quisesse abaixar eu poderia abaixar o cabelo e eu alisei. Naquela época não era que nem hoje que tinha produtos próprios para cabelo cacheado, não era assim, entendeu? As blogueiras eram todas de cabelo liso, meninas do YouTube era todo de cabelo liso, então se você queria representatividade você não tinha de jeito nenhum. Quando eu alisei houve também mais aceitação, foi no tempo que os meninos da escola me acharam mais bonita porque as pessoas achavam mais bonito cabelo liso. Então aquilo dali foi muito pesado para mim eu tinha mais aceitação em todo canto e eu achava o máximo. Alisei o meu cabelo, meu cabelo caiu muito, meu cabelo torou no meio, tipo, ele ficou na raiz. Ele ficou cacheado no meio do cabelo, até um pouquinho das pontas ficou liso e nas pontas ficou cacheado. Eu não podia cortar meu cabelo porque ia cortar tudo, tinha que raspar. Passei por muita humilhação na minha vida quando eu cortei esse cabelo, ficou espichado, uma coisa tão horrível. Esse tempo já estava estudando com as meninas, eu estava no 8º ano, aí eu sofri muito, muito, mesmo era uma coisa horrível. Não podia nem olhar para mim mesma, foi um tempo que muita gente se afastou de mim, foi o tempo que eu mais fiquei solitária na minha vida também. Eu só sei que eu passei por muita humilhação, eu passei por tanta humilhação pessoal quanto da minha família também por estar fazendo isso, meus irmãos mangavam muito de mim. Fui amar o meu cabelo de novo já estavam os cachinhos as coisas mais lindas, aí foi outra onda de racismo também. O pessoal perguntava se eu penteava, agiam como se eu fosse uma pessoa de outro planeta, se eu podia molhar, se eu molhava todo dia, se travava o pente (ÂNGELA).

Ângela entende-se como mulher negra na escola ao entrar em contato com um professor de história, mas antes dessa reflexão ela passa por um processo familiar e psicológico a partir de suas características físicas. Ela pontua que sofreu opressão estética ao não ser permitida viver uma estética negra, aceitando seus cabelos e traços físicos. Seu relato demonstra o profundo desrespeito que ela passou nos ambientes familiares e escolares. E mesmo realizando as intervenções nos cabelos, usando produtos químicos para alisar, não foi possível adequar-se totalmente a estética do padrão.

Com o conhecimento atual ela entende que a o processo de alisamento do cabelo foi uma forma de aproximar-se do padrão branco, pois antes o volume do seu cabelo era visto como um problema na escola, na família e nos círculos de amizade. Alisar o cabelo foi bom no primeiro momento, mas o resultado da química capilar acarretou problemas nos seus cabelos afetando a sua autoestima e causando isolamento. Ângela cita que sua mãe tinha preocupação sobre os seus cabelos, pois o alto volume dos seus cabelos poderia ser interpretado como maus cuidados por parte dela. Em um primeiro momento sua mãe não percebia que o que sua filha passava poderia ser considerado racismo, mas hoje em dia Ângela

diz que conversa bastante com sua mãe sobre isso e ela está mais aberta para entender acerca disso.

Outro fato a ser destacado na sua fala é o quanto que a estética negra é desrespeitada por pessoas brancas. Os produtos vendidos para o procedimento de alisamento foram feitos por uma mulher branca que prometeu realizar o procedimento e não surtiu os efeitos desejados. Seu cabelo danificado foi motivo de risos e chacotas, inclusive dos seus irmãos, que afetaram a sua autoestima. Ela chorava bastante e diz sentir-se uma extraterrestre, um exemplo de como corpos negros são tratados como algo tão diferente e estranho que deveriam ser de "outro mundo", não fazendo parte da realidade social.

A opção da transição capilar foi também um caminho de aceitação de seus cabelos, mesmo sofrendo racismo e tendo dificuldade de encontrar produtos, ela manteve o posicionamento de usar os cabelos de forma natural. Para Munanga (2009), identidade e características físicas estão entrelaçadas no processo de aceitação de si mesmo: "a identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade." (p.19)

Um importante teórico sobre a identidade do negro no Brasil é Sousa (1983) que, por meio da psicanálise, analisa o processo de tornar-se negro. Compreender-se como pessoa negra foi um processo que Ângela e Conceição passaram durante a sua adolescência ao entrar em contato com professores que as fizeram refletir sobre as suas vivências. Sousa (1983) expõe por meio da psicanálise que o processo de auto identificação do negro faz parte de um momento de ruptura com uma sociedade pautada na branquitude, onde o negro é visto sem um pertencimento que o permita identificar-se com os seus antepassados.

Sobre identidade negra, Gomes (2005) diz:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e feitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeadas de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelecer" (GOMES, 2005, pág. 43).

Cabral (2016) corrobora com essa afirmação de Gomes (2005), sob uma perspectiva dos estudos culturais, a identidade não é única, e não é coesa, tendo as relações sociais do cotidiano, associadas às relações de poder que regem os espaços institucionais. Hall (2005), importante teórico que pesquisou as teorias

sobre os estudos culturais, relaciona identidade e globalização ao analisar as mudanças nas sociedades modernas.

Os efeitos da globalização nas sociedades têm como características a integração entre as nações, mudanças no tempo-espaço, acontecimentos locais passam a ter impactos em outras partes do mundo, tendo um mundo mais interconectado. A ocorrência dessas identidades em um mundo globalizado e de maneira híbrida ocorre no interior das instituições sociais: família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.

Instituições essas que são citadas pelos jovens ao falarem que a religião da família é fator de silenciamento sobre temas sociais, principalmente o racismo, machismo e homofobia. Ao mesmo tempo em que outras instituições oferecem espaço para que esses temas sejam debatidos, como as redes sociais e canais de vídeos, e a escola.

Ao falar sobre como se identificam racialmente, as participantes negras ressaltam as situações de racismo que passaram. As participantes que se identificam racialmente como brancas citam situações de racismo que observaram ao longo da vida, compreendem que ser branco é ter o privilégio de não ter sofrido racismo, porém não tematizam sua identidade com as relações raciais do cotidiano.

Sobre branquitude, Cardoso diz:

Nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global. (CARDOSO, 2010, p. 5).

Assim como a identidade negra é influenciada no mundo globalizado, a identidade branca também é influenciada, mas tem como principal característica manter-se como o padrão social, como o centro referencial a ser seguido de maneira não questionadora. A falta de tematização racial da branquitude é uma característica que ressalta como não foi necessário para esses indivíduos pensarem a sua identidade racial, está no centro implica que o outro é o diferente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao material coletado, ao longo dos 20 encontros, foi possível discutir sobre e pertencimento étnico-racial dos participantes, levando em conta o contexto em que a pesquisa foi realizada: isolamento social, situação em que cada participante estava inserido, dentre estas, a dificuldade de acesso à internet e situação familiar.

A contribuição das participantes, cada uma com suas especificidades, resultou em textos autorias, discus-

sões e falas que permitiram conhecer melhor cada uma, além de apreender que por meio da trajetória delas era possível abordar as diversas facetas do racismo. O grupo foi bastante diverso, o que possibilitou tocar em diversos outros assuntos sociais que elas consideravam ser importantes de abordar por conta da realidade em que viviam nas suas famílias e localidade.

Por meio do que foi produzido nos encontros é possível afirmar que ocorreu letramento racial e letramento literário por meio das obras lidas e autoras estudadas. É possível afirmar que as participantes conectaram as leituras e discussões com as suas vivências por meio de textos (auto)biográficos e relatos.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: A supremacia racial e o branco anti-racista. v. 8, n.1, p.607-630, 2010.

CABRAL, A.; Schneider, M. O legado de Stuart Hall e a Comunicação Comunitária. **Revista MATRIZES**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 107-124, Jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v10i3p107-124>

COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Alexsandra dos Santos Barbosa¹
Sônia Maria da Costa Braga²

The loneliness of the black woman and solo motherhood: real experiences

Resumo:

O artigo tem por objetivo discutir as vivências cotidianas das mulheres negras e mães solas na solidão imposta pela sociedade machista, racista e misógina. Fazendo paralelos emocionantes entre relatos pessoais da autora e citações de mulheres negras de grande referência na filosofia e na literatura nacional e internacionais como Bell Hooks, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro e Bárbara Carine, usa-se de um diálogo com a realidade social para discutir questões necessárias e que por muito tempo foram silenciadas. Como resultado da pesquisa feita, pode-se inferir que o autoconhecimento sobre os reais motivos da solidão da mulher negra são estruturais e fazem parte de todo um sistema e que a tomada de consciência alivia essas mulheres de mais uma culpa, a de estarem sozinhas socialmente.

Palavras-chave: Solidão da mulher negra. Maternidade. Vivências.

Abstract:

The article aims to discuss the daily experiences of black women and single mothers in the loneliness imposed by sexist, racist and misogynistic society. Making exciting parallels between the author's personal accounts and quotes from black women of great reference in philosophy and national and international literature such as Bell Hooks, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro and Bárbara Carine, it uses a dialogue with social reality to discuss issues necessary and that for a long time were silenced. As a result of the research carried out, it can be inferred that self-knowledge about the real reasons for black women's loneliness are structural and part of an entire system and that becoming aware relieves these women of yet another guilt, that of being socially alone.

Keywords: Loneliness of the black woman. Solo motherhood. Experiences.

1 Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Filosofia (UFC). Professora de Filosofia na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. E-mail: alexsandrabarbosademoraes@gmail.com

2 Licenciada em Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. E-mail: sobraga40@gmail.com

1. RECONHECER-SE MULHER NEGRA

Fingi de muitas formas ao longo de grande parte da minha vida. Quando comecei a caminhar pela trilha do amor, fiquei impressionada pela velocidade com que algumas disfunções anteriores eram alteradas (HOOKS, 2021, p. 240).

As primeiras palavras que aqui ficarão registradas surgiram de reflexões no meu quarto, no descanso após café da tarde e na solidão. Na minha solidão diária, na minha mente barulhenta que questiona o porquê de tanta diferença. O porquê dos atravessamentos que só as mulheres negras enfrentam e o porquê de uma estatística que aparece mais mulheres negras como mães solo. Fico a pensar: será que não tenho amor para dá, não sou agradável e até mesmo boa companhia. Mas em contrapartida, até onde o letramento racial pode nos levar. O conhecimento pode ser um caminho sem volta (não sei onde eu escutei essa frase), mas sei que não vejo mais a minha solidão como culpa minha, da timidez ou da baixa autoestima.

Hoje, vejo tal fenômeno, a solidão da mulher negra, como algo enraizado de uma sociedade machista, racista e misógina. Escrever sobre algo que conheço tão bem e que vejo em outras irmãs pretas somente me dá a possibilidade de externar o quão complexo é estar nesse lugar de fala. Ainda, já vejo a minha filha de 7 anos enfrentando questões sutis da solidão. Até que ponto aprendemos a gostar da solidão, não tenho resposta para essa pergunta ainda. Em meio a tantos questionamentos trago estudiosas negras renomadas e representações reais do meu convívio. Nesse sentido, (hooks, 2021, p. 94) "O amor próprio não pode florescer em isolamento. Não é uma tarefa fácil amar a si mesmo. Axiomas simples que fazem o amor próprio soar fácil só tornam as coisas piores. Eles levam muitas pessoas a se perguntarem por que continuam presas a sentimentos de baixa autoestima e auto-ódio se é assim tão fácil se amar. Usar uma definição prática do amor como as ações que tornamos em favor de nosso crescimento espiritual ou o de outrem nos fornecem um diagrama para trabalhar a questão do amor-próprio". Reconhecer-se mulher negra possibilita o entendimento de estruturas sociais e históricas para a auto afirmação enquanto mulher e negra numa sociedade que a inferiorizam.

2. A MULHER NEGRA NA SOCIEDADE

A mulher negra carrega um fardo social imposto pelas condições históricas, sociais e culturais na humanidade. Parte-se da premissa que o "ser mulher" já tem uma função de subalternidade e submissão. Basta analisarmos algumas frases que são repetidas até hoje: "lugar de mulher é na cozinha", "a mulher sábia edifica sua casa", "a mulher é um sexo frágil", dentre outras... No que tange a feminilidade da mu-

lher podemos destacar outras falas: "as mulheres são competitivas entre si", "as mulheres se arrumam para outras mulheres", "as mulheres são mais fofoqueiras". Esta análise introdutória traz uma breve observação sobre as mulheres. Ao sentir-se mulher pode-se encaixar nas diversas e diferentes maneiras de mostrar-se para a sociedade. Já a reflexão acerca da mulher negra é muito mais complexa do que podemos imaginar. Para isso, vamos adentrar ao universo feminino negro sob a ótica de um contexto no que diz respeito ao ter que recomeçar a cada desvantagem que a sociedade racista a impõe.

Para Gonzalez (2020, p. 43), "O espanto e/ou a indignação manifestados por diferentes setores feministas quando é explicitada a superexploração da mulher negra muitas vezes se expressam de maneira a considerar o nosso discurso, de mulheres negras, como uma forma de revanchismo ou de cobrança. Outro tipo de resposta que também denota os efeitos do racismo cultural, de um lado, e do revanchismo, de outro, é o que considera a nossa fala como sendo emocional. O que não se percebe é que, no momento em que denunciamos as múltiplas formas do povo negro em geral e da mulher negra em particular, a emoção, por razões óbvias, está muito mais em quem nos ouve". Nessa perspectiva, ser mulher negra em uma sociedade racista é estar disposta ao enfrentamento diário. No que tange ao social; o homem tem prioridades e privilégios por não ter dupla jornada de trabalho, na diferença salarial, na participação familiar, dentre outras.

As discriminações raciais para meninas negras comecem bem cedo na pré-escola, como por exemplo; sendo a última da fila, sendo a antagonista nas apresentações, sendo a que é pouco estimulada, não vista, não elogiada e por aí vai... ações racistas na sutileza do cotidiano. No decorrer da vida escolar as experiências isoladas vão aparecendo. Nas relações afetivo-amoroso as meninas adolescentes são as menos paqueradas, as menos cotadas para oportunidades e na vida adulta os caminhos as levam quase sempre à solidão. Pode-se até questionar: "Será que essa solidão não as acompanhou desde bem pequena?"

3. A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA E A MATERIDADE SOLO

A discriminação sexual traz para a mulher negra a internalização ancestral da servidão, da obrigação de dá prazer para o seu parceiro e aceitação de receber "migalhas" de nos relacionamos. As discriminações impostas a nós, mulheres negras, é cruel e devastadora, porém reerguer não é uma escolha e sim uma necessidade. Até ser amada por nós mesmos, ser altiva causa estranhamento e repudia por parte da sociedade. Para Hooks (2022):

A maioria de nós tem dificuldades de aceitar uma definição de amor que afirma que nunca somos amados em contextos nos quais existe abuso. A maioria das crianças abusadas física e/ou psicologicamente foi ensinada pelos adultos responsáveis que amor pode coexistir com abuso. E, em casos extremos, que o abuso é uma expressão de amor. Esse pensamento defeituoso com frequência molda nossas percepções adultas do amor (HOOKS, 2022, p. 51).

Assim, percebemos que essa questão é muito mais complexa do que imaginamos. Ser mulher negra que tem desejos e liberdade de expressá-los não as destitui da solidão. Sair do lugar de abandono para o lugar de ressignificação não quer dizer que nas relações serão preteridas.

Nesse sentido, ser dona do próprio corpo e dos desejos pode ser revolucionário para a própria mulher, essa afirmação não revela que para as relações sociais seja mais fácil. A mulher negra é vista como raivosa mal-educada e sem elegância, e espera-se isso de nós o tempo todo. Até falar baixo e firme, se vier de uma mulher negra incomoda. Estar entre as nossas (mulheres negras) é um ato de acolhimento e sororidade. Aquela sensação de "eu te entendo". Os medos que nos atravessam são diferentes. No sentido de estar sempre esperando que algo de prejudicial aconteça, na perspectiva do racismo. Ser muito bom parece pouco e cansativo.

Como pessoas pretas, fomos desumanizadas e ainda colhemos frutos dessa atrocidade. Em obras de mulheres negras que se pode ter esperança de gerações futuras com menos prejuízos por questões raciais. Ainda, dá possibilidade de voltar para o passado e acolher a minha criança negra que sozinha brincava no quintal e dizer: a culpa não é sua. Mas no presente como mãe solo revisito o acolhimento interno, agora sei a verdade: a culpa não é minha. A solidão que me acompanha desde criança não veio de mim e sim de uma sociedade excludente e injusta. Uma sociedade que deixa mulheres negras nas suas vulnerabilidades repassarem suas dores para seus descendentes. "Sei que aqui a linguagem é acadêmica, mas estou emocionada. Escrevo sobre mim, minha mãe e minha filha".

Para Ribeiro (2018, p. 87), "desde muito cedo somos ensinadas que devemos ser mães. Divulgam uma ideia romântica de maternidade e a enfim na goela abaixo, naturalizando esse lugar. Mais além, cria-se a culpa. Não é incomum ouvir 'Que mãe é essa que permite isso' ou 'Mãe que é mãe aguenta tudo'". Tal fala é tão real na trajetória de mulheres negras. Na busca por ascensão social, para sermos inseridas no mercado de trabalho, na universidade. Não basta ocupar esses espaços temos que ter coragem para falar, para recomeçar, para permanecer nesses lugares quando pessoas não negras se mostrarem incomodadas com a nossa presença. Ter conhecimento

nos ajuda a ter autoconfiança, que nos foi abolida. Ao tentar burlar a oportunidade de trabalho e acesso ao estudo da mulher negra o sistema pretende estabelecer para dar a "vez" para homens negros, mulheres não negras e homens não negros. Essa exemplificação reflexiva traduz fielmente a fala dessa estudiosa.

A solidão da mulher negra é triste sim, mas deve ser entendida como algo danoso não só a mulher negra, mas a sociedade e as gerações futuras. Nessa análise, o estereótipo de mulher para passear em público, para ser presenteada e mimada é diferente, enveredam para o caminho também da solidão da mulher preta. Nas paqueras em bares, a ida a cinemas, a locais de lazer no geral a mulher negra ainda é a menos escolhida. Sim, escolhidas. Não são escolhidas nem muito menos tem a possibilidade de escolher. O afeto e o desejo de ser amada devem ser entendidos como um ato natural do ser humano.

Convivo com homens negros letrados racialmente, mestres e estudiosos sobre as questões raciais que ainda sim suas mulheres são brancas. Poderia também trazer estatísticas sobre mulheres negras que vivem sozinhas, a nós também é delegado o título de mulher forte e destemida. É negado a nós o direito de querer afeto e de expor os sentimentos. Trago novamente para a minha realidade o exemplo de amigas, mulheres negras, que a anos não têm relacionamento sexo afetivo e que aprenderam a conviver com essa realidade e a nós, nessas condições, nos resta a dedicação ao trabalho e a família.

Apesar disso, mesmo que sozinha, seguir é a opção mais coerente na perspectiva de resistir. A maternidade não é fácil. Criar outro ser humano é como se estivesse numa montanha russa é prazeroso e dá medo. Ao compartilhar os desafios de criar um filho com o pai já é difícil, imagine sozinha. Ser mãe solo requer muita disposição e estratégia para lidar com as demandas de trabalho e outras atividades cotidianas. Lidar com as emoções, frustrações, com as necessidades de outras pessoas (filho) requer abdicar de seus próprios desejos para suprir a obrigação de criar e educar.

Para Ribeiro (2018, p. 87), "...mãe é um ser humano, e não alguém com superpoderes. Por trás de uma mãe que aguenta tudo há uma mulher que desistiu de muita coisa e um pai ausente desculpado pelo patriarcado". Nesse pensamento, trago reflexões sobre o pai; quando dão a pensão alimentícia se acham no direito de fazer exigências, não levam para o hospital quando estão doentes, não vão à escola do filho, não ligam diariamente e nem muito menos participam de maneira efetiva. À mãe toda a responsabilidade de criar e educar.

Vale ressaltar que essa mãe é mulher, trabalha, é vaidosa, precisa de lazer e muitas vezes não tem

rede de apoio suficiente para suprir as suas necessidades. A mãe solo vive a solidão diária de não ter acolhimento e entendimento. Nos locais de trabalho a pressão aumenta por seus empregadores saberem que essas mulheres necessitam de emprego, além do mais são mais propícias a faltar ao trabalho para acompanhar seus filhos ao médico e à escola. Todas essas questões são conflitantes para a saúde mental da mãe solo e quando essa mãe é uma mulher negra as possibilidades de conflitos diários aumentam.

Ainda, ao passar por privações financeiras a mãe solo sempre vai priorizar os filhos: escolas, cursos, lazer... Conversei com outras mães negras e elas definiram a maternidade da seguinte forma: "é difícil até de falar porque é cansativo", "criei todos com muita dificuldade e hoje estou tranquila", "não é fácil" "interessante que o pai só aparece na hora de tirar fotos nas redes sociais", "estou muito sozinha" "Chorei muito ao saber que meu filho tem dificuldades na escola, o pai dele ainda atrapalha".

São falas reais de mulheres reais que não tem aparato da sociedade. Em seus trabalhos elas destacaram: "não vou para o meu médico porque já faltei para levar meu filho essa semana", "Não sei com quem minha filha vai ficar hoje para eu ir trabalhar". E nas relações: "no meu aniversário não pude ficar com minha namorada porque meu filho não foi para o pai". Sem falar que quando se é mãe solo é vista como incapaz de cumprir com atividades extras, tipo: entre ganhar um curso, uma viagem a profissional (mãe) raramente é agraciada. Ainda, poucas amigas querem fazer programas com crianças.

Outro dia escutei de uma amiga dizendo: "só queria uma família, só quero alguém para ser pai dos meus filhos" fiquei reflexiva por ela ser uma mulher branca. A nós mulheres negras é negado o direito de querer ter um pai para os nossos filhos. É exigido que sejamos fortes, eficientes e felizes. No tocante de ser mãe solo pode-se destacar as mães que criam seus filhos sozinhas mesmo que o pai more na mesma residência. Muitos homens se apoiam nessas mulheres e delegam a elas todas as obrigações. Mesmo aquelas que estão numa condição de conforto, nos seus casamentos, precisam estar em estado de agradecimento por serem escolhidas e amadas pelos pais dos seus filhos, como poucas são. Falar de maternidade também é falar sobre o amor que transforma, que dá esperança de viver, que rouba sorrisos e momentos inesquecíveis. Para Hooks (2021, p. 194), "A prática do amor exige tempo. Sem dúvidas, a maneira como trabalhamos nesta sociedade deixa os indivíduos com tão pouco tempo que, quando não estamos trabalhando, estamos física e emocionalmente cansados para trabalhar na arte de amar".

É com esse amor que cura as dores, os medos, as angústias e as preocupações de maternar sozinha que

muitas de nós encontramos força e coragem para continuar um dia de cada vez na busca de dias sem discriminação raça e transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir com o estudo apresentado no texto é uma reflexão sobre a importância de um processo inicialmente pessoal de reencontro com as próprias categorias que perpassam a vida cotidiana das mulheres negras no Brasil e de como o letramento racial e estudos que articulam gênero e raça podem fazer diferença na vida das mulheres para que, a partir disso, possamos nos ressubjetivar dentro das condições possíveis e assumir nosso lugar de protagonismo nas nossas histórias.

Outro ponto importante, fruto do estudo direcionado pelo artigo, é que tratar da História das Mulheres é algo relativamente novo do ponto de vista historiográfico, algo que engatou enquanto objeto de pesquisa nos anos de 1970 com a entrada das mulheres nas universidades e expansão do movimento feminista. Mais novo ainda é tratar sobre mulheres negras e suas questões, suas subjetivações e sua solidão emocional e social. Ou seja, o estudo aqui apresentado tem sua marca de inovação e conexão com as questões sociais mais urgentes e importantes para parte considerável da população brasileira, as mulheres negras.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**/ Cida Bento - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência, a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 251 -261

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos / organização Flávia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Topography of black cultural heritage in the city of Fortaleza, CE

Resumo: O presente artigo discute a afrodescendência, o patrimônio cultural negro e formas de vida na Comunidade Rosalina, Fortaleza-CE. Objetiva-se explorar a relação dos moradores com o bairro, destacando sua história e cultura afrodescendente, bem como a presença da educação nos meandros das sociabilidades. O surgimento da Comunidade Rosalina é resultado do déficit imobiliário dos anos 1990 ocorrido na capital cearense, impulsionado pela especulação, recessão e desemprego, marcas profundas da política e da economia no Brasil naquela década. A ocupação de terrenos tornou-se crucial para as populações negras de Fortaleza e neste sentido, a moradia figura como uma conquista e patrimônio. Para esta pesquisa, foi utilizado como percurso metodológico a Metodologia Afrodescendente de Pesquisa e os percursos urbanos. Por fim, o texto enfatiza que a construção coletiva das moradias reflete a solidariedade comunitária, dando forma ao bairro e criando oportunidades.

Palavras-chave: Topografia. Patrimônio cultural negro. Comunidade Rosalina. Afrodescendência.

Abstract:

This article discusses Afro-descendance, black cultural heritage, and ways of life in Rosalina Community, Fortaleza-CE. The aim is to explore the residents' relationship with the neighborhood, highlighting its Afro-descendant history and culture, as well as the presence of education within social dynamics. The emergence of Rosalina Community is a result of the real estate deficit of the 1990s in the capital of Ceará, driven by speculation, recession, and unemployment, profound marks of politics and economy in Brazil in that decade. Land occupation became crucial for black populations in Fortaleza, and in this sense, housing stands as a conquest and heritage. For this research, the Afro-descendant Research Methodology and urban paths were used as methodological approaches. Finally, the text emphasizes that the collective construction of housing reflects community solidarity, shaping the neighborhood and creating opportunities.

Keywords: *Topography; Black cultural heritage; Rosalina Community; Afro-descendance.*

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. E-mail: tiagounifesp@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este texto trata-se do fragmento de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2023 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Envereda pelos caminhos da afrodescendência, do patrimônio cultural negro e das formas de vida na Comunidade Rosalina, um bairro negro. Por patrimônio cultural negro, entende-se tudo que é material e imaterial, carregado de valores definidos pela sua própria população, à memória, história e cultura afrodescendente.

Como objetivo, este trabalho buscou compreender a relação dos moradores com o bairro, a partir dos elementos da história e da cultura negra, as formas de vida e de organização, e como a educação está presente no cotidiano dos moradores da Rosalina. A Comunidade Rosalina é um bairro negro que surgiu no início da década de 1990, entre os bairros Parque dois irmãos e Passaré, na Regional VIII da cidade de Fortaleza-CE.

O “fenômeno” de seu surgimento pode ser explicado pelo *déficit* imobiliário causado pela especulação ao longo da citada década. A este cenário, junta-se o déficit imobiliário, a recessão econômica e o alto índice de desemprego, marcas profundas dos primeiros anos da década de 1990 (NERI *et al.*, 2000). As políticas capitalistas-racistas deste período sublinham às populações negras da cidade de Fortaleza a ocupação de terrenos como única possibilidade de conquista da moradia.

Para a população negra, a questão da terra é central. Dito isso, a moradia é mais que um lugar em que a vida privada acontece, é uma conquista, um patrimônio. As moradias da comunidade foram erguidas em regime de coletividade, bem como a construção da estrutura mínima para que se possa habitar um terreno. Ao passo que se desenvolve, o bairro toma forma, materializa-se e cria possibilidades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante o período colonial, o Brasil foi o destino de um número considerável de africanos que foram sequestrados de seus territórios de origem e isso resultou na perda de seu território físico devido a um longo processo de escravização criminoso que durou quase quatro séculos. Sobre este período, Kabengele Munanga observa que “os africanos e seus descendentes empreenderam a busca por territórios próprios” (MUNANGA, 2012, p. 17). Essa busca foi motivada pela necessidade de um espaço físico onde pudessem praticar sua religião e expressar sua cultura. Esses espaços são conhecidos como “territórios étnicos no contexto urbano brasileiro” (MUNANGA, Op. cit., p. 18).

Os locais onde as práticas religiosas relacionadas aos orixás, deuses e *inkisi*, assim como a cultura africana são realizados. Esses locais Anjos descreve como “identidades territorializadas resistentes-sobreviventes” (ANJOS, 2014, p. 333). Nesse contexto, adotamos a definição de território de Milton Santos, que o considera como o “local onde convergem todas as ações, paixões, poderes, forças, fraquezas, ou seja, onde a história humana se desenrola plenamente através das manifestações de sua existência” (SANTOS, 1999, p. 7).

Nesse mesmo sentido, Rafael Sanzio conceitua o que ele chama de “território étnico ou de população negra” como o espaço que é construído e materializado com base nas referências de identidade e pertencimento territorial, geralmente com uma população que compartilha uma origem comum (ANJOS, 2009). A comunidade de Rosalina é um produto das forças econômicas e políticas que muitas vezes não consideram os interesses da população local. A área da cidade em que a comunidade está localizada, ao contrário de outras partes da cidade de Fortaleza, onde a maioria da população é de não negros, não foi resultado de um planejamento urbano adequado e carece de investimentos públicos em tecnologia e infraestrutura.

O processo de marginalização da população afrodescendente, que os exclui dos benefícios dos investimentos públicos, é conceituado por Milton Santos como “localizações forçadas” (Santos 1999). Essas localizações forçadas resultam em disparidades econômicas territoriais e contribuem para o aumento da pobreza urbana. Como resultado, a população afrodescendente que reside em bairros predominantemente negros é afetada por políticas que perpetuam a desigualdade econômica.

3. COMUNIDADE ROSALINA: PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO

A autorrepresentação tem a ver com o ato de projetar-se, ser autor da sua própria representação, estender a sua própria imagem em algo físico, material e cuja origem remete à história e cultura do seu próprio criador. Torna-se um ato político a preservação do patrimônio cultural bairro negro porque são vistos como paisagens que mancham a cidade, quase sempre atacados, sob a justificativa de que é um ambiente inóspito, que deveria ser transformado em uma praça da juventude, ou memorial ou mesmo um conjunto habitacional.

Todos esses espaços públicos, como as ruas, as lojas e o campo, representam os locais onde a vida na comunidade de Rosalina se desenrola. Isso ocorre porque, como afirmado por Damião (2007, p. 47), “a vida se concretiza em um tempo e espaço coletivo, no qual as pessoas que participam das práticas so-

ciais e culturais atribuem significados às dinâmicas que ocorrem em um lugar específico e momento determinado."

De acordo com Sodré (2002, p. 17), "pelo modo como as sociedades se estabelecem e se organizam no espaço, sejam elas consideradas 'arcaicas' ou 'históricas', elas se singularizam, revelando o que é verdadeiramente real." Para Sodré, o "real" refere-se ao "existente enquanto singular, único e incomparável" (idem, 1988, p. 11). Cada habitante da comunidade contribui para a cultura local, estabelecendo conexões e dinamizando a vida no local. Eles geram conhecimento e desenvolvem estratégias de sobrevivência diante das realidades impostas por um grupo de pessoas com origens diferentes daquelas dos moradores de Rosalina.

As vielas, as ruas e os recantos na comunidade de Rosalina são manifestações de transformações urbanas que refletem a vida coletiva na comunidade. Nessa perspectiva, Maria Estela Ramos destaca que "a casa e a rua não são elementos opostos, mas sim complementares" (RAMOS; CUNHA JR., 2007, p. 12). Essa estrutura se assemelha ao conceito de "kraal africano" descrito por Sommer em sua tese de doutorado defendida em 2005 (SOMMER, 2005). O kraal é uma estrutura tradicionalmente empregada por diversas culturas africanas, caracterizada por ser um espaço de convívio e colaboração entre os membros da comunidade. Na realidade africana, o kraal representa uma forma de vida comunitária, onde as relações interpessoais e a colaboração são fundamentais para a organização e o convívio.

O patrimônio cultural afrodescendente é notavelmente subestimado nos estudos relacionados aos bairros de predominância negra nas cidades brasileiras. Essa negligência talvez seja atribuída ao fato de que os patrimônios culturalmente significativos para a maioria da população nacional são predominantemente associados aos símbolos de interesse da história oficial do país, que foi predominantemente escrita por grupos dominantes. Consequentemente, o mesmo grupo social que seleciona e valoriza esses patrimônios muitas vezes desconsidera os valores culturais, históricos e identitários dos bairros negros, bem como seu conjunto patrimonial, que é moldado pela contribuição dos afrodescendentes que ali vivem. Nas palavras de Piedade Videira, o patrimônio cultural "é o que nos conecta à nossa própria história, aquilo que aprendemos e celebramos como um valor social" (VIDEIRA, 2010, p. 242).

As moradias, por sua vez, constituem nosso patrimônio. Elas abrigam as trajetórias de vida afrodescendentes, que se materializam na conquista e no orgulho de possuir uma residência. O afeto e a relação afetiva com o bairro negro começam nas imediações desse bairro. Independentemente de onde uma casa

esteja localizada dentro do bairro, o sentimento de estar em casa é evocado ao chegar nas proximidades do bairro. Isso explica a relação íntima que temos com as ruas, que são percebidas como extensões de nossas moradias não apenas geograficamente, mas também afetivamente: nos sentimos em casa, mesmo quando estamos na rua.

O reconhecimento oficial do patrimônio cultural requer não apenas a aprovação da população local que mantém uma relação direta com ele, mas também a validação por parte de órgãos governamentais competentes. A falta de reconhecimento dos valores atribuídos aos bairros de predominância negra cria um campo de conflito entre a elite dominante, que detém o poder de outorgar o status de patrimônio, e aqueles que são desprovidos dessa autorização. Estes últimos, porém, são os verdadeiros guardiões dos valores associados a seus patrimônios, preservando-os de maneira contínua.

A comunidade de Rosalina é um exemplo de patrimônio cultural afrodescendente que ainda não foi oficialmente reconhecido. No entanto, ela é mantida e preservada com orgulho por sua própria população, que atribui valor aos espaços de convivência e à dinâmica cotidiana do bairro. Esse sentimento de pertencimento à história de Rosalina unifica a comunidade e contribui para a formação das identidades coletivas e individuais. Para a população afrodescendente, a comunidade de Rosalina é tão significativa quanto o monumento às bandeiras é para os eurodescendentes.

A Associação comunitária, é um espaço de grande valor simbólico e cultural. Funciona como um local de convivência, onde são ministrados cursos, realizadas atividades esportivas e de lazer, bem como festas e celebrações em datas especiais. A Associação representa uma conquista da comunidade e foi oficialmente registrada, tendo sua fundação ocorrido no ano seguinte à significativa ocupação da área, que ocorreu em 7 de julho de 1996.

Os espaços são constituídos de valores e estes são ensinados aos mais novos, que aprendem, com os mais velhos, a história do local, bem como os valores patrimoniais da comunidade. Essa é "a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações" (MUNANGA, 2009, p. 13). O campo do palito, a casa do dono do time de futebol, a Associação, a casa do mestre de capoeira, confere espaços de valor para a população negra residente na comunidade e formam, assim como os demais espaços não apontados, e os costumes, as vivências e os processos culturais, educativos e de sociabilidades acontecidos no bairro o patrimônio cultural da população negra da Comunidade Rosalina.

As relações de compadrio e vizinhança, nesse sentido, atuam em um sistema de ajuda mútua e compartilhamento de bens materiais. Os meios de transportes particulares, o cuidar das crianças do bairro, o compartilhamento de comida e panelas entre as redes são estratégias que delineiam uma forma de vida em comunidade. Ao longo dos percursos urbanos, tive a oportunidade de dialogar com moradores e ex-moradores da comunidade Rosalina.

A primeira ex-moradora a contribuir com as memórias e as histórias da comunidade tem 56 anos, é dona de casa e reside atualmente no bairro Serrinha e será aqui chamada de Império Mali. Viveu por 9 anos na comunidade Rosalina. Tem 4 filhos, sendo que 2 deles compartilharam o cotidiano na Rosalina comigo e estiveram presentes no momento de socialização das memórias durante a entrevista. O primeiro deles é homem, tem 30 anos, está desempregado e residiu na comunidade por 9 anos e será chamado de Angola. Já a outra, é uma mulher de 32 anos, dona de casa e residiu na comunidade por 10 anos e aqui será chamada de Somália.

Para que o momento acontecesse, me coloquei à disposição da chefe de família, que me pediu para ir na casa dela em um domingo às 08h da manhã, pois nesse momento, segundo ela, é mais tranquilo para ela. E assim o fiz. Fui recebido em sua casa, que fica em cima de outra casa térrea. A casa de baixo é da mãe dela. Lembro-me das datas comemorativas e das festas que aconteciam lá. Minha mãe sempre foi convidada.

No momento da reunião, que aconteceu na sala da casa, havia 9 pessoas: Império Mali com seus 4 filhos, o marido de uma das filhas vendo TV e 5 netos brincando, todos no mesmo espaço. Alguns momentos da conversa ficaram inaudíveis, devido a quantidade de pessoas e sons ao mesmo tempo. Naquele momento, percebi que não seria possível dialogar apenas com a chefe de família, pois todos da família estavam me esperando para contar suas histórias, além disso, o único espaço disponível na moradia era aquela sala, além dos 2 quartos e da cozinha onde estava sendo preparado o almoço daquele dia.

Comecei a conversa perguntando por que ela havia saído da comunidade para morar em outro bairro. Ela afirmou que todas as chefes de família que ela tinha algum tipo de relação estavam saindo da comunidade para morar em outros bairros. A primeira delas a sair tinha sido minha mãe e isso causou nela um desgosto por viver ali:

Pq eu desgostei de lá. Desgostei do lugar, todo mundo saindo e indo embora e lá era uma [inaudível] todo mundo só e eu tava com medo de morar ali sozinha. Ai tive briga com o pai deles, a gente se separou, ai aumentou mais ainda o desgosto de ficar lá. Ai era confusão e eu peguei e vim embora [para a casa da minha mãe na Serrinha]" (IMPÉRIO

MALI, durante percurso urbano, em 11/2021).

Os laços de compadrio e sua rede estavam sendo desfeita com a saída dessas mulheres, o que tornou mais frágil sua relação com a comunidade. Apesar de outras famílias viverem na comunidade, o "medo de morar sozinha" não se refere ao esvaziamento da comunidade como um todo, mas sim ao seu círculo afetivo construído no dia a dia com a vizinhança que foi se desfazendo devido às dinâmicas das vidas dessas pessoas que por outros motivos tiveram que sair dali.

Os nomes citados por ela durante o relato de experiência referem-se ao nome de 5 mulheres chefes de família que residiam na vizinhança e faziam parte do círculo de afetividade dela. Dessas, 4 tiveram que voltar para as casas das suas famílias (geralmente casa de mãe ou irmã fora da comunidade, como é o caso da minha mãe) e 1 foi presa e após cumprir pena voltou para a casa de sua mãe em outro bairro. Quando relembra da vizinhança, Império Mali evidencia uma das formas que essas estratégias tomava:

A tua mãe e eu sempre dividia as comida [...] a gente era muito unida, ninguém brigava com ninguém ali. Quando ela [a minha mãe] tava sem nada ela vinha e me pedia alguma coisa e eu dava mesmo. Ajudava ela. Quando ela recebia o dinheiro dela, ela me ajudava [...] era só entre nós duas mesmo, não pedia a outras pessoas não, por causa da vergonha, ne?! (IMPÉRIO MALI, durante percurso urbano, em 11/2021).

Em minha pesquisa realizada no âmbito do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás, investiguei em perspectiva histórica as condições de vida da população negra residente na comunidade Rosalina e, dentre as conclusões, eu aponto que nós não queremos sair da comunidade, não queremos abandonar a Rosalina e ir morar em outro bairro, queremos que a comunidade se desenvolva e nós possamos morar com dignidade na moradia que conquistamos.

No percurso urbano realizado com os ex-moradores da comunidade, registrei momentos em que o afeto pela moradia conquistada era evidente. Império Mali, ao ver imagens antigas do seu quintal no álbum de fotos disse: "Olha o meu quintal, Tiago, era bem verdinho! Tinha pé de acerola, tinha tudo. Meu quintal era bonito, eu gostava tanto do meu pé de acerola". Sua fala evidencia o afeto que tinha com suas plantas, com seu quintal ao mesmo tempo que se estabelece uma tristeza no olhar da ex-moradora ao lembrar daqueles momentos, ao passo que ela se permite ficar por alguns minutos olhando cada detalhe da fotografia, um registro de sua memória afetiva pelo bairro.

Sua filha, Somália, na mesma situação, vendo imagens atualizadas da areninha do campo do Palito fala do seu arrependimento por ter saído da comunidade

após perceber as mudanças positivas na estrutura do campo de futebol disse: "Olha ai mãe, não era pra senhora ter vendido a casa. Se eu soubesse que ia melhorar assim eu não tinha nem vindo embora de lá." Nossa relação afetiva com o bairro o torna nosso patrimônio, aquilo que é coletivo, de construção e conquista coletiva.

Durante o diálogo me chamou atenção essas saídas das chefes de família da comunidade. A explicação para este fato perpassa por um dado histórico da comunidade que é a instalação de quadros de energia realizado pela empresa estatal de fornecimento de energia elétrica COELCE em residências da comunidade, ao longo dos anos de 2004 e 2005: "O que acabou com a Rosalina foi só aqueles postes, sabia? Aqueles postes de luz [...] Antes de botar os postes era tudo iluminado e tal, mas aí quando botaram os postes acabou tudo. Aquela rua onde a gente morava, escuridão total." Conta Angola, filho da chefe de família Império Mali, enquanto sua irmã, Somália, continua a conversa contando os altos valores das primeiras contas de energia que receberam: "A primeira vez veio R\$180 reais, aí no outro mês já veio R \$300 reais. A da vizinha, veio R \$500 reais." (Somália)

É nitido que o descompasso dos valores cobrados pelo fornecimento de energia contribuiu para os avanços das dificuldades daquela população negra no bairro:

As contas vinham alta, os comerciantes diziam assim: armaria, as contas vem mais alta [inaudível] nem vendendo o bar dá pra pagar umas contas dessa. Aí como o povo num pagou, tavam cortando. Aí quando começou a cortar a gente colocou os gatos (gambiarra) de novo [...] "quem tinha filho pequeno para dar de comer e ia pagar conta alta? A gente quis [que instalassem a energia] pensando que vinha numa boa pra gente [...] Só colocando os postes e aí a gente achou bom, vai ter energia! Quando veio as contas é que vimos lo quanto foi ruim essa mudança! (IMPÉRIO MALI, durante percurso urbano, em 11/2021).

Não somente os moradores, mas também os comerciantes de dentro da comunidade passaram a sentir dificuldades financeiras tendo que recorrer novamente a outras estratégias para garantir o fornecimento de energia:

Eles cortaram lá em cima E não botaram mais energia. Aí o que o pessoal fizeram, ficaram puxando do poste original mesmo, lá de cima. Porque o pessoal não pagava né. Aí puxaram, e foi dando um para o outro, um para o outro, até chegar na nossa casa e a gente ter energia de novo. Era tanto fio, meu Deus do céu! Ninguém tinha condições de pagar. Naquela época o bujão era 30 reais e a conta de energia vinha 170. Era um salário mínimo." (Somália).

Ao conversar com Zimbabwe, outro morador antigo da comunidade e dono de um comércio, ele conta sobre o mesmo período:

"Cara, melhorou assim, né?! Por que a energia não faltou mais. Não teve mais queda de energia. Mas em compensação, no início os papel [da conta de energia] veio muito alto. [...] Por isso que hoje aí dentro 90% é no gato. 90% aí dentro da Rosalina hoje é gato. [...] Por exemplo, não pagava, né? porque era gato. Aí depois que colocaram os postes e começou a vim muito alto e as pessoas não tinham condições de pagar, bixo! As casas tudo de taipa, casa caindo, de papelão, de tudo quanto era jeito e aí hoje é do jeito que é. (ZIMBABWE, durante percurso urbano em 12/2022)".

Noto que esse fato cruza as histórias de vida de pessoas da comunidade Rosalina. Em meio a muitas histórias de sua vida dentro da comunidade, tocou no assunto da energia elétrica e como foi se desenvolvendo o fornecimento de energia dentro do bairro. Nesse momento perguntei a ele se havia melhorado após a chegada da empresa na comunidade. Observei que em sua resposta, existem muitas semelhanças com a resposta dada durante o percurso urbano com Império Mali, em relação ao mesmo tema e período. Outras pessoas como Axum e Songhai, moradores antigos da comunidade também inseriram em suas histórias de vida esse fato.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar dimensões importantes da comunidade Rosalina enquanto patrimônio cultural da população negra que nela habita. Para isso, foi importante mensurar o cotidiano da comunidade por meio de percursos urbanos e histórias de vida. Nota-se que o a-a-dia da comunidade é ditado a partir da solidariedade e do sentimento de comunidade. Na história da comunidade, reside a construção coletiva do espaço. Hoje em dia existem questões importantes relacionadas à partilha da água, do espaço e da energia elétrica, estrutura construída e gerida pelos próprios moradores.

A Comunidade Rosalina é um bairro negro da cidade de Fortaleza que surgiu no início da década de 1990. Em sua gênese repousa alguns aspectos importantes para entender a dinâmica social, dentre eles, a solidariedade. O sentimento de trabalhar em comunidade é uma dimensão do cotidiano presente dentro da comunidade que delinea os aspectos principais da construção dele mesmo como patrimônio cultural negro.

O patrimônio é avesso ao individualismo, o patrimônio não permite a unidade na representação ainda que cada patrimônio tem em seu aspecto a singularidade. Construída coletivamente, a comunidade Rosalina hoje é um patrimônio cultural da população local. Cada indivíduo a tem como conquista. A moradia, unidade dentro da diversidade que constitui o bairro, é uma conquista.

O bairro negro Rosalina é a autorrepresentação da

cultura negra na cidade, uma forma urbana negra afrodescendente da capital cearense. O patrimônio cultural negro abrange aspectos materiais e imateriais que são carregados de valores atribuídos pela própria população afrodescendente à sua memória, história e cultura. O objetivo foi compreender a relação dos moradores com o bairro, destacando elementos da história e da cultura negra, as formas de vida, organização e a presença da educação no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: O negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009 (Coleção Cultura Negra e Identidade), 2. ed. 203 p.

CAMARGO, J. P.; NERI, M.; REIS, M. Mercado de trabalho nos anos 90: fatos estilizados e interpretações. **Brasília: IPEA**, 2000.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

MUNANGA, Kabengele; Território e territorialidade como fatores constitutivos das identidades comunitárias no Brasil: caso das comunidades quilombolas. In: NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do (org.). **Patrimônio Cultural**: Territórios e identidades. Florianópolis: Atilênde, 2012, p. 15-21.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude-Nova Edição: Usos e sentidos**. Autêntica Editora, 2009.

RAMOS Maria Estela Rocha e CUNHA Jr., Henrique. (org.) **Espaço Urbano e afrodescendência**: Estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: UFC Edições, 2007.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, 1(1), pp. 7-13, 1999 <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago ed. Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002. (Bahia: prosa e poesia), 184 p.

SOMMER, Michelle Farias. Territorialidade negra urbana a morfologia sócio-espacial dos núcleos negros urbanos segundo a herança histórica comum. 2005.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques e ladainha**: a cultura do quilombo do Cria-u em Macapá e sua educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

Alexsandra dos Santos Barbosa¹
Patricia Helena Carvalho Holanda²

Annales School, interdisciplinarity and history of mentalities: paths that enable research on women's history

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo investigar a relação entre o movimento historiográfico da Escola de Annales em todas as suas fases com a História das Mulheres por entender que tal acontecimento possibilitou, ao longo do tempo o surgimento e a aceitação acadêmica de novas fontes de pesquisa. Para tanto, foi feito levantamento referencial cuidadoso com grandes especialistas na referida Escola como o historiador Peter Burke em seu livro intitulado A Escola dos Annales (1929-1989), assim como pesquisadores que fizeram parte da Escola como Jackes Le Goff e Michelle Perrot. O texto que aqui se afigura faz parte de uma pesquisa maior que investiga o uso das redes sociais pelo movimento cyberfeminista de modo que compreender como a história das mulheres se fez interesse acadêmico é um dos seus eixos. Como resultado inicial da pesquisa, é possível inferir que as novas fontes apontadas pela terceira geração dos Annales influenciou pesquisas sobre história das mulheres na França e anos depois em outros países como o Brasil.

Palavras-chave: Escola de Annales. Interdisciplinaridade. História de mulheres.

Abstract:

The present article aims to investigate the relationship between the historiographical movement of the Annales School in all its phases and the History of Women, understanding that this event enabled, over time, the emergence and academic acceptance of new sources of research. To this end, a careful reference survey was carried out with major experts in the aforementioned School, such as the historian Peter Burke in his book entitled The Annales School (1929-1989), as well as researchers who were part of the School, such as Jackes Le Goff and Michelle Perrot. The text presented here is part of a larger research that investigates the use of social networks by the cyberfeminist movement, so that understanding how women's history became of academic interest is one of its axes. As an initial result of the research, it is possible to infer that the new sources highlighted by the third generation of Annales influenced research on women's history in France and years later in other countries such as Brazil.

Keywords: Annales School. Interdisciplinarity. Women's history.

1 Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Filosofia (UFC). Professora de Filosofia na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. E-mail: alexsandrabarbosademoraes@gmail.com

2 Pós-Doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. Estágio Sênior Bolsista-CAPES na Universidade de Lisboa. Professora Titular em Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. E-mail: patricia.holanda@ufc.br

1. INTRODUÇÃO

Discutir e pensar a história das mulheres é um movimento relativamente novo visto que a história que se tem acesso é contada por homens e muitas vezes enfatizam relações institucionais "que dá, frequentemente, a impressão de acumular desencontros" (BURGUIÈRE, 2013, p. 143). Lembro que quando estava no Ensino Médio e ouvi uma professora de História comentando alguns acontecimentos como por exemplo, a invasão europeia ao território brasileiro fiquei pasma com o ponto de vista que ela colocava, durante todo o Ensino Fundamental nenhum outro professor tinha falado dos estupros que aconteceram as mulheres indígenas brasileiras e de como houve luta e resistência por parte dos povos originários. Naquele momento soube que não sabia muita coisa, mas apenas recentemente, durante o mestrado, anos e anos depois de sair da escola, tive acesso a conhecimentos sobre a História das Mulheres e pude perceber como a nossa história não é contada.

Michelle Perrot, uma das escritoras de História das Mulheres no Ocidente, livro que é referência no assunto, disse em uma conferência em 1994 que "muitas mulheres afastadas do meio acadêmico afirmaram que ora sentiram-se mal ao lerem o livro, ora ficaram felizes com a existência deles" (PERROT, 1994, p. 16). Ela aponta que é como se subitamente essas mulheres tomassem consciência de suas identidades. Nem podemos mensurar quantas de nós não temos essa consciência, quantas de nós não temos a oportunidade de "cair a ficha" sobre nossa própria história.

Nesse escrito, será recomposto alguns acontecimentos históricos que facilitaram, abriram caminho para que hoje exista uma tese sendo construída, assim como muitos outros trabalhos sobre História das Mulheres. Pelas pesquisas levantadas, a escola de Annales, criada em 1929 na França influenciou mudanças na forma de fazer ciências, principalmente as ciências sociais. Para Burguière (2013, p. 146) "Os fundadores dos Annales incitaram os historiadores a sair dos gabinetes ministeriais e das câmaras parlamentares para irem observar, "ao vivo", os grupos sociais, as estruturas econômicas, em somar, abordar cada sociedade em busca de sua profundidade". Isso mudou os passos da historiografia abrindo possibilidades de uso de novas fontes como as que serão usadas na tese que por hora ainda se configura, oportunizou que grupos antes esquecidos pela história tradicional tivessem vez.

Apesar da participação feminina na escola dos Annales ser restrita a uma de suas fases e de termos consciência que a escola era formada por homens possivelmente brancos e héteros, é possível perceber que houve alguma abertura de pensamento para a discutir a reconstrução da história das mulheres, assim

como aconteceu com os operários, e outros grupos na França "o burguês em sua cidade, o camponês em seu casebre, o fidalgo em seu castelo, o francês, enfim, em meio a suas ocupações, seus prazeres, no seio de sua família ou junto a seus filhos" (Burguière, 2013, p. 141). O mesmo pode acontecer no Brasil com o movimento negro, por exemplo. Não é o interesse entrar em detalhes sobre a história dos Annales, nem a de seus fundadores ou líderes, mas de compreender como o movimento influenciou a forma de fazer pesquisa agora, no contexto histórico que vivemos.

2. BREVE HISTÓRIA DOS ANNALES

Os fundadores da escola de Annales foram os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre que se conheceram em um contexto histórico bastante complicado para a humanidade, mas que para eles foi favorável à criação de novas ideias. Os dois se conheceram em 1920 na Universidade de Estrasburgo. Devido às complicações políticas por conta da guerra, "a universidade respirava um clima intelectual renovado e particularmente aberto a mudanças, fora o vivo diálogo interdisciplinar que se tornará possível nesta instituição em virtude da concentração historiadores, sociólogos, filósofos e geógrafos" (BARROS, 2010, p. 08- 09).

Pesquisando sobre a história dos Annales é possível perceber que a própria escola ou "movimento de renovação historiográfica, teria surgido com o intuito de fazer uma história total, centrada no homem e suas relações com o meio" (MATOS, 2013, p. 71). O britânico Peter Burke é uma grande referência sobre o assunto. Em seu livro *A escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia* ele faz um belo aporte dos acontecimentos que marcaram a história dos Annales. Logo no início da obra o autor mostra a diferença entre os dois principais nomes da chamada primeira geração dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, o primeiro era "expansivo, veemente e combativo" (BURKE, 1997, p. 20) e o segundo era "sereno, irônico e lacônico" (BURKE, 1997, p. 20) e talvez por serem uma espécie de opostos complementares, trabalharam juntos por vinte anos e foram separados apenas pela morte de Bloch em 1944 fuzilado pelos nazistas.

Sobre a morte de Bloch, é preciso ter em mente que os Annales foram atravessados pelas grandes guerras de forma muito trágica e que isso certamente mexeu com a estrutura e o pensamento dos que tiveram a frente da escola em diversos períodos. Bloch e Febvre serviram na primeira guerra, Bloch foi convocado na primeira guerra e se voluntariou para a segunda, onde foi assassinado. Já Febvre precisou pausar sua pesquisa sobre geografia histórica para ser capitão em uma companhia de artilharia. Em 1922, quando já estava em Estrasburgo, conseguiu publicar o trabalho.

Ainda sobre as relações de Bloch e Febvre na universidade, eles tiveram muitas discussões com pessoas de outras áreas das ciências humanas, mas cada um deles tinha suas predileções, que certamente marcaram seus trabalhos posteriores e suas influências na postura de cada um ao longo suas trajetórias como líderes da revista. Bloch tinha bastante interesse pela sociologia e fortes inclinações pelas ideias de Durkheim, mas as conversas com o sociólogo Maurice Halbwachs que estudava sobre a estrutura social da memória o deixavam impressionado. Febvre considerava importante as ideias do psicólogo social Charles Blondel, porém a geografia era uma de suas áreas de interesse. A questão é que todas essas aproximações tiveram resultados marcantes nas obras dos fundadores da escola de Annales.

Fato importante em Bloch que fez toda a diferença nos caminhos abertos para o modo de fazer ciência no nosso tempo foi o pioneirismo que ele provou ter em alguns assuntos. Os Reis Taumaturgos é um trabalho que perpassa, entre outras coisas, a temática da psicologia da crença, o que já aponta seu 'pé no futuro'. Para Burke (1987, p. 24,) "não era algo que se podia esperar de um estudo histórico dos anos 20, era um tema para os psicólogos, sociólogos ou antropólogos". Além de ter sido também um forte precedente para o que ficou conhecido como história das mentalidades, tema que será apresentado de maneira mais detalhada, a obra se encaixa também na famosa antropologia histórica.

No que diz respeito a comparação enquanto metodologia, o pioneirismo de Bloch atravessou o tempo e chegou na Universidade Federal do Ceará, na Linha de História e Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Em sua pesquisa nos anos 1920 o autor comparou o comportamento das pessoas em relação a crença dos reis terem o poder de curar seus súditos, a comparação se deu entre países e entre temporalidades distintas justamente por que "a comparação é feita de maneira a permitir a constatação das diferenças" (BURKE, 1997, p. 25). É justamente isso que a Linha proporciona, buscar aproximações e distanciamentos. Ao longo do escrito será visto mais influências destas temáticas inovadoras do ponto de vista historiográfico no desenvolvimento das pesquisas que estão sendo feitas.

Com todas as características marcantes dos fundadores de Annales, a revista surgiu com o objetivo de "promover uma nova espécie de história (BURKE, 1997, p. 11). Desde o começo foi planejada para ser grande, para ir além de ser mais uma outra revista histórica e já pretendia ser uma liderança intelectual. Febvre já havia pensando em uma revista anteriormente, mas foi ao lado de Bloch que as coisas ganharam dimensões reais e ultrapassaram o status de revista e passou a ser visto como um movimento.

Para Barros (2010, p. 01) "alguns dos principais aspectos que constituem a identidade dos Annales como movimento: a interdisciplinaridade, a problematização da História, e as novas proporções nas formas de conceber o tempo". O fato de ser revista ou movimento, ou ser os dois é menor do que toda a influência que tiveram nas ciências humanas.

A fundação e a presença de Bloch e Febvre, caracterizou a primeira geração dos Annales. Depois do assassinato de Bloch em 1944, Febvre liderou sozinho por um tempo, mas com a ajuda de alguns se seus pupilos intelectuais com destaque para Fernand Braudel, considerado um filho por Febvre. Logo depois Braudel marcou, praticamente sozinho, a cara da segunda geração dos Annales. Braudel tinha muitas pretensões e teve, ao longo do tempo, muito poder entre os historiadores franceses, influenciou pessoas e contribuiu para que Annales ficasse conhecida pela Europa. Antes de marcar a segunda geração, morou por dois anos no Brasil, lecionando na Universidade de São Paulo. Para ele foram anos felizes e sua estadia aproximou nosso país das ideias que desenvolveu nos seguintes sua passagem.

Braudel centrou-se sob os conceitos de estrutura e conjuntura, história serial e de longa duração. Pensou sobre a construção de uma história total, representada pelo alargamento do conhecimento histórico para outros campos e também para outros objetos, tinha como objetivo mostrar que a história poderia estudar qualquer coisa. Há críticas que apontam que a história total se tornou uma História em Migalhas quando se tornou "fragmentada, alienada, que não contribuiria para o diálogo das diferenças sociais, e sim para a exposição antiquária de objetos diferentes em plena pós-modernidade" (DOSSE, 1987, *apud* BARROS, 2010, p. 07)

Braudel anunciou novos tempos aos Annales com toda a disposição e dedicação à escola e ao movimento, era um intelectual de visão e contribuiu para transformar a noção de tempo e de espaço. Assim como seus antecessores, foi atravessado pela segunda guerra mundial e em um campo de prisioneiros escreveu parte de um de seus livros. Sempre fiel às lições de seu mestre desejava pensar uma totalidade social, ver o todo. A ideia era integrar o político, o econômico, o social e o cultural para assim ter acesso a uma espécie de inteireza. Para ele, "o único problema a resolver é demonstrar que o tempo avança com diferentes velocidades" (BURKE, 1987, p. 42).

O Mediterrâneo de Braudel representa uma quebra de paradigmas quando retira do rei a figura de centralidade de sua pesquisa e enfoca o mar, o tempo, o espaço, as modificações sofridas pela natureza graças às mudanças ou permanências humanas. Foi além dos acontecimentos na tentativa de compre-

ender as estruturas e assim desenvolveu a ideia de longa duração. Daí é possível entender o motivo pelo qual Braudel é impaciente com as fronteiras, sejam elas regionais ou científicas. Outra característica da obra é a pesquisa interdisciplinar, o uso de fontes não literárias, mapas e outros modos de perceber a vida. Diante disso vemos também a influência de Febvre em sua obra e o gosto dos dois pela geografia.

Braudel foi orientador de muitos dos autores da geração seguinte a sua, como por exemplo Emmanuel Le Roy Ladurie. É consenso que traçar um perfil da terceira geração dos Annales é mais desafiador, alguns chegam a pensar que houve uma quebra de continuidade da escola. Ora, na primeira fase com Bloch e Febvre, apesar de discordarem em alguns assuntos, eram apenas dois para representar a revista ou o movimento; a segunda, monopolizada por Braudel também não tem grandes dificuldades de ser analisada visto que ele esteve sempre muito atento aos acontecimentos ao seu redor; mas a terceira fase foi marcada por outras questões sociais e políticas que possivelmente influenciaram o *modus operandi* dos que estavam à frente.

Como aponta o Professor José Costa Barros (2010, p. 20) "novos tempos começaram a trazer novos padrões historiográficos, novas aberturas, retornos e possibilidades, e também incertezas para os historiadores no que se refere à natureza do conhecimento que produzem na sociedade". O historiador sobre os Annales, Peter Burke, coloca que possivelmente o movimento de maio de 1968 influenciou o comportamento da terceira geração da escola.

A terceira fase é marcada pela grande diversificação de objetos, o campo histórico passou a não ter mais os mesmos limites, isso foi possível graças aos caminhos abertos pelos Annales das gerações anteriores. A preocupação com a cultura, com o social com as dimensões além das econômicas se tornaram mais latentes. Quando a história da sociedade se limita a vida pública muitos grupos sociais são deixados de lado em prol de que se fale sobre personalidades como se essas representassem a verdade. A Nova História é a afirmação de que a sociedade é muito maior do que o que está documentado até então.

A geração na Nouvelle Historie foi a primeira a incluir mulheres. Nomes importantes como Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf e Michelle Perrot marcaram presença entre os demais autores. As gerações anteriores já haviam sido criticadas pelas feministas por deixarem as mulheres fora da história, incluíram o mar e as tradições, mas deixaram metade da sociedade de fora. Perderam a oportunidade de nos ajudar a contar a nossa história de forma mais integral. Isso lembra o que diz Tedeschi (2014, p. 17): "é difícil pensar como a história construiu barreiras

tão fortes que excluíram as mulheres enquanto objeto de conhecimento histórico". Burke no livro sobre a história dos Annales diz que:

A história das mulheres, por exemplo, tem se desenvolvido não só na França, mas também nos Estados Unidos, Grã Bretanha, Holanda, Escandinávia, Alemanha ocidental e Itália. A história geral das mulheres, planejada por George Duby e Michelle Perrot, está sendo escrita não para a editora francesa, mas para a Laterza. Há mais do que um centro de inovação ou centro nenhum (BURKE, 1987, p. 64).

O livro sobre História das Mulheres no Ocidente que fala Burke foi publicado em 1990 e é hoje referência no assunto. Mesmo o autor reconhecendo toda a expansão das mulheres enquanto objeto de estudo e citando a presença delas entre os Annales, escolheu gastar apenas dois parágrafos de seu livro para falar das mulheres na terceira geração usando como argumento não fragmentar o capítulo. Apesar disso, Michelle Perrot (1994) pareceu grata à escola, se dizendo pertencente a uma geração cujos mestres foram Labrousse e Braudel e que os preceitos dos Annales, os horizontes, são os mesmos dela.

Nenhuma das outras gerações foi tão criticada como a terceira, mas é ela que mais se aproxima da história cultural da qual temos ciência hoje enquanto conjunto de atitudes e códigos comportamentais tendo consideração pela diversidade de classes e o reconhecimento das variações de sujeitos de cada uma delas. É descentrada, principalmente mais longe das instituições e dando espaço para as discussões sobre pessoas reais. Para Burke a maioria contribuição dos Annales foi a ampliar o território da história, abrangendo áreas do comportamento humano e grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais, isso tudo vinculado à descoberta de novas fontes e novos métodos.

O receio de que a História se perdesse de si mesma não fazia sentido nesse contexto. Graças a disposição interdisciplinar, característica que perpassa todas as gerações dos Annales, a revolução historiográfica foi possível, revolução essa comparada a Revolução Francesa por Burke. Para repensar os diálogos entre as disciplinas e como isso caracterizou a escola durante o tempo, será discutido de modo mais aprofundado a relação dos Annales com a Interdisciplinaridade.

3. ANNALES E INTERDISCIPLINARIDADE

Interdisciplinaridade é um termo que ganhou destaque no Brasil nos últimos anos e até já evoluiu de conceito, se expandiu quando a partir dela surgiu a multidisciplinaridade e até a transdisciplinaridade. O objetivo no momento não é conceitualizar o que venha a ser cada um desses termos, mas compreender como a interdisciplinaridade passou a fazer parte da

identidade dos Annales e como até hoje ela, ou os conceitos advindos dela inicialmente, contribuem e influenciam no modo de fazer ciência.

Não é consenso que a postura dos Annales ou seu gosto pela interdisciplinaridade tenha alguma relação com o positivismo comteano. Matos (2013, p. 72) por exemplo entende que a escola tinha o objetivo de embater a história tradicional "erroneamente chamada positivista" já Burguière (2013, p. 144) contextualizando a terceira geração diz que "combatendo arduamente a história positivista, a Nouvelle Histoire transformou-se em história social. Compreendo que todos os acontecimentos históricos influem de algum modo na vida das pessoas e que não seria diferente no que se refere na produção de conhecimento. Mesmo que as ideias sejam inconscientemente opostas, a oposição não deixa de existir.

Como Bloch e Febvre foram os primeiros Annales a ter contato direto com outras disciplinas e é visível suas relações com elas e como os dois afirmaram ao longo de seus trabalhos a importância deste diálogo, seus sucessores já tinham uma base, um bom exemplo de como seguir. Estudando a história dos Annales é possível perceber que a interdisciplinaridade é algo que os atravessaram, seja ela através do viés da geografia, psicologia, filosofia, literatura, sociologia, etnologia e antropologia. Para Burguière (2013) a partir dos Annales houve um renascimento da antropologia histórica, que também abriu caminhos para novas pesquisas interdisciplinares.

Febvre reivindicou para os historiadores o direito e o dever de se preocupar com o presente, antes tarefa exclusiva da etnologia. O etnólogo usa fontes orais e é a mesma metodologia usada para trabalhos sobre determinados grupos sociais. Houve uma reconciliação entre história e etnologia e etnologia e antropologia. Este movimento não deixa de ser interdisciplinar e modificou a visão das pessoas que fazem pesquisa. Para Burguière (2013, p. 153) a etno-história obriga o historiador a recorrer a uma diferenciação de tempos da história e a prestar atenção especial aos fenômenos tradicionais cuja evolução só é perceptível na *longue durée*, ou seja, existe um diálogo necessário e duradouro.

Burguière (2013) também fala sobre a antropologia histórica, tema debatido e trabalhado entre os Annales, dizendo que graças a ela o mundo rural foi descoberto e reabilitado. No contexto brasileiro, descoberto e reabilitado é a história das pessoas negras, periféricas, dos LGBTs, nordestinos, das mulheres e muito mais. Um movimento que começou do outro lado do globo ajudou a lançar luz em sujeitos antes esquecidos e a interdisciplinaridade esteve presente todo esse tempo, porém há quem entenda que ao longo da história dos Annales ela tenha tomado outras proporções.

A interdisciplinaridade renovada dos primeiros Analistas teria sido deturpada e perigosamente exagerada pelos historiadores da Nouvelle Histoire, que com isto ameaçavam sacrificar a identidade da história e pulverizaram a produção historiográfica em uma quantidade desconexa de novos objetos e modalidades historiográficas, sem ligação umas com as outras (Reis, 2000, p. 188 apud Barros, 2010, p. 07).

Barros (2010) considera que a interdisciplinaridade é o maior traço de unidade entre as três gerações dos Annales e que a antropologia é a grande interlocutora que ocupou um lugar de destaque. Mesmo com isso, não deixa de ser importante citar os diálogos com filósofos que não necessariamente fizeram parte de alguma das fases da escola, mas que influenciaram no pensamento do grupo como por exemplo, Pierre Bourdieu e Michel Foucault.

Bourdieu escreveu sobre diversos temas em sua vida, largou estudos antropológicos na Argélia pela sociologia na França onde se dedicou a sua principal área de interesse, a sociologia da educação, traçando questões como reprodução social até hoje estudado com muito apreço. Burke (1987, p. 75) afirma que: "Historiadores de mentalidades, cultura popular e da vida cotidiana, todos aprenderam muito com a "teoria prática" de Bourdieu". Ele foi um influenciador de pensamentos e assim como os Annales teve trabalhos que ultrapassaram a barreira de uma única disciplina.

Já Foucault caminhou de perto com a terceira geração dos Annales. Com pensamentos à frente do seu tempo, esteve preocupado com uma filosofia de denúncia. Se aproximou e se distanciou da História das Mentalidades já que ela "procurava descrever a vida cotidiana de forma uniformizante, sem considerar os indivíduos e suas posições e grupos na "estratificação" social" (Matos, 2013, p. 80) enquanto ele preocupava-se em ir além, ao fundo do problema e compreender como as visões de mundo se modificavam. Enquanto os teóricos da Mentalidade buscavam compreender o pensamento de uma sociedade, Foucault interessava-se em saber como ele poderia ser mudado. Mesmo com essa distinção de pensamento, tanto Foucault quanto os historiadores da mentalidade abriram caminho para pesquisar em nosso tempo.

4. HISTÓRIA DAS MENTALIDADES E OS CAMINHOS ABERTOS

Enquanto Foucault estava preocupado com o movimento, os Historiadores das Mentalidades preocupavam-se com o que há de mais imóvel nas sociedades, mais estável. Em paralelo a esta característica, a interdisciplinaridade é marca desta corrente que também gerou bastante controvérsias e críticas. Para fundamentar a discussão sobre História das Mentalidades será utilizado o trabalho de um dos seus gran-

des representantes e célebre Annalista Jacques Le Goff em *As Mentalidades- Uma história ambígua*.

O termo Mentalidade pode ser um pouco complicado de ser entendido de imediato visto os esquemas mentais já presentes em nossos cérebros direcionam essa palavra para uma dimensão mais psíquica do que social. Mas o Mental é o que chamamos hoje de imaginário social, nomenclatura bastante utilizada nos estudos dos grupos que foram justamente visibilizados graças aos passos dados pelos antecessores da história das mentalidades. Compreender o imaginário social de uma época é precedente necessário para fazer uma boa análise dos acontecimentos.

A História das Mentalidade passou a ter mais espaço na historiografia francesa no final da década de 1960, período histórico marcado por efervescências sociais de base que ultrapassaram o território francês e ganhou destaque internacionalmente. Por discutir questões ligadas ao dia a dia e as representações, abriu novos campos de pesquisa nas áreas da vida privada, de sexualidade e de gênero, tido por alguns como microtemas, como se esse tipo de assunto fosse apenas pequenos recortes sociais e não compreendesse o todo dos acontecimentos. Daí a ideia de uma oposição entre a geração dos Annales, uma que buscava a história total e outra migalhas da história.

Le Goff retoma as palavras de Ernest Labrousse para explicar que "o social é mais lento que o econômico e o mental mais ainda do que o social" (LABROUSSE, 1962, p. *apud* LE GOFF, 1995, p. 69) já que se trata da parte da sociedade que mais demora a mudar. As lentas mudanças sociais lembram, de certa forma, o inconsciente coletivo de Jung por se tratar de uma região para guardar ideias pré-estabelecidas, os traços mais íntimos, informações e impressões herdados por nossas famílias e antepassados que ao mesmo tempo, é um campo fluido por permanecer recebendo impressões e informações haja vista que novos pensamentos e novas ideias estão surgindo na mente das pessoas. As mentalidades e o inconsciente coletivo costumam demorar a mudar, mas mudam.

Marca dos estudos sobre mentalidade é a proximidade com outras ciências, afirmando cada vez mais seu caráter interdisciplinar. Se em Febvre a proximidade se deu com a geografia, por exemplo, Le Goff entende que o trabalho do historiador da mentalidade deve ser aproximar do etnólogo e do sociólogo, mas que também se encontra muito próximo ao psicólogo social. Ele acreditava tanto na importância das mentalidades que as colocava na responsabilidade de equilibrar a história por pensar haver uma espécie de insuficiência nela.

O homem não vive somente de pão, a história não tinha mesmo o pão, ela se alimentava senão de esqueletos agitados por uma dança macabra de au-

tômatos. Era necessário dar a esses mecanismos descarnados o contrapeso de outra coisa. Era necessário descobrir na história uma outra parte. Essa outra coisa, essa outra parte, eram as mentalidades (LE GOFF, 1995, p. 71)

Para essa redescoberta era necessário ir além das fontes já dispostas, os historiadores da mentalidade buscavam ousar ainda mais pois para eles: "Tudo é fonte" (LE GOFF, 1995, p. 75). Os documentos poderiam ser outros, não importa qual seja. Fazer seu inventário é a primeira tarefa para a execução de um trabalho nesses moldes. Le Goff entendia que trabalhar com essas novas fontes poderia ser um privilégio já que elas eram constituídas por documentos literários e artísticos. "História não dos fenômenos "objetivos" porém da representação desses fenômenos, a história das mentalidades alimentava-se naturalmente dos fenômenos imaginários" (LE GOFF, 1995, p. 76). O historiador sentia falta de uma certa subjetividade na história, achava que ela era muito pouco espiritual, falando sempre de leis e quase nada de ideias e costumes.

Tudo que fosse possível servir de fonte, poderia ser usado. Febvre dizia que "Indubitavelmente a história se faz com documentos escritos. Porém também pode fazer-se, deve-se fazer, sem documentos se estes não existem." (FEBVRE, 1953, p. 428 *apud* Matos, 213, p. 83). Indo um pouco mais longe em seu pensamento, o professor Giovanni Levi (2014, p. 09) diz que: "a história não se faz com documentos, quero dizer que os documentos são mentirosos porque são sempre parciais. São sempre produzidos em atos de decisão e ação. Mas os homens são feitos de coisas que não são nem decisão, nem ação".

Para equilibrar o contraponto, Michelle Perrot (1994) fala sobre as novas fontes que precisaram ser buscadas para a escrita da história das mulheres e cita teses construídas com fontes judiciais, descritas no domínio da justiça. Para Le Goff (1995, p. 76), tudo que der acesso a testemunhos, serve, como por exemplo: "confissões de heréticos e processos de inquisição, cartas de remissão concedidas a criminosos que pormenorizaram seus crimes, documentos judiciais e mais comumente monumentos de repressão". Os efeitos das sugestões dos autores podem ser vistos em trabalhos brasileiros. Enquanto Perrot cita a tese da francesa, lembro o escrito de Raquel Soibet sobre *Mulheres Pobres e Violência no Brasil Urbano* em que utilizou fontes judiciais para recontar uma história antes esquecida.

Assim como outros autores da escola de Annales abriram caminho para novas possibilidades de pesquisa, fazendo uma revolução historiográfica, os historiadores das mentalidades também contribuíram, ao seu modo, para a expansão dessas possibilidades. Deram um caráter mais subjetivo a história e reafirmaram a interdisciplinaridade tão necessária

à pesquisa em ciências humanas. Pensaram nas vicissitudes das lutas sociais, em algo essencialmente coletivo, nas lições que outras disciplinas podem ensinar. Tudo isso tem sua importância para a construção da História social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de Annales surgiu com objetivos muito claros, fortes e pretensiosos. Conseguiram ir além. A revolução que Burke menciona recebe esse nome por atravessar tempo e espaço. Da França do começo do século passado ao Brasil periférico e atual, ajudando a recontar a história de grupos sociais que tanto precisam de espaço, de uma história para chamar de sua. Reverter a lógica da história tradicional de reprodução de conhecimentos apenas das elites foi uma corajosa missão que os fundadores dos Annales e todas as outras pessoas que fizeram parte desse movimento fizeram muito bem. Todas as críticas também são bem-vindas, fazem parte do mundo acadêmico e da elaboração de uma pesquisa.

Concluo este escrito com as palavras de Novais e Silva (2013, p. 146) afirmando que "é preciso dar direito de cidadania na história aos humildes ao lado da história dos poderosos". Para contribuir com tal feito, a pesquisa que por hora se inicia usará técnicas desenvolvidas para dar voz aos que já foram esquecidos como faz a história cultural se utilizando da oralidade, da memória e da afetividade das pessoas que hoje reivindicam lugar na história, por ser esse um direito humano e uma obrigação das pessoas que se dispõem a fazer ciências humanas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola Dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**, v. 4, n. 8, UFGD - Dourados jul/dez 2010.
- BURGUIÈRE, André. Antropologia Histórica. *In*: BURGUIÈRE, André. (org.) **Nova História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2013. p. 140- 153.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1997.
- DOSSE, François. **A história em migalhas: dos "Annales" à "Nova História"**. São LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. *In*: LE GOFF, Jacques. A história nova. 4 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
- DOSSE, François. As mentalidades: uma história ambígua. *In*: LE GOFF, Jacques. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1976.
- DOSSE, François. Prefácio a nova edição. *In*: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 4 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
- LEVI, Giovanni. O Trabalho do Historiador: Pesquisar, Resumir, Comunicar. **Revista Tempo**, v. 20, p. 1-20, 2014.
- MATOS, Júlia S. Da Escola Dos Annales à História Nova: Propostas para uma Leitura Teórica. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 4, n. 1, jan./jul. 2013.
- TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns Apontamentos sobre História Oral, Gênero e História das Mulheres**. Dourados: UFGD, 2014.
- VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História cultural *In*.: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. & VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Dominios da História**. 7 ed. Rio de Janeiro. CAMPUS, 1997.

Past and present of the ideas and educational philosophy of Anísio Teixeira

Resumo:

Este artigo busca evidenciar a importância do pensamento educacional de Anísio Teixeira, focando na sua filosofia educacional, relevância e atualidade do pensamento anísiano na história educacional brasileira, a partir de uma pesquisa bibliográfica de obras do próprio autor, de seus comentaristas renomados e de pesquisas atuais. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com metodologia baseada no cotejamento crítico de fontes bibliográficas, como artigos acadêmicos e capítulos de livros. Esta abordagem na área da educação, em especial da história da educação no Brasil, acentua a busca por análises que dê relevo mais aos aspectos qualitativos das fontes e não tanto a quantificação das informações. Para tanto foram selecionadas algumas obras de Anísio Teixeira, a partir do critério de relação com o objetivo da pesquisa e igualmente de alguns de seus comentaristas ou pesquisas afins. Em síntese, as etapas foram a seleção de fontes, leitura crítica, síntese e organização, desenvolvimento do artigo e revisão. É possível perceber que Anísio propõe questões de atualidade concreta, que se estendem não apenas para o campo educacional, mas para a sociedade como um todo. A educação centrada no aluno, inclusiva e adaptável é um desafio sentido por todos aqueles que se propõem a estar em uma sala de aula, auxiliando crianças, adolescentes e adultos no processo de construção de um conhecimento consistente.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. John Dewey. Jesuítas.

Abstract:

This article seeks to highlight the importance of Anísio Teixeira's educational thought, focusing on his educational philosophy, relevance and relevance of Anísian thought in Brazilian educational history, based on a bibliographical research of works by the author himself, his renowned commentators and current research. The research has a qualitative approach, with a methodology based on the critical comparison of bibliographic sources, such as academic articles and book chapters. This approach in the area of education, especially the history of education in Brazil, emphasizes the search for analyzes that emphasize the qualitative aspects of the sources and not so much the quantification of information. To this end, some works by Anísio Teixeira were selected, based on the criterion of relationship with the objective of the research and also some of his commentators or related research. In summary, the steps were source selection, critical reading, synthesis and organization, article development and review. It is possible to see that Anísio proposes concrete current issues, which extend not only to the educational field, but to society as a whole. Student-centered, inclusive and adaptable education is a challenge felt by all those who intend to be in a classroom, helping children, adolescents and adults in the process of building consistent knowledge.

Keywords: Anísio Teixeira. John Dewey; Jesuits.

¹ Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB), aprovado no processo seletivo para 2024, com bolsa CAPES/PROSUC. Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2023). Compõe a equipe de pesquisa "Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: a pesquisa como princípio educativo da aprendizagem", vinculado à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UCB. E-mail: lucasfurtadoaf@gmail.com

² Doutor em Sociologia (UnB) com estudos na Alemanha e Portugal(Pós-Doutorado). Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília(UCB) e pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: cangelopucb@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Anísio Teixeira (1900-1971), inicialmente formado nas escolas jesuítas da Bahia, foi um dos poucos educadores brasileiros que, em sua trajetória de vida profissional, conseguiu uma atuação em várias frentes com notável excelência, tanto na gestão, quanto na docência, como escritor, entre tantas outras. Ele assumiu cargos de influência, como o de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, equivalente nos dias de hoje ao de secretário da educação, nos anos 20 no início do século XX, logo após concluir seu Bacharelado em Direito. Foi idealizador de universidades e, depois, reitor, criador e diretor de órgão federais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre outros. Dedicou sua vida aos estudos e gestão na área da educação, o que possibilitou uma visão ampla e realística sobre a situação efetiva dos problemas educacionais do Brasil, sem se descurar de uma sólida base filosófica (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000; SAVIANI, 2008; NUNES, 2010; SOUSA; MATOS, 2020).

O Brasil do século XX, especialmente em sua primeira metade, apresentava diversas disparidades sociais. Uma delas claramente era na educação, que ainda não era pública, laica ou universal. Acima de tudo, o ensino era reservado às altas camadas da sociedade, que mantinham os privilégios que essa educação lhes concedia, funcionando como um sistema de perpetuação de poder e desigualdade social. Além disso, existiam vários mecanismos que incentivavam ainda mais essa perpetuação, como o emparelhamento religioso da educação. Em tal contexto, questões de interesse político e econômico, entre outros se entremeiam, como a aprovação de verbas públicas em espaços privados, entre tantos outros que tomaram conta da discussão política de outrora e, de certa forma, ainda hoje.

Anísio Teixeira foi um dos mentores e protagonistas do movimento da Escola Nova no Brasil. Tal movimento tinha o objetivo de aprimorar as condições educacionais em vários aspectos, dentre eles, podemos destacar a interação aluno-professor, promovendo um ensino mais centrado no aluno, percebendo que além de um ser humano, há uma criança que tem características diferentes do adulto, que ainda está em desenvolvimento e tem características psicológicas e pedagógicas diversas, não apenas se comparados aos adultos, mas também entre si. Isso inclui o tempo de aprendizagem, interesses e até mesmo, se posto em uma perspectiva inclusiva atual, pessoas neurodivergentes. Nenhuma dessas características ou pouco delas eram levadas em conta em um ensino tradicional, apenas havia uma separação por desempenho.

A visão democrática da educação anisiana foca a premissa da universalização da educação, em defe-

sa da oferta de oportunidades iguais para diferentes pessoas em distintos locais com a adequação do currículo, uma educação voltada para o aluno, propiciando uma cultura geral que pudesse nivelar as oportunidades dos futuros egressos das escolas na vida e seus diversos desafios, inclusive no mundo do trabalho. Assim, no próximo item abordaremos a forma como esta exposição acessou e tratou das informações sobre a temática.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, baseada no cotejamento crítico de fontes bibliográficas, como artigos acadêmicos e capítulos de livros. Esta abordagem na área da educação, em especial da história da educação no Brasil, acentua a busca por análises que dê relevo mais aos aspectos qualitativos das fontes e não tanto a quantificação das informações, conforme Yin (2016). Para tanto foram selecionadas algumas obras de Anísio Teixeira, a partir do critério de relação com o objetivo da pesquisa e igualmente de alguns de seus comentaristas ou pesquisas afins. Em síntese, as etapas foram a seleção de fontes, leitura crítica, síntese e organização, desenvolvimento do artigo e revisão.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do presente texto é baseada na revisão bibliográfica de algumas concepções e pensamentos de Anísio Teixeira no campo educacional e em sua filosofia da educação, principalmente de textos da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Anísio foi um renomado pensador brasileiro, teve papel fundamental na transformação e construção do pensamento brasileiro do século XX. Teve a importante tarefa de estudar, difundir, e implementar o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey no contexto educacional brasileiro. Sua visão englobou diversas áreas da educação, mas em especial, teve seu foco em questões de inclusão, democratização do ensino e o papel do educador (NUNES, 2000a; 2000b; 2010).

4. TRAJETÓRIA DE ANÍSIO

Anísio é reconhecido por ter modificado seu pensamento com o passar do tempo, de forma que o pensamento anisiano inicial não é completamente reconhecível no final. Clarice Nunes (2000a) separa a sua trajetória em três grandes rupturas, que envolvem seu pensamento.

Segundo Nunes (2000a) em um primeiro momento, o autor ainda é militante e elitista, defensor das escolas privatistas e da monarquia. Tinha como principal

base a educação inaciana que recebera nas escolas jesuíticas. Ainda jovem, percebia o mundo com lentes enviesadas pelo catolicismo e pelos interesses dessa instituição em conjunto com o aparelho estatal. Entretanto, pesquisas têm revelado, que ainda no contato com os Jesuítas do Colégio Antônio Vieira, em Salvador, Anísio Teixeira já possuía sementes de uma perspectiva crítica e democrática, ainda que certamente marcada pelas influências de seus mestres inacianos como o Padre Cabral, que o queria como membro da Companhia de Jesus (BRITTO; MENEZES, 2016; SOUSA, 2016; MATOS, SOUSA 2020; SOUSA; MATOS, 2020). Nesse primeiro momento, à contragosto, se gradua em direito por ordem de seu pai, que não queria que ele seguisse carreira eclesiástica. Depois, trabalhando na Inspetoria Geral da Educação, começa sua trajetória na educação, viaja pela Europa e Estados Unidos da América e tem seu primeiro contato com os estudos sobre o sistema público. Conhece o pensador que influenciaria todos os seus escritos posteriores, John Dewey.

Começa a enveredar-se pelos caminhos da democracia e percebe que a construção de um cidadão democrático se inicia na infância. Implementa a Pesquisa Educacional, com o objetivo de aprimorar o ensino no Brasil. Apesar de ser percebido por seus colegas como um cidadão americanizado em primeiro momento, teve a oportunidade de mostrar que seus pensamentos eram realistas e aplicáveis ao Brasil. Nesse primeiro momento, Anísio começa a romper com amizades anteriores e se muda para a capital da república, na época o Rio de Janeiro, o que o possibilita uma imersão em seus novos pensamentos, além das novas amizades que o auxiliariam muito no desenvolvimento da sua maturidade como intelectual.

A segunda ruptura, de acordo com Nunes (2000a), já envolve um Anísio mais maduro, que defende a educação pública, laica, com um novo programa de ensino de cultura geral e integral. Fundante do Partido Autonomista do Distrito Federal, pretende defender o direito à educação e informação, saúde, e um sistema de ensino municipal que englobasse da escola básica à universidade. Nesse período, as escolas públicas melhoram sua qualidade de ensino. As exigências de uma formação universitária aos professores é uma de suas metas. Teixeira consegue propagar a ideia de que a educação é um instrumento de superação de uma carência cultural, que é capaz de dignificar o homem. Denuncia a omissão do governo para com a educação e funda órgãos de incentivo à pesquisa. Torna a educação uma área de investigação acadêmica, possibilitando uma nova visão sobre essa área que teria a visão científica para validar seu desenvolvimento.

No entanto, nesse período acontece a modernização autoritária, fruto do governo de Getúlio Vargas. Com isso, sua gestão foi interrompida e Anísio foi atacado

veementemente, acusado de comunista e percebido como um forte adversário do governo. Suas obras só voltariam a ser recuperadas em meados dos anos 40 do século XX, quando se torna Conselheiro do Ensino Superior e tem seu reconhecimento pela UNESCO. Um importante parte de sua obra diz respeito a possibilitação da felicidade por meio da educação, que acontece através da integração do homem ao trabalho e à cultura, segundo Clarice Nunes (2000a).

A terceira ruptura foi outro momento de grande ataque ao seu pensamento. Conforme Nunes (2000a), inicia-se com a invasão da Polícia Militar de Minas Gerais à Universidade de Brasília (UnB) em 1964, demonstração de outras violências que viriam a ocorrer. Nesse período, novamente, há uma tentativa de apagar o legado de Anísio e de vários outros intelectuais. Apesar dos ataques, Anísio consegue ser uma figura fundamental nesse primeiro momento da UnB. Atua no INEP, aprimorando através dele a qualidade educacional. Precisa defender a educação pública, fazendo oposição aos interesses da Igreja, o que em sua história é uma decisão complexa devido às suas raízes vinculadas aos jesuítas. Defende a educação como um verdadeiro instrumento de transformação social, que viria a ser a principal base para uma democracia.

Cada uma dessas “rupturas”, para usar o termo utilizado por Clarice Nunes (2000a), representa uma mudança no pensamento de Anísio Teixeira, uma alteração na forma que o intelectual lida com os vários problemas com os quais teve a oportunidade de se deparar ao longo de sua vida no meio educacional, meio ao qual dedicou toda a sua trajetória, amparando-se sempre em grandes pensadores e tendo o apoio de muitos deles.

5. VISÃO SOBRE A ESCOLA NOVA

No documento O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974) e assinado por vários intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, encontra-se a organização escolar da época sendo acusada de ser desprovida, “em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação” (AZEVEDO, [1932] 1984, p. 1), ou seja, de uma filosofia que englobe uma finalidade, dos objetivos sociais e dos métodos científicos que sustentem a busca por uma educação melhor. Vale destacar que no referido e histórico documento, conforme Amâncio e Castioni (2021, p. 725) “Trechos integrais das reflexões de Anísio foram incorporados à relatoria feita por Fernando de Azevedo”. Até então, as maiores aproximações que haviam acontecido da educação tinham acontecido por parte da psicologia, sendo adaptado para a educação.

Anísio Teixeira (1959; 1959a; 1971) resgata em Dewey a ideia de que a filosofia é uma teoria geral da edu-

cação, para construir um argumento em seu livro intitulado *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. Mas o que isso quer dizer? Significa que a filosofia tem objetivo prático, e não apenas teórico. Significa que a filosofia é a base da sociedade que quer educar e ser educada. Significa que sem uma filosofia, não existe educação, dado que o próprio conteúdo já é carregado de um viés de uma filosofia de vida dentre muitas. A educação pode variar de acordo com a sociedade em que se vive, mas uma filosofia é necessária para a construção de uma educação. A filosofia de uma sociedade em transformação deve estar em transformação. Então, a própria Escola Nova, fruto de uma perspectiva liberal, deve ser pautada por uma filosofia. Mas qual filosofia? A filosofia pertinente à sociedade na qual está inserida. Evangelista (1993, p. 100) destaca que para Anísio Teixeira entre “escola e civilização havia uma profunda vinculação, já que era dada à primeira a responsabilidade pela preparação do tipo de homem exigido pela história do país”.

Quando falamos do Brasil, falamos de uma realidade diversa, mas que tem seus pontos de interseção no que diz respeito às necessidades que todo indivíduo possui invariavelmente, em se tratando de um regime que se quer democrático. Primeiramente, a igualdade de oportunidades dentro de um sistema social democrático é importante, depois, a felicidade humana entra em discussão como resultado de uma sociedade mais democrática, com igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, a possibilidade de um desenvolvimento econômico equitativo para todos.

A escola deve ser uma instituição fluida, que esteja preparada para se adaptar às mudanças necessárias decorrentes das transformações sociais. A constante fluidez que a filosofia deve ter, segundo Teixeira (1971), é pautada na sociedade e na necessidade que essa sociedade gera para a escola, em uma construção mútua. A escola não pode se construir sem ter em mente a própria necessidade da sociedade, além disso, deve ser construída em conjunto, de maneira democrática, de forma que a escola seja uma extensão da sociedade. Para que essa educação possa atingir o maior número de pessoas e possibilitar o desenvolvimento econômico equitativo e a felicidade, ela deve ser pública, com objetivos claros e definidos, com uma filosofia da educação clara, atualizada e internalizada no ambiente escolar.

Uma das características importantes da visão de Anísio era que a escola deveria englobar atividades práticas, como em laboratórios, realização de oficinas e outras formas que pudessem possibilitar ao aluno uma visão da aplicação prática daqueles aprendizados. É possível perceber a influência do percurso formativo do próprio Anísio nas escolas jesuítas, onde os educadores eram muitas vezes cientistas, e con-

tavam com laboratórios de altíssima tecnologia para a época (SOUSA; MATOS, 2020). Essas atividades práticas seriam uma forma de os alunos estarem em contato com a aplicação do conhecimento aprendido, e possibilitariam um conhecimento vasto e aprofundado sobre o tema a que se propõe estudar. Sem contar que, em um ambiente ideal, essa aprendizagem também poderia ser um primeiro momento na construção de uma futura carreira do aluno, tornando-se o primeiro contato com uma atividade que se tornaria interesse do estudante e possibilitaria a curiosidade do aluno voltada para o tema.

A avaliação foi uma das formas que Anísio propôs, e que teve uma influência importante, pois além de proporcionar de fato um feedback para a instituição de como o aluno está se desenvolvendo nos conhecimentos, mais importante, o professor auxilia o próprio estudante a perceber suas lacunas e avanços em seu processo de aprendizagem. Isso se dá em concomitância com a melhoria do próprio ensino, que são indissociáveis na perspectiva do pensador. O efeito dessa avaliação seria o de possibilitar realmente um aprimoramento que pudesse contar com o aluno como participante ativo nesse processo, e não apenas passivamente recebendo conteúdo para memorização. Ou seja, o aluno desenvolve a autonomia em seu processo de aprendizagem.

Além disso, o ambiente escolar democrático de Anísio não se via restrito apenas na universalização, mas também na proposta de participação dos alunos e da comunidade em que está inserida a escola, dentro do próprio ambiente escolar, com a criação de grêmios, veículos de comunicação internos, e conselhos escolares. Esse aspecto é essencial na construção de uma educação pautada no ideal da Escola Nova, pois nela o aluno se faz protagonista de seu próprio aprendizado (TEIXEIRA, 1963; 1971).

6. O EDUCADOR E O EDUCANDO DO FUTURO

Para que essa educação seja efetiva, segundo Teixeira (1963), é necessário um educador que esteja à altura desta empreitada, que seja um novo mestre, que tenha grau de cultura e treino elevado. Com a ampliação dos meios de comunicação, o estudante já não depende do professor para ter acesso aos conhecimentos, mas o professor ainda exerce um papel importante de guiar o aluno pelos caminhos de construção desse conhecimento. O mestre da educação básica, que se vê na necessidade de mudar, está enfrentando os desafios de preparar os estudantes para um novo período, o período industrial. Período este que exige uma educação que tenha uma finalidade clara para as diferentes carreiras que podem ser escolhidas, mas que seja suficientemente similar na sua base, possibilitando uma formação da cultura geral antes da escolha da profissão do aluno.

Anísio Teixeira (1963) menciona um curso em um colégio universitário em Keele que faz um percurso formativo de forma que o aluno possa conhecer várias áreas de conhecimento antes de adentrar em sua área de conhecimento específica, de forma que o estudante possa chegar nos estudos das primeiras conquistas das civilizações com humildade suficiente para essas conquistas. Essa forma de pensar o educador, cria também um novo educando, capaz de pensar a sua educação e de construir em conjunto. Capaz de ter um raciocínio científico amplo, englobando várias ciências. Esse tipo de conhecimento poderia levar o homem a querer continuar sempre aprendendo e conformando as novas ideias às ideias já construídas de forma ativa.

O educador e o educando do amanhã estariam amparados pelas novas formas de comunicação, a televisão, cinema, entre outras. Hoje essas formas estariam ampliadas de forma quase impossível de ser mensuradas, com redes sociais, mecanismos de pesquisa e inteligência artificial, suscitando novas discussões todos os dias. De qualquer forma, a ideia é a mesma, os educadores se tornam cada vez mais condutores do que transmissores. O professor não é mais o único com acesso ao conhecimento. Não é mais necessário ir para um local distante, um museu em uma cidade grande, ou uma determinada biblioteca de uma universidade, para acessar determinado conhecimento. O conhecimento está nos sites, no computador, no celular, onde quer que esteja o usuário de um determinado dispositivo. O aluno começa a acessar conhecimentos de forma cada vez mais desordenada, fazendo hiperlinks por onde passa. O conhecimento precisa de uma organização, de forma que a educação cumpra sua finalidade, e é nesse exato momento que a presença de um professor que oriente a aprendizagem se faz cada vez mais urgente.

Não é que não se possa conhecer por conhecer, informar-se por informar-se. Mas para uma construção de um conhecimento com um determinado objetivo, é necessário um educador que possa guiar nessa empreitada inicial da construção desse conhecimento. Nessa construção, é necessário que o cidadão possa estar amparado com a *weltanschauung* da cultura contemporânea, que possibilita um pesquisador constante. Não deve ser um saber desvinculado e apático. Mais uma vez, é necessário redirecionar o percurso por um caminho onde a filosofia da sociedade prevaleça.

É necessário ter uma filosofia de vida na educação. O educando deve estar atendo às finalidades a que se busca o ensino, pautando seu ensino nessa finalidade. O educando deve compreender o ser humano, compreender as idiosincrasias e, com elas, trabalhar de forma a dar ao ser humano a capacidade de avançar em conhecimento e virtude. Não se deve esquecer também, a necessidade de prover uma educação

que capacite o indivíduo ao pensar científico e objetivo. O educador do futuro deve ensinar "a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal" (TEIXEIRA, 1963, p. 10-19).

7. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO E DA CULTURA

O primeiro desafio era criar uma escola em um formato que fizesse sentido para a população, e não apenas uma escola reprodutora dos ensinamentos tradicionais, sistema que poderia criar uma alta taxa de evasão por falta de significado para as camadas mais pobres da sociedade. Para tanto, "A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social"... para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais" (AZEVEDO, [1932] 1984, p.417). E isso seria realizado através da implementação das práticas mencionadas anteriormente, que incitariam o protagonismo do estudante e a participação da comunidade.

Tão importante se fazia a cultura, que se faz essencial para esse projeto a gratuidade da escola, que tornaria possível a igualdade de acesso para todos os indivíduos de uma sociedade. Além disso, Fernando de Azevedo ([1932] 1984) argumenta que não se pode tornar obrigatório o ensino sem antes torná-lo gratuito. Essa cultura à que se refere, inclui áreas de conhecimento das mais diversas, como as humanidades, artes e cultura geral. Essa cultura abrange não a aquisição de conhecimentos prontos e acabados, mas a capacidade de pensar e interagir com esses conhecimentos em um plano atual do contexto em que se está inserido, permitindo que este possa ser integrado na sociedade vigente.

Esse conhecimento e cultura seriam importantes principalmente para uma finalidade, que está presente nas obras de Anísio, qual seja, a de preparar o indivíduo para o ambiente democrático, para viver em sociedade de maneira ativa, e não apenas se tornar mais um cidadão adormecido, essa finalidade será atingida através da consciência de si possibilitada pela educação. Isso inclui a preparação do sujeito para o mercado de trabalho, principalmente no ambiente de industrialização. Mas essa característica se estende para o momento atual, dado que cada vez mais é necessária a especialização em diversos assuntos que demandam um conhecimento prévio geral, como nas áreas de Marketing Digital e áreas tecnológicas em geral. Para viabilizar esse projeto educacional, Anísio Teixeira cria os centros populares de educação, conhecidos também como escola parque, projeto que deveria ter uma profunda conexão com a comunidade, de forma que o aluno pudesse se preparar para a sociedade também por meio de

projetos direcionados para a comunidade em que está inserido, como já mencionado.

Em um plano político, é necessário acrescentar à essa argumentação o aspecto direto de escolha de um representante, que uma democracia possibilita à sociedade em que nela habita. Todos os critérios de julgamento para uma posterior escolha de um futuro representante nacional acabam prescindindo de uma capacidade de elaborar e compreender as entrelinhas de um discurso governamental. Mas muitas vezes a elaboração e compreensão desse discurso acabavam sendo substituídas pelo voto de cabresto ou, mais comum nos dias de hoje, por uma forma de estelionato eleitoral.

A aquisição do conhecimento e da cultura tem ainda o papel fundamental de auxiliar na construção de uma filosofia de vida, que possibilita o desenvolvimento humano e a realização pessoal do indivíduo. Sem uma filosofia de vida, ou sem uma cultura suficiente, não se conhece as possibilidades de vida, se torna impossível a construção de um pensamento conectado que possibilite o desenvolvimento de uma vida com sentido. Para se chegar à uma existência feliz, a filosofia tem papel fundamental na educação democrática em Dewey e, consequentemente também em Anísio. Tão importante se faz a educação democrática, que a educação universal é defendida. A participação do indivíduo nessa sociedade é parte da construção dessa escola que, percebendo a importância do indivíduo saber as suas possibilidades, e atingi-las por seu desenvolvimento pessoal e social, prepara para o mercado de trabalho. O desenvolvimento integral mais uma vez se torna a base da escola.

8. LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA

A realidade complexa na qual Anísio estava inserido, e na qual seu pensamento foi desenvolvido, fez com que ele tivesse seu pensamento atacado e taxado de diversas formas, e por diversas vezes, de formas negativas. Como menciona Ghiraldelli Júnior (2000, p. 23-27), Anísio Teixeira era "então visto a partir de meados dos anos 70 como "escolanovista", "tecnicista", "americanista" e, pior que tudo isso, "liberal", não deve ser reduzido a esses termos e deve-se "começar a lê-lo sem traumas ideológicos" para que se possa ter uma dimensão de sua influência.

Viabiliza-se assim uma visão mais imparcial da obra e legado de Anísio Teixeira, que teve diversos pontos dignos de serem abraçados em sua atualidade e em sua completude. Teixeira propôs diversas inovações na escola, não apenas teóricos, mas também nos métodos, e na infraestrutura. Dentre essas inovações, o ambiente de aprendizado deveria ser acolhedor, em contraponto ao da escola tradicional, com carteiras enfileiradas apontando em direção ao

professor, que seria o detentor da cultura. Além da necessidade de ambientes nos quais se proponha a prática do aprendizado, a experimentação e contato com as tecnologias disponíveis.

A inclusão é um aspecto inovador, dado que as escolas particulares geralmente eram, em sua grande maioria de acesso restrito à elite, como aconteciam nas escolas jesuítas em que o próprio Anísio estudou. Mas a inclusão que Anísio propõe que se faz mais vista é a inclusão democrática de pessoas de classes sociais mais baixas, estado financeiro que impossibilita o indivíduo de acessar uma educação privada, dado o seu elevado custo. Essa única inclusão já cria, em uma sociedade como a Brasileira, diversas outras inclusões, e diminui a distância e preconceitos existentes com a população negra, indígena e outras culturas que por diversos motivos sociais, que não cabem aqui ser discutidos, acabaram por criar perpetuações de disparidade financeira e suas consequências entre esses diversos grupos, disparidades que antes seriam intransponíveis. Dessa mesma iniciativa, inicia-se uma discussão ainda maior, que abrange a inclusão de pessoas que se definem com diferentes gêneros e as que são portadoras de deficiências físicas e intelectuais das mais variadas.

A visão da escola elitista é transformada em uma visão de uma escola aberta à comunidade, receptiva para os diferentes papéis que uma sociedade propuser. Essa abertura se daria de forma literal, de forma que a escola pudesse ser utilizada como um centro cultural pela comunidade, recebendo atividades culturais, mas também sendo um meio de contribuição, um local de produção, uma miniatura de uma sociedade.

9. À GUIA DE CONCLUSÃO

É possível perceber que Anísio propõe questões de atualidade concreta, que se estendem não apenas para o campo educacional, mas para a sociedade como um todo. A educação centrada no aluno, inclusiva e adaptável é um desafio sentido por todos aqueles que se propõem a estar em uma sala de aula, auxiliando crianças, adolescentes e adultos no processo de construção de um conhecimento consistente. A dificuldade de implementação desta empreitada é ainda mais perceptível quando nos atentamos para a quantidade de profissionais formados e devidamente preparados em atuação, e quando vemos os salários que se paga aos professores, e o crescente desinteresse que circunda a área do ensino pela sociedade atualmente.

No entanto, a quantidade de escolas públicas, escolas especializadas em crianças atípicas, em EJA, em ensino técnico, entre outras, só crescem no país. O que por si só já é uma vitória. Além disso, a discussão sobre o tema se faz presente em todos os ambientes

escolares, universitários e sociais, independente da classe social que o discuta. O pensamento anisiano já é uma realidade, já foi difundido, e é discutido no âmbito educacional independente da área de ensino de que se queira focar.

Nesse aspecto, a educação do futuro já é realidade. O professor, mesmo que quisesse, já não conseguiria ser um mero transmissor, ele precisa ser mediador. E o estudante, quer queira ou não, é instigado a ter um papel ativo, incentivado por mecanismos de busca, por uma infinidade de conteúdo contido nas redes e por uma cultura de fazedor "maker", com todas as suas contradições. Mas é necessário se perguntar, qual filosofia fundamenta esses movimentos? Como se vê o ser humano frente a sociedade atual? Dessa forma, o pensamento crítico, construído a partir dessa vasta cultura aprendida, se faz presente no dia a dia da nossa sociedade.

De qualquer forma, a educação não será mais a mesma, pode-se até querer, mas não se conseguirá excluir, sem ao menos ter que debater a ideia da inclusão. Pois esta já é uma realidade, e já não se educa sem incluir de diversas formas, em diversos lugares.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, M. H.; CASTIONI, R. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021.
- AZEVEDO, F. de. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, 65(150), 407-425, maio/ago. 1984
- BRITTO, L. M. G. de; MENEZES, J. M. F. de. Apontamentos sobre reflexões que emergem do discurso proferido por Anísio Teixeira na Festa dos Antigos Alumnos do Colégio Antônio Vieira, 1924. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia Cavalcante. (Org.). **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016, p. 161-176.
- EVANGELISTA, O. Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950). **Perspectiva**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 87-125, 1993.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A atualidade filosófica de Anísio Teixeira. **Educação**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr./jul., p. 23-27, 2000.
- MATOS, S. C. M; SOUSA, C. A. M. Vestígios memorialísticos de Anísio Teixeira: interlocuções com a educação jesuítica no início do século XX. **Revista Diálogo Educacional** v. 20, p. 227-251, 2020.
- NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- NUNES, C. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000a.
- NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000b.
- SOUSA, C. A. M. Olhares de um jesuíta lusitano exilado no Brasil: Pe. Luiz Gonzaga Cabral. In: SOUSA, C. Â. de M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016, p. 161-176.
- SOUSA, C. A. M.; MATOS, S. C. M. (Org.). **Os jesuítas e as Ciências no Brasil e Portugal: quando a história se (re) faz**. Brasília: Universidade Católica de Brasília/Cidade Gráfica, 2020.
- TEIXEIRA, A. Filosofia e educação. **R. bras. Est. pedag.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959a.
- TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 85, dez., p. 1-2, 1959b.
- TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. **R. bras. Est. pedag.** Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.
- TEIXEIRA, A. Filosofia e Educação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A escola progressiva ou a transformação da escola**. 6.^a edição. Editora CCSE, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971. p. 133-150.
- YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Pedagogy of sciences and history of sciences:
Relationships and implications to the science teaching process

Resumo:

O que é ciência? Quem deve e tem o direito de fazer a História das ciências? Como surgiu e com que conceito se pode trabalhar acerca da História das ciências e da Pedagogia das ciências? As questões acima são abordadas mediante três tópicos: ciências naturais e ciências humanas; disputas no campo da história das ciências; surgimento e conceito de história das ciências e da pedagogia das ciências. De natureza teórica, o presente estudo tem por objetivo lançar luz sobre o debate acerca do conceito e a possibilidade de uma Pedagogia das ciências. A análise das discussões nos levaram ao seguinte resultado: em vista de envolver o ensino e a aprendizagem das ciências, há uma imbricada interface entre a História das ciências e a Pedagogia das ciências; e esta, enquanto campo do saber, tem por objeto a relação ensino e aprendizagem do conhecimento científico da natureza, da sociedade, da mente e do desenvolvimento humano, o que implica abordar as maneiras de elaboração, de transformação e repasse desse conhecimento, bem como os efeitos desse processo sobre o desenvolvimento cognitivo, investigativo e social das crianças, adolescentes, jovens e adultos, tanto em espaços escolares quanto em espaços não-escolares.

Palavras-chave: Ciências. História das ciências. Pedagogia das ciências.

Abstract:

What is science? Who should and has the right to write the History of Sciences? How did it come about and with what concept can we work on the History of sciences and Pedagogy of sciences? The above questions are addressed through three topics: natural sciences and human sciences; disputes in the field of history of sciences; emergence and concept of History of sciences and Pedagogy of sciences. From a theoretical perspective, the present study aims to shed light on the debate surrounding the concept and the possibility of a Pedagogy of sciences. The analysis of the discussions led us to the following result: in order to involve the teaching and learning of science, there is an overlapping interface between the History of sciences and the Pedagogy of sciences; and this, as a field of knowledge, has as its object the teaching and learning relationship of scientific knowledge of nature, society, mind and human development, which implies addressing the ways of elaborating, transforming and passing on this knowledge, as well as the effects of this process on the cognitive, investigative and social development of children, teenagers, young people and adults, both in school space and non-school spaces.

Keywords: Sciences. History of sciences. Pedagogy of sciences.

¹ Professor Adjunto de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Associado à Rede de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). E-mail: bonfim.curralvelho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A História das ciências refere-se às disciplinas componentes das Ciências Naturais e Ciências Humanas. Dentre elas, inclui-se a Pedagogia, que tem por objetivo estudar e compreender melhor a relação educação e processo de desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Por sua vez, a educação refere-se ao desenvolvimento e mudança da pessoa, em efeito de aprendizagens, obtidas de interações e atividades de cuidado e ensino, ocorridas em ambientes domésticos, escolares, culturais, sociais, institucionais e outros.

Nesse processo, relacionado à educação, a Pedagogia constitui o campo do saber, envolvendo estudo, ensino, formação, aplicação e divulgação de saberes. Quanto ao curso de graduação em Pedagogia, existente no Brasil desde 1939, no programa curricular encontra-se o espaço especial dedicado ao ensino de ciências: nesse ambiente, professores e alunos tratam de noções históricas, epistemológicas e pedagógicas, alusivas às ciências, no sentido de serem aplicadas em diversas dimensões das atividades docentes e atividades não-docentes, visando notadamente o desenvolvimento da pessoa humana pelo aspecto da educação, tanto em espaços escolares quanto em espaços não-escolares.

Ante o exposto, dizemos que o presente estudo se orienta pela seguinte hipótese: a História das ciências constitui o meio privilegiado de se compreender melhor as ciências e os conhecimentos que elas produzem; e, quanto ao ensino e aprendizagem do que seja a atividade e o conhecimento científico, encontra seus fundamentos e possibilidades não só no método, tampouco só na epistemologia, mas igualmente na História das ciências, pois, no conjunto, ela evidencia nuances e características fundamentais das atividades de pesquisas e das teorias científicas. Nesse sentido, em vista de envolver o ensino e a aprendizagem das ciências, há aqui uma imbricada interface entre a Pedagogia e a História das ciências. Logo, a Pedagogia compõe indispensável mediação no quadro das atividades que almejam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das ciências. Nesse caso, componentes curriculares específicos no curso de Pedagogia, feitos a História das ciências e a Pedagogia das ciências, parecem-nos iniciativas a serem consideradas.

Visando contribuir para a compreensão da importância da interface citada acima, julgamos aqui abordar a História das ciências pelas seguintes questões: O que é ciência? Quem deve e tem o direito de fazer a História das ciências? Como surgiu e com que conceito se pode trabalhar acerca da História das ciências e igualmente da Pedagogia das ciências?

As discussões relativas às questões acima são aqui abordadas mediante três tópicos, interrelacionados: ciências naturais e ciências humanas; disputas no campo da história das ciências; surgimento e conceito de história das ciências e da pedagogia das ciências. O escopo é lançarmos luz no debate acerca da real possibilidade da Pedagogia das ciências no curso de Pedagogia e demais cursos de nível superior.

2. CIÊNCIAS NATURAIS E CIÊNCIAS HUMANAS

A reflexão sobre o que é ciência é imperiosa para quem estuda e ensina as ciências e, igualmente, para quem faz a História das ciências. Os professores e historiadores das ciências preocupam-se em não deixar essa atribuição somente aos filósofos, os quais, em geral, habitam exibir conceitos assaz difusos. Assim, julgamos relevante uma reflexão pedagógica a respeito.

Ao se examinar os estudos de História das ciências (BACHELARD, 2018; 2008; 1996; BUNGE, 2017; FLECK, 2010; ROVELLI, 2021, 2020; KUHN, 1982a; 1982b), avulta o consenso de a ciência designar uma investigação, fundamentada numa sistemática atividade teórica e observacional sobre problemas alusivos a eventos e a sistemas não-evidentes, relativos à natureza, à sociedade, à mente e ao desenvolvimento humano.

Todavia, cremos ser conveniente dizer que, ao longo da história, desenvolvem-se posturas epistemológicas convictas sobre o que de fato constitui a ciência, destacando-se, nesse rol: materialismo, idealismo, realismo, positivismo, neopositivismo, construtivismo e outras. Dentre estas posturas, o positivismo foi que mais regulou o cânone de cientificidade, usado para julgar se uma disciplina ou um estudo possuía, ou não, caráter científico. O cânone situava como base da ciência não a atividade teórica, tida por corrompida e produtora de especulações, mas a atividade experimental, em vista de ser a única em que o conhecimento dela produzido, estaria diretamente relacionado às provas corroboradas por experimentação. Por exemplo, embora a teoria demonstrasse a existência dos átomos, nomes de peso das ciências – Ernst Mach (1838-1916), Henri Poincaré (1854-1912), Jacobus Hoff (1852-1911), Marcellin Berthelot (1827-1907), Wilhelm Ostwald (1853-1932) – negavam tal possibilidade, precisamente, em vista de, naquela altura, ainda não terem observado os átomos e, portanto, consideravam suas existências apenas hipóteses não realizadas, ou seja, não comprovadas (RIGDEN, 2007).

O positivismo considerava *evidência* somente algo relativo a objetos observáveis empiricamente. Pensava-se dessa maneira, por se acreditar que, em si, os fatos se revelavam ao sujeito, e, dessa revelação, o sujeito podia produzir conhecimento científico.

co sobre eles, como se o conhecimento não fosse uma construção conceitual, por parte do sujeito que problematizou e interpretou tais fatos, igual refletiu Albert Einstein (*apud* RIGDEN, 2007). Pensando na questão acima, o físico e filósofo francês, Gaston Bachelard (1884-1962), foi instigado a dizer que "nada é evidente, tudo é construído" (BACHELARD, 1996, p. 18), logo, o real não se revela por si mesmo, precisa ser demonstrado por alguém, mediante convincente exposição teórica: "O real demonstra-se, não se mostra por si mesmo" (BACHELARD, 2008, p. 17). E antes de Bachelard, o cientista social alemão, Karl Marx (1818-1883), dizia: "toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 2017, p. 880).

Embora antiga e não mais usada correntemente, mas ainda válida, tecnicamente a expressão "essência das coisas" refere-se ao processo de surgimento, desenvolvimento e fencimento de um evento ou sistema (objeto) em um ambiente circundante, processo o qual não se acha evidente, mas "oculto por detrás da aparência"; sendo a "aparência" a maneira de o comportamento do objeto se manifestar para quem o observa. Por isso, pela experiência (observação), conseguimos ver os objetos (sistemas) apenas através de suas aparências: assim, vemos no firmamento noturno as estrelas, como se estivessem isoladas e imóveis, e, ainda pela aparência, podemos julgar mal uma pessoa, uma instituição ou um fato passado, exatamente por não vermos, de maneira nítida e direta, os reais processos (relações, interações, correlações) que os fizeram se formar, desenvolverem-se e mudarem no espaço-tempo. Todo processo que constitui um objeto acha-se oculto aos nossos sentidos; contudo isso não significa que ele não exista. Exatamente essa forma de as coisas existirem é que nos põe perante a necessidade de pesquisar e demonstrar seus processos ocultos, mediante detalhada descrição. Logo, quem demonstra o processo real (oculto aos nossos sentidos) mediante uma descrição é o sujeito; porém, nós, enquanto sujeitos, não descrevemos o real, mas somente as nossas impressões sobre ele. De todo modo, com o passar do tempo, emergiram tendências de pensamento contrárias à postura epistemológica exclusivamente ancorada apenas no fato empírico (RIGDEN, 2007).

O campo científico se embasa e realiza seus conhecimentos na relação: atividades teóricas e atividades experienciais. As atividades experienciais ocorrem predominantemente em menção aos objetos empíricos, coisas passíveis de serem experienciadas, mediante observação direta, feito a paisagem local, as árvores do pátio, conflito armado, a pessoa próxima, o coletivo de trabalhadores semeando a terra, as estações do ano, o movimento da lua e planetas no céu, uma sala com crianças sendo alfabetizadas e outros eventos.

Contudo, no mundo tratado pela atividade científica, o *processo de constituição dos objetos* (sistemas) do mundo real decorre de maneira não passível de ser percebido e compreendido imediatamente, e, por conseguinte, não sendo plausível de ser experienciado diretamente pelos sentidos, mas somente indiretamente, mediante teoria prévia, por meio da qual se levanta uma pergunta, planeja-se e realiza-se um projeto de pesquisa, usando instrumentos de coleta e de análise de dados e procedimentos metodológicos. É assim, dessa maneira, que a compreensão e a explicação de objetos do mundo real vêm à luz e ao conhecimento das pessoas, na forma de objetos teóricos, por exemplo: partículas subatômicas, curvatura do espaço-tempo, expansão do universo, buracos negros, evolução das espécies, deriva continental, modo capitalista de produção, inconsciente, psicogênese da língua escrita, e outras teorias.

Com o advento das ciências, em grande parte dos casos, compreendemos os objetos do mundo real somente mediante demonstração teórica: já a experiência no processo do conhecimento científico designa o imprescindível artifício de verificação, de confirmação ou de refutação de hipóteses. Sobre a origem dessa sistemática atividade de produção de conhecimento, chamada ciência, não há um ponto histórico exato. Pensando a esse respeito, em especial sobre a origem das Ciências Naturais, assim se pronunciou o físico e professor italiano Carlo Rovelli:

Se por 'ciência' entendemos a investigação baseada numa atividade *experimental* sistemática, então ela começa mais ou menos com Galileu. Se a concebemos como conjunto de observações quantitativas e de modelos teórico-matemáticos capazes de ordenar essas observações com o intuito de fornecer *previsões* corretas, então a ciência inclui também a astronomia de Hiparco e de Ptolomeu (ROVELLI, 2020, p. 107).

Quanto à questão da origem, talvez o mais coerente seja observar, que em épocas diversas, pessoas fazem ciências de maneira diferente, e, em cada época, pessoas avaliam que suas ciências são melhores que as do passado – igual muitos pesquisadores fazem hoje em dia. De todo modo, não é sem sentido, a classificação divulgada pela História das ciências, distinguindo as ciências em antigas, clássicas, modernas e contemporâneas. Se não se cair na ideia do progressismo, referida classificação tem bom significado quanto à organização do pensamento.

Dito isso, pode-se dizer não existir apenas uma ciência, e, sim, ciências. Isso porque, constatam-se campos científicos que tratam da natureza (mundos físico, químico e biológico) os quais são chamados de Ciências Naturais, avultando-se Astronomia, Física, Biologia, Medicina, Química e outras; também se verificam os campos científicos que tratam da sociedade, da mente e do desenvolvimento humano, denominados Ciências Humanas, destacando-se

Antropologia, Economia, História, Pedagogia, Psicanálise, Psicologia, Sociologia e outras.

Nesse sentido, há histórias das disciplinas das Ciências Naturais e das disciplinas das Ciências Humanas. A necessidade de se fazer as histórias motiva-se por variadas questões, em especial as de caráter epistemológico (reflexão acerca da relação sujeito e objeto no processo de conhecimento científico), pedagógico (reflexão sobre os efeitos do ensino e da aprendizagem das ciências sobre o desenvolvimento cognitivo e social das pessoas), e político (disputas e alianças de poder entre grupos membros de uma ciência).

Seja como for, nas esferas das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, verificam-se imperativos epistemológicos, pedagógicos e políticos, fazendo parte da base das motivações, as quais dão origem às histórias de suas respectivas disciplinas.

A partir desse contexto, parecia não ser mais coerente referir-se à História da ciência no singular, tampouco considerá-la tema relacionado apenas às Ciências Naturais. Inclusive, a rubrica História das ciências, no plural, evoca tanto a inclusão das duas esferas do saber, no geral, quanto a distinção de suas particularidades que marcam suas respectivas disciplinas. Por haver variadas discussões filosóficas, essa questão existe em torno da diferença entre as duas esferas. Ao refletir sobre isso, o crítico literário e filósofo húngaro György Lukács (1885-1971), aventou a proposta de que em vez da dicotomia, devia-se defender a ideia de uma Ciência unitária, por achar que as Ciências, sejam elas naturais ou humanas, erguem-se a partir da realidade social humana, e, nesse contexto, não há justificativa – histórica ou filosófica – para a divisão: Ciências da Natureza e Ciências do Homem, como se uma fosse realizada por entes naturais e a outra por entes humanos (LUKÁCS, 1979; 1969).

Então, para Lukács, deveria haver só uma Ciência: a Ciência da História – que no conjunto integraria o estudo da natureza "antropologizada" pela ótica do conhecimento, e o estudo dos fenômenos da vida social e mental gerados pelas relações sociais (LUKÁCS, 1979). A proposta é interessante. Mas a demarcação entre as duas esferas não é somente discricionária, porém, histórica e epistemológica. Histórica, pois as duas esferas surgiram de modo desigual no andamento do espaço-tempo, e cada uma de suas disciplinas apresenta história particular; é epistemológica, pois ambas exibem características distintas quanto à relação sujeito e objeto, e, conseqüentemente, quanto aos métodos de pesquisa usados pelos pesquisadores das duas esferas. No entanto, a proposta de Lukács faz sentido e merece consideração.

Mas, o relevante na história dessas esferas é que com o tempo se nota cada ciência particular, a deno-

minar a si mesma enquanto objeto de estudo, com o objetivo de desenvolver pesquisas históricas e refletir sobre si mesma. Noutras palavras: as ciências se voltaram para si igual uma ação psicanalítica. Entretanto, ante essa psicanálise, quem de fato detém o direito de fazer a História das ciências? A questão até hoje é controversa e gera polêmicas.

3. DISPUTAS NO CAMPO DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

Para delinear uma compreensão a respeito, utilizamos um conjunto de dados, a partir da historiografia da História das Ciências e da historiografia da História. Por meio desses dados, observa-se que o campo dos pesquisadores que optam pelas ciências, enquanto tema de estudo, é amplo e diverso.

O espaço foi aberto pelos especialistas das Ciências Naturais, que cedo instituíram uma revista (1912) e fundaram uma sociedade internacional da História da Ciência (1924). Com o tempo, essas estruturas (revista e sociedade) tornaram-se largas e articuladas, com trajetórias feitas à base de tensões, às vezes cordiais, às vezes difíceis, entre diferentes grupos de cientistas, filósofos, historiadores, sociólogos e outros (BOURDIEU, 2004b; REDONDI, 1993).

Porém, até meados do século XX, o espaço dos pesquisadores era quase unicamente dominado por especialistas das Ciências Naturais e da Filosofia. De maneira muito especial, os especialistas da Filosofia centraram-se mais em questões epistemológicas, ou seja, na reflexão sobre a estrutura e caráter da relação sujeito e objeto, no processo do conhecimento científico. Por esse viés da epistemologia, consolidou-se a Filosofia da ciência. Por seu lado, desde cedo, os especialistas das Ciências Naturais centraram-se mais na história de suas próprias disciplinas, fato a lhes atribuir o papel de criadores da História da ciência – por isso, quem fala do lugar desse campo, sempre costuma mencionar História da ciência no singular.

Da década de 1930 em diante, observa-se que especialistas do campo da Sociologia também escolheram as ciências enquanto objeto de estudo. Sem analisar conteúdos teóricos e conceituais ou resultados de pesquisas, os sociólogos interessaram-se mais em compreender os usos e os costumes dos investigadores, as relações sociais nos laboratórios, as suas maneiras de se organizar e competir, suas relações de hierarquia, poder e influência, suas associações, seus congressos, publicações etc. Desse modo, então, formou-se a Sociologia da ciência (FOUREZ, 1995; KUHN, 1982b; POMIAN, 1990; REDONDI, 1993). Entretanto, neste conjunto, como se apresentavam os historiadores de formação pertencentes ao campo da História?

Ao mesmo tempo em que os catedráticos da esfera das Ciências Naturais pesquisavam, publicavam,

criavam revistas, sociedades, congressos e abriam disciplinas de ensino de História da ciência em departamentos e institutos universitários, e, por sua vez, filósofos e sociólogos destacavam-se no campo, historiadores de formação permaneciam numa posição de resistência, segundo se queixava o físico teórico e professor estadunidense Thomas Kuhn (1922-1996). Esta resistência, segundo Thomas Kuhn (1982b), não deixou de causar sérios “danos tanto ao próprio trabalho do historiador formado em História quanto ao desenvolvimento mesmo da ciência” (KUHN, 1982b, p. 152).

Em parte, compartilhando do mesmo entendimento, o historiador brasileiro Carlos Maia (2013), assevera que, de fato, os historiadores de formação permaneceram à margem da História da ciência e que esta, por conseguinte, seria um território de pesquisa importante ainda a ser ocupado por historiadores e pelos departamentos de História. Segundo Maia (2013), essa ocupação faz-se necessária, pois, diz ele, os especialistas das ciências particulares, que fazem a história de suas disciplinas, não são historiadores de formação, portanto, não possuem as “qualidades típicas do trabalho do historiador propriamente dito”, cuja principal delas é “não considerar a historicidade do objeto historiado: a ciência” (MAIA, 2013, p. 12).

Nesse caso, a afirmação de Maia (2013), apresentada acima, induz a se pensar que a pessoa melhor e mais preparada, para fazer a história de uma disciplina, seria o profissional do campo da História. Em razão disso, parte dos historiadores de formação critica as pessoas doutros campos, alegando fazerem a história de suas disciplinas sem saber o que é História. A defesa emblemática dessa suposta crença é a do historiador português Joaquim Barradas (1920-1980), ao ter dito, que os profissionais da História da ciência feita por cientistas, e os da História da filosofia realizada por filósofos, seriam despreparados, por todos apresentarem o gravíssimo problema de “não saberem o que é História” (BARRADAS *apud* MAIA, 2013, p. 26).

Por sua vez, pesquisadores dos campos de ciências particulares (Astronomia, Física, Química, Biologia, Medicina, Pedagogia, Psicanálise, Psicologia, Sociologia), afirmam que o historiador do campo disciplinar da História, normalmente não tem preparação científica que lhe permita conhecer por dentro os conteúdos das teorias, as equações matemáticas, resultados das pesquisas e nem a vivência da cultura de uma disciplina particular – por isso, a dificuldade desses profissionais de se dedicarem à História das ciências (KUHN, 1982b; MAIA, 2013).

Apesar do imbróglio, os historiadores do campo da História fazem e dedicam-se a historiar as ciências, segundo o estilo e os meios que a cultura do seu ofício exige; porém, não se pode dizer que a maneira

como eles realizam essa tarefa seja superior ou inferior ao modo de os especialistas de outros campos fazerem a história de suas respectivas disciplinas. Ou seja: cada disciplina em particular tende a desenvolver um pensamento sobre a ciência em geral e a sua em particular, gerando filosofia e epistemologia próprias; numa palavra: cada ciência constitui uma estrutura social com cultura filosófica, epistemológica, pedagógica, acadêmica e teórico-referencial própria, cuja dinâmica interna alberga e exprime um “estilo de pensamento” coletivo (FLECK, 2010): estilo mediante o qual os problemas envolvidos e circulantes na área são identificados, compartilhados e direcionados aos objetivos das pesquisas, segundo a ótica e a lógica desse estilo. Logo, a dinâmica epistemológica, pedagógica e política induz a forma bem particular do pesquisador perpetrar a história de sua disciplina por dentro dela. Porém, um profundo estudo dos métodos da História e da ciência, que se propõe a estudar para escrever a história, é imprescindível. Por exemplo, o conhecimento profundo da Pedagogia, encontra raiz no conhecimento dos métodos da História e da História da pedagogia. A respeito desses critérios, é consistente a nota do físico e professor francês Gaston Bachelard:

Se o historiador de uma dada ciência deve ser um juiz dos valores de verdade relativos a essa ciência, onde deverá ele aprender a sua profissão? A resposta não admite dúvidas: o historiador das ciências, para bem julgar o passado, deve conhecer o presente; deve aprender o melhor possível a ciência cuja história se propõe escrever. E é aqui que a história das ciências, quer queira quer não, tem uma forte ligação com a actualidade da ciência. (BACHELARD, 2018, p. 245).

Nesse sentido, considera-se a hipótese de cada disciplina compor um campo social ancorado na base de uma metodologia, epistemologia, pedagogia e política bem particulares, cujos efeitos dessa dinamicidade influenciam um modo característico de se fazer a sua História. Assim sendo, não deixa de ser legítima a história que o profissional faz de sua própria disciplina. Mas, como as histórias surgem e qual o conceito de História das ciências podemos expressar, com base no aprendizado dessas histórias?

4. SURGIMENTO E CONCEITO DE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DA PEDAGOGIA DAS CIÊNCIAS

Admite-se a hipótese a qual diz que cada época tende a considerar o nível da ciência de seu tempo enquanto modernidade, em vista dos novos conhecimentos serem mais avançados, em relação aos conhecimentos passados. Há toda uma discussão a respeito dessa tendência. Em todo caso, quanto ao surgimento da História das ciências, presume-se que ela inicia sua jornada no século XVII em diante, com o advento da chamada *ciência moderna*.

No início, a História das ciências entra na cena históri-

ca com as Ciências Naturais, em especial desde o século XVII, quando cada catedrático especialista, em seu tratado e manual de ensino, devota uma parte considerável à história da própria disciplina que leciona, no intuito de realçar o progresso em relação ao passado, focando os problemas antigos e novos, os avanços e os recuos (DEBUS, 2004). Ou ainda, cada catedrático podia ver, na história da disciplina, um meio pedagógico de "esclarecer os conceitos de sua especialidade", visando "estabelecer uma tradição", e abrir caminho para "arregimentar estudantes" (KUHN, 1982a, p. 129). Também consistia num meio de esclarecer os pressupostos implícitos de teorias científicas, bem como os conteúdos e as atividades que lhes deram origem (POMIAN, 1990). Assim surgiram: a História da astronomia, História da biologia, História da física, História da geologia, História da medicina, História da química etc., inventadas respectivamente por seus próprios catedráticos. Apoiando-se nessas evidências, considera-se que a História das ciências foi invenção dos catedráticos das Ciências Naturais (KUHN, 1982a).

Do início ao fim do século XIX, dominava uma divisão das esferas do saber em três grandes áreas: Ciências, Letras e Artes (ofícios). A área das Ciências era desenvolvida pelas disciplinas: Astronomia, Física, Química, Geologia, Mineralogia. A área de Letras representava Filosofia, Geografia, História, Gramática, Moral, Economia, Línguas Antigas, Línguas Modernas etc. A área das Artes (ofícios), compunha-se por Direito, Engenharia, Medicina, Pedagogia, Tecnologia e outros.

Durante a segunda metade do século XIX em diante, quando as disciplinas da área das Ciências se encontravam em uma nova fase de desenvolvimento, houve a reconfiguração das áreas, com realocação de disciplinas das Ciências, Letras e Artes entre si, tendo, por exemplo, as disciplinas de Medicina e de Tecnologia reconhecidas como pertencentes às Ciências. De todo modo, inspirando-se nas Ciências, as disciplinas de Letras vinham recorrendo à investigação baseada em atividades de observação e experimento, outras em dados primários (artefatos, arquivos) e em *dados ad hoc* (extraídos de ambiente local e de pessoas, mediante observação, entrevista, questionário), e avançavam, produzindo estudos relevantes. Até que na viragem do século, essas disciplinas da área de Letras vieram a ser denominadas por Ciências Humanas. E não demoraria, nessa esfera do saber, a surgirem histórias de suas próprias disciplinas, feitas por seus catedráticos.

Na base dessa estrutura, das áreas do conhecimento, foi que apareceram a História da Antropologia, História da economia, História da história, História da geografia, História da linguística, História da pedagogia, História da psicologia, História da psicanálise, História da sociologia e outras – isso

mediante pesquisas levadas a cabo por docentes de cada uma dessas disciplinas, em razão de julgarem relevante o conhecimento da história da disciplina que estudam e ensinam em seus respectivos ambientes acadêmicos.

Mas como podemos conceituar esse campo de estudo e ensino? Ao fazermos uma análise de uma historiografia da área, em especial Bachelard (2018, 2008, 1996), Beltran, Saito, Trindade (2014), Bourdieu (2004a, 2004b), Debus (2004), Fourez (1995), Kuhn (1982a, 1982b), Maia (2013), podemos entrever muitas noções relevantes. Porém, dentre esses autores, consideramos o conceito de Beltran, Saito e Trindade (2014), mas, acerando certas adaptações, segundo nossa perspectiva: a História das ciências designa um campo do conhecimento, envolvendo estudo, ensino, formação, aplicação e divulgação de saberes, sobre maneiras de elaboração, reprodução e transformação de conhecimentos da natureza, de técnicas, da sociedade, da mente e do desenvolvimento humano, em diferentes épocas e culturas.

A História das ciências move-se segundo objetivos, dentre eles: estudar, ensinar, formar, aplicar e divulgar a ciência e seus produtos; convencer a opinião pública da importância da ciência e pesquisas realizadas no seu domínio; arregimentar adeptos; disseminar ou se opor a certas teorias; afirmar a ciência e fazer resistência perante as interferências externas etc.

O campo da História das ciências caracteriza-se pelo exercício de inúmeras tarefas investigativas, dentre elas: esclarecimento de teorias, conceitos, métodos, técnicas; exposição e análise de conflitos e controvérsias; estudos de escolas de pensamento, escolas historiográficas, expedições, associações, publicações; estudo ou concretização de biografias de investigadores; revisão ou reconstituição da história de uma disciplina; estudos pedagógicos e epistemológicos etc. Para a pesquisa e elaboração das histórias, pesquisadores usam variadas fontes primárias e secundárias: fontes primárias são registros originais remanescentes de outras épocas e culturas, a exemplo de textos (tratados, manuais, manuscritos, cartas, diários, relatórios, periódicos etc.), imagens, audiovisuais, objetos físicos (aparelhos, instrumentos, mobília, ruínas etc.); as fontes secundárias são trabalhos já realizados sobre um tema, por autores contemporâneos.

Nesse processo não demorou em se perceber a relação e interação entre História das ciências e ensino, entre ciências e educação em ciências das novas gerações de crianças, jovens e adultos. Isso implica a formação de cientistas e também a formação de professores de ciências. Para ambos os casos, o cientista necessita conhecer a fundo a história de sua ciência, e o professor de ciências carece de conhecer

não só a matéria a ser ensinada, mas também a História das ciências e, em especial, a noção e a reflexão acerca das relações e demandas essenciais sobre o *que, como e por que e para quem ensinar*, compreendendo pedagogicamente que a aprendizagem em relação ao ensino, e a educação em relação à aprendizagem, não são fatos, são possibilidades: é exatamente aqui nesses pontos que entra a necessidade de uma Pedagogia das ciências.

Em meados dos anos 1970, no curso de Pedagogia, aprimorou-se a perspectiva do desenvolvimento do ensino de ciências, enquanto uma das bases da formação do pedagogo. No processo, a reflexão sobre o ensino de ciências (que hoje podemos chamar de Pedagogia das ciências) veio se consolidando mediante os seguintes propósitos: refletir sobre o que é ciência e o que é educação, tratando assim aspectos históricos, sociais, filosóficos, epistemológicos; conhecer a estrutura e transformação do ensino de ciências; as propriedades e a aplicação dos métodos científicos, ao incremento de hábitos e habilidades básicas requerentes à pesquisa científica, levando em conta relações e demandas essenciais sobre o *que, como e por que e para quem ensinar*; a análise e reflexão sobre atividades pedagógicas e metodológicas, utilizadas nos espaços de ensino de ciências na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; refletir acerca da transformação de teorias científicas em conhecimento escolar; conhecer, refletir e criticamente discutir as propostas do governo relativas ao ensino de ciências, em termos de conteúdos, metodologias e temas transversais. Aqui, encontra-se o que podemos denominar de Pedagogia das ciências – cujo conhecimento e uso podem ser aplicados no curso de Pedagogia e nos demais cursos de ensino superior (bacharelados e licenciaturas).

Parece-me que quem melhor compreendeu e induziu a ideia da necessidade de uma Pedagogia das ciências foi Gaston Bachelard (2018, 2008, 1996). Baseado na historiografia das ciências e na nossa observação profissional podemos propor aqui a seguinte noção conceitual: a Pedagogia das ciências, enquanto campo do saber, tem por objeto a relação ensino e aprendizagem do conhecimento científico da natureza, da sociedade, da mente e do desenvolvimento humano, o que implica abordar as maneiras de elaboração, de transformação e repasse desse conhecimento, bem como os efeitos desse processo sobre o desenvolvimento cognitivo, investigativo e social das crianças, adolescentes, jovens e adultos, tanto em espaços escolares quanto em espaços não-escolares.

Enfim. A formação do pesquisador e do professor de ciências designa um campo de atividades multidisciplinar, a envolver História, Filosofia, Sociologia e Pedagogia das ciências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o que é ciência demonstra-se imperiosa para quem estuda e ensina ciência, e, ao mesmo tempo, para quem faz a História das ciências. Ao analisar estudos de História das ciências, avulta a ideia de a ciência designar uma investigação fundamentada numa sistemática atividade teórica e observacional, sobre problemas alusivos a eventos e a sistemas não-evidentes relativos à natureza, à sociedade, à mente e ao desenvolvimento humano.

Pelas ciências é que a compreensão e explicação de objetos do mundo real vêm ao conhecimento das pessoas, na forma de objetos teóricos. O espaço da História das ciências foi aberto por especialistas das Ciências Naturais, e, mais tarde, consolidou-se a Filosofia da ciência, e, depois, a Sociologia da ciência.

A História das ciências entra na cena histórica com as Ciências Naturais desde o século XVII. Depois, a partir do século XIX, inicia-se a histórias das Ciências Humanas. Tudo começa quando os catedráticos de ambos os campos, nos seus tratados e manuais de ensino, contemplam uma parte à história das disciplinas que lecionam. Atualmente, profissionais de cada campo habitam fazer as histórias de suas próprias disciplinas. Nesta tradição, também se encontra a História da pedagogia.

Por essas histórias é possível conceituar a História das ciências enquanto um campo do saber, o qual implica vários campos disciplinares, dentre eles: Filosofia da ciência, Sociologia da ciência, e, igualmente, averbamos aqui a proposta de uma Pedagogia das ciências – para assim estudar e atuar sobre o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico da natureza, da sociedade, da mente e do desenvolvimento humano. Pensamos que, ao exercer essa função, a Pedagogia das ciências torna-se uma área do conhecimento de grande relevância para o campo das ciências em geral. *Ce qui est fait, es fait* – o que está feito, feito está.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BELTRAN, Maria Helena Roxo; SAITO, Fumikazu; TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. **História da ciência para formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESO, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.
- BUNGE, Mario. **Matéria e mente**: uma investigação filosófica. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- DEBUS, Allen G. Ciências e história: o nascimento de uma nova área. In: ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria; BELTRAN, Maria Helena Roxo. **Escrevendo a história da Ciência**: tendências, propostas e discussões historiográficas. São Paulo: Educ, Livraria Editora da Física Fapesp, 2004. p. 13-48.
- FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das Ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- KUHN, Thomas. La historia de la ciencia. In: KUHN, Thomas. **La tensión esencial**: estudios sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia. Mexico: FCE, 1982a. p. 129-150.
- KUHN, Thomas. Las relaciones entre la historia y la historia de la ciencia. In: KUHN, Thomas. **La tensión esencial**: estudios sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia. Mexico: FCE, 1982b. p. 129-150.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- LUKÁCS, György. In: KOFLER, L; ABENDROTH, W; HOLZ, H. H. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MAIA, Carlos Alvarez. **História das Ciências**: uma história de historiadores ausentes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- MARX, Karl. **O capital III – o processo global da produção capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 880.
- POMIAN, Krzysztof. História das Ciências. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (org.). **A Nova História**. Coimbra: Almedina, 1990. p. 95-98.
- REDONDI, Pierre. História das Ciências. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 141-149.
- RIGDEN, John S. **Einstein 1905**: o padrão da grandeza. Lisboa: Edições 70, 2007.
- ROVELLI, Carlos. **Anaximandro de Mileto**: ou o nascimento do pensamento científico. Lisboa: Edições 70, 2020.

Against diseases, knowledge:

the importance of dissemination of information in fighting epidemics throughout history

Resumo:

Partindo da experiência recentemente vivenciada com a pandemia de Covid-19 (2020-2022), onde a difusão de informações provenientes das mais diferentes fontes, nem sempre confiáveis, foi extremamente relevante para os desafios e conquistas no enfrentamento dessa crise sanitária mundial, o presente texto, debruçando-se em pesquisas que abordaram a eclosão de epidemias em outras épocas (FARREL, 2003; HARARI, 2020; BENCHIMOL, 2001) tem como objetivo tecer uma breve reflexão acerca da importância do conhecimento como um subsídio fundamental para a superação das doenças ao longo da história. Por meio de trabalhos como *Sobre a maneira de transmissão do cólera*, livro publicado pela primeira vez em 1854, pelo médico inglês John Snow, considerado pai da epidemiologia moderna, e de *Variola e Vacinação*, publicado em 1910, pelo farmacêutico radicado no Ceará, Rodolfo Teófilo, foi possível avaliar o quanto a informação, quando verdadeira e confiável, pode configurar-se em ferramenta poderosa contra o triunfo das enfermidades, ao passo que, quando errônea e fraudulenta, pode, igualmente, consistir em uma arma de grande letalidade, mas sobre os próprios homens.

Palavras-chave: Doenças. Conhecimento. Enfrentamento das epidemias.

Abstract:

Based on the recent experience with the Covid-19 pandemic (2020-2022), where the dissemination of information from the most different sources, not always reliable, was extremely relevant to the challenges and achievements in facing this global health crisis, the present text, focusing on research that addressed the outbreak of epidemics in other times (FARREL, 2003; HARARI, 2020; BENCHIMOL, 2001) aims to provide a brief reflection on the importance of knowledge as a fundamental support for overcoming diseases throughout history. Through works such as *On the Mode of Transmission of Cholera*, a book first published in 1854, by the English doctor John Snow, considered the father of modern epidemiology, and *Smallpox and Vaccination*, published in 1910, by the pharmacist based in Ceará, Rodolfo Teófilo, it was possible to evaluate how much information, when true and reliable, can be a powerful tool against the triumph of illnesses, while, when erroneous and fraudulent, it can also be a weapon of great lethality, but about the men themselves.

Keywords: Diseases. Knowledge. Fighting epidemics.

¹ Graduada em História/Licenciatura Plena (UECE). Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDU/ UFC). Doutoranda em Educação (FACED/UFC). E-mail: ericalimaufc@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Na história da espécie humana, as epidemias têm marcado capítulos significativos, as vezes sombrios e mortais. Por essa razão, sem dúvida, têm desempenhado um papel de grande relevância na trajetória dos homens ao longo de toda a sua evolução. No entanto, cabe a nós lembrarmos que vírus, bactérias e os demais micro-organismos causadores das inúmeras afecções que nos assolam, não são os verdadeiros artífices dessa história, mas sim o próprio homem. Harari (2020) ressalta que ao nos depararmos com fenômenos patológicos potencialmente ameaçadores para a coletividade, o risco maior a que estamos submetidos não provém, necessariamente, de seus agentes etiológicos, mas principalmente dos "demônios interiores da humanidade: o ódio, a ganância e a ignorância" (HARARI, 2020, p. 8), os quais exercem grande influência sobre a maneira como reagimos a tais eventos, e podem ser determinantes para a proporção que esses acontecimentos podem vir a ter.

Ao avaliar o contexto de surgimento da pandemia de covid-19, no ano de 2020, o autor ressalta que é muito mais difícil lidar com a crise imposta por esse fenômeno ao escolhermos enfrentá-la elegendo culpados para a sua causa, estimulando a manifestação de preconceitos antigos a determinadas classes e minorias e, principalmente, disseminando ignorância, ao deixar de acreditar no trabalho da ciência para nos apegarmos a teorias conspiratórias obscuras, sem qualquer fundamentação científica ou compromisso com a verdade sobre as suas causas, sintomas e tratamentos. Nesse sentido, destaca que, na história das epidemias, mormente no que diz respeito aos modos efetivos para o seu enfrentamento, a informação verídica e confiável evidencia-se como um insumo de valor inestimável, pois é através dela que toda a coletividade poderá munir-se de mecanismos verdadeiramente concretos para combatê-las.

Com o advento do covid-19, (*coronavirus disease 2019*), doença causada por um vírus do grupo dos coronavírus intitulado SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* [coronavirus tipo 2 da síndrome respiratória aguda grave]), identificada pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, que espalhou-se rapidamente por quase todos os países do mundo, os efeitos da globalização emergiram de modo significativo nos mais diferentes discursos que buscavam compreender as razões para a propagação dessa patologia que, dramaticamente, fez-nos rememorar a ideia da doença como um cataclismo coletivo, a exemplo de outras grandes pandemias que a antecederam, como a de gripe espanhola, em 1918, e a de Aids, em 1980, por exemplo.

Com países profundamente conectados em virtude, sobretudo, da economia globalizada - que diminui

as fronteiras entre os mais diferentes territórios-pessoas, mercadorias, e uma infinidade de agentes patogênicos circulam rapidamente por grandes extensões do planeta, diante desse fato e da sua clara relação com o surgimento e proliferação de novas epidemias, a compreensão acerca da necessidade de "desglobalizar" o mundo, construindo ainda mais muros, produzindo ainda mais segregações entre os povos, restringindo e dificultando a circulação de indivíduos e produtos, pode parecer, numa avaliação precipitada, estratégia eficaz para a contenção de novos surtos epidêmicos. Contudo, ao nos voltarmos para o passado, logo constatamos que as epidemias, muito antes da atual era da globalização, matavam milhões de pessoas em diferentes partes do mundo, mesmo as mais isoladas.

2. METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa científica apresenta várias modalidades, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica, a qual será utilizada no presente artigo. Esse tipo de pesquisa é concebido por diversos autores, dentre eles Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2002), e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica por meio de obras já publicadas. Desse modo, este trabalho, debruçando-se em pesquisas que abordaram a eclosão de epidemias em diferentes épocas (FARREL, 2003; HARARI, 2020; BENCHIMOL, 2001) tem como objetivo tecer uma breve reflexão acerca da importância da informação como um subsídio fundamental para o enfrentamento das doenças ao longo da história. Por meio de trabalhos como *Sobre a maneira de transmissão do cólera*, livro publicado pela primeira vez em 1854, pelo médico inglês John Snow, considerado pai da epidemiologia moderna, e de *Variola e Vacinação*, publicado em 1910, pelo farmacêutico radicado no Ceará, Rodolfo Teófilo, foi possível avaliar, em paralelo à experiência recentemente vivenciada com a crise sanitária mundial da pandemia de Covid-19, o quanto a informação, quando verídica e confiável pode configurar-se em ferramenta poderosa contra o triunfo das enfermidades, ao passo que, quando errônea e fraudulenta, pode, igualmente, consistir em uma arma de grande letalidade, mas sobre os próprios homens.

3. MENOS SEGREGAÇÃO, MAIS INFORMAÇÃO

Mesmo sem os inúmeros recursos de diminuição de distâncias físicas entre as diferentes partes do mundo, no século XIV, a peste negra disseminou-se da Ásia Oriental à Europa Ocidental em pouco mais de dez anos, matando mais de um quarto da população da Eurásia (cerca de 200 milhões de pessoas). Na América Central, em 1520, uma grande epidemia de variola dizimou quase um terço de sua população. Em 1918, um tipo de gripe particularmente nefasta

conseguiu se difundir dentro de poucos meses por todos os continentes, infectando meio bilhão de indivíduos e vitimando cerca de 100 milhões de pessoas em menos de um ano, muito mais do que os quatro anos de batalhas atrozes da Primeira Guerra Mundial, que mataram cerca de 17 milhões entre soldados e civis. (FARREL, 2003).

No século XXI, apesar de a humanidade estar cada vez mais exposta ao acometimento de epidemias, em virtude da combinação entre crescimento da população mundial e maior desenvolvimento e eficácia dos modernos transportes globais, as epidemias matam proporcionalmente bem menos pessoas do que em qualquer outra época, mesmo com toda a aparente vulnerabilidade às enfermidades a que estamos submetidos. Isso demonstra que a melhor defesa do homem contra as doenças não consiste no isolamento ou na segregação, mas sim na aquisição de conhecimento, pois foi conhecendo as causas e os patógenos, as formas de proliferação, possíveis terapêuticas e formas de prevenção, dentre as quais a vacina, que, não sem dor, a humanidade tem conseguido triunfar sobre as epidemias, controlando-as e, por vezes, erradicando-as.

Se por cerca de quatro séculos (1348 - 1720) os surtos de peste negra vitimaram grande parte da população europeia, a qual, sem o real conhecimento sobre sua causa e maneira de transmissão, não pôde efetivar medidas concretas para o seu enfrentamento, quando do advento do covid-19 (31 de dezembro de 2019), por sua vez, os cientistas levaram apenas duas semanas para identificar seu agente etiológico, sequenciar o seu genoma e desenvolver um teste confiável para a sua detecção, aspectos fundamentais para que as primeiras medidas de combate e prevenção fossem elaboradas e orientadas para todo o planeta (uso de máscaras; higienização constante das mãos e distanciamento social). Além disso, cerca de seis meses após o surgimento do primeiro caso, conseguiram desenvolver uma vacina, que, sem dúvida, configurou-se como a principal ferramenta de controle da epidemia, após dois anos de intensa crise sanitária. Desse modo, o conhecimento é, sobremaneira, a grande ferramenta que faz diferir a luta dos indivíduos de hoje e de ontem contra as patologias que os assolam. (HARARI, 2020).

Sabendo do mecanismo por trás das epidemias e de todos os aspectos que contribuem para o seu surgimento, tais como falta de saneamento básico; insegurança alimentar; precarização da higiene e problemas ambientais, dentre outras questões, cada vez mais torna-se evidente a necessidade de compreendermos que esse tipo de problema não deve e não pode ser pensado numa perspectiva restrita, ou seja, em termos locais ou mesmo nacionais, pois a vulnerabilidade às doenças a que estão submetidas sujeitos de outros espaços, grupos, et-

nias ou culturas específicas pode, em curto espaço de tempo, representar um risco generalizado à saúde de todos. Assim, ao nos debruçarmos à análise histórica das epidemias, duas questões primordiais emergem no tocante ao modo como verdadeiramente podemos enfrentá-las, quais sejam: cooperação coletiva e compartilhamento de informações científicas confiáveis.

Não é de hoje que essa constatação parece irrefutável para os estudiosos sobre doenças epidêmicas. O médico inglês John Snow, no início da segunda metade do século XIX (1854) já defendia com bastante entusiasmo essa compreensão, transpondo-a para seu o livro *Sobre a maneira de transmissão do cólera*, obra pioneira no que posteriormente consolidou-se como investigação epidemiológica, visto que já continha todas as etapas, hoje clássicas, nesse tipo de estudo, como a definição precisa dos casos, sua contagem, distribuição, consolidação, fatores predisponentes, confirmação do surto e definição do período, formulação de hipóteses e sua confirmação, elaboração de medidas de controle, verificação de sua eficácia e disponibilização das orientações de enfrentamento à população, já que sem a ação coletiva não é possível efetivar-se o combate à doença (SNOW, 1990).

Em seu livro, Snow alerta que nem mesmo sob a ameaça de pânico da população os riscos reais causados por uma doença infecciosa e transmissível devem ser ocultados do povo, pois uma das principais ferramentas para o controle de um fenômeno epidemiológico consiste na divulgação de orientações corretas sobre quais ações devem ser empreendidas coletivamente pela comunidade, bem como pelos governantes, já que uma enfermidade transmissível ameaça a todos e a cada um (FARREL, 2003).

Além de John Snow, outro estudioso com considerável produção científica também da segunda metade do século XIX, e início do século XX, o farmacêutico brasileiro, nascido na Bahia e radicado no Ceará, Rodolfo Teófilo (1863-1932), também através de um livro, *Variola e Vacinação (1910)*, buscou chamar a atenção de todos sobre a necessidade de disponibilizar orientação e informação confiável a toda a população cearense para que através da cooperação coletiva, sobretudo por meio do compromisso com a vacinação, fosse possível debelar a variola, que ocasionava surtos epidêmicos de grande devastação no Ceará, bem como em outros estados do Brasil.

A partir dos exemplos mencionados podemos afirmar que na esfera científica, há muito se tem estabelecido a importância da aquisição e divulgação da informação como importante estratégia de enfrentamento das doenças, no entanto, quando voltamos a nossa atenção para o modo como grandes fenômenos patológicos têm sido geridos, ao longo da histó-

ria, nos deparamos com atitudes, ações e comportamentos que se contrapõem drasticamente a essa compreensão, os quais se referem ao negacionismo e tudo que a ele se relaciona, seja no que diz respeito à aceitação da existência de uma patologia epidêmica, num primeiro momento, à validação do seu real potencial ofensivo, à autoinserção nos possíveis grupos de maior vulnerabilidade, como se a doença sempre pertencesse somente ao outro, bem como à negação às orientações científicas, a qual manifesta-se com muita força na crença e divulgação de notícias/informações que as contrariam fervorosamente, ainda que sem a existência de qualquer forma de comprovação que corroborem o teor dessas afirmações. Atualmente convencionou-se classificar esse tipo de conteúdo, que, como veremos, não é fenômeno recente, de *fake news*.

Conforme aponta o estudo de Alves e Maciel (2020), a expressão *fake news* foi eleita a palavra do ano de 2017 pela editora inglesa Collins (BBC, 2017), em virtude de sua grande popularização decorrente da exacerbada utilização por parte de Donald Trump quando estava em campanha para a presidência dos Estados Unidos, em geral para se referir a notícias negativas sobre ele. O então presidenciável ao perceber o quão eficaz era a guerra de narrativas, ainda que sem qualquer preocupação com a demonstração de provas sobre a verdade de seus argumentos, utilizou-se abundantemente de teorias da conspiração e negacionismos sobre os mais diversos fatos, como ao afirmar que os democratas, partido político opositor, foram os criadores do grupo militante Estado Islâmico, ao descredibilizar a gravidade da crise climática decorrente do aquecimento global, bem como ao diminuir a importância da crise sanitária causada pelo coronavírus, por exemplo, dentre várias outras afirmações sem qualquer comprovação factual.

Vale destacar que mentiras e manipulações da verdade com alta disseminação social não são um fenômeno novo no jogo político mundial. Como bem destacam Alves e Maciel (2020), muito antes da existência da internet, várias informações inverídicas, geralmente com teor polêmico e que buscam rebater conteúdos, em tese, comprovados cientificamente, já circulavam e eram tomadas como verdades por grande parte da população. Em suma, a produção de desinformação e a crença em teorias conspiratórias não são fenômenos que pertencem exclusivamente à atualidade. (MANS, 2018).

4. O NEGACIONISMO COMO UM SÉRIO OBSTÁCULO AO ENFRENTAMENTO DAS DOENÇAS E UMA PERIGOSA FERRAMENTA POLÍTICA

Em diferentes momentos da história, sobretudo em períodos de grandes crises, sejam econômicas, poli-

ticas, culturais ou sanitárias, a proliferação de notícias falsas é bastante recorrente, e a sua dimensão claramente política é um elemento que se mantém constante quando da ocorrência desse tipo de fenômeno, em virtude do seu poder de moldar o que tomamos por realidade e, assim, beneficiar os projetos de manutenção do poder, obstaculizados por possíveis ameaças, opositores e desafetos políticos.

Sobre essa questão, Arendt (1972) ressalta que a atividade política não se preocupa em ter a verdade como parte de suas virtudes, mais importante é a aparência de verdade, ou mais que isso, a credulidade da população naquilo que se pretenda tornar verdade. Segundo a filósofa, a política busca instrumentalizar a verdade, por vezes, de maneira abusiva e perversa, a fim de produzir a aparência de realidade que deseja e que lhe convém. Nesse sentido, um instrumento de manipulação dos fatos bastante eficaz e, por isso, muito utilizado, é o revisionismo histórico com suas formas deliberadas de falseamento e invisibilização daquilo que seja considerado indesejável sobre os acontecimentos, para que se forje a narrativa favorável ao serviço de determinados propósitos políticos.

Esse tipo de estratégia, ainda segundo a autora, em seu texto *Verdade e Política*, de 1967, faz-se ainda mais presente em regimes totalitários ou com posturas autoritárias, ainda que legalmente democráticos, esse esforço em reescrever fatos do passado, ou de buscar alterar a percepção coletiva sobre os fatos do presente tendem a assumir contornos dramáticos, produzindo uma mentira generalizada, a qual, ainda que incapaz de substituir a verdade, constrói versões que enfraquecem e, até destroem de maneira irreversível a verdade factual.

No contexto de graves crises sanitárias quando as formas de enfrentamento vão de encontro aos interesses dos governantes, a manipulação dos dados e das informações repassadas a população, no tocante as formas possíveis de combater as doenças, tomam contornos ainda mais dramáticos, pois jogam com a vida e com a morte de um imenso contingente de indivíduos, que, crendo que os governantes responsáveis pela gestão da saúde pública são os primeiros interessados a usar todos os mecanismos possíveis para o controle dessas crises tendem a guiar-se pelas informações repassadas e defendidas por eles.

Na gestão política de fenômenos patológicos de grande impacto, os governos nem sempre voltam as suas atenções para a elaboração de estratégias que possam dirimir o avanço desses eventos que ceifam de maneira cruel a vida de muitos. É o que destaca Benchimol (2001) ao analisar a condução da epidemia de febre amarela no Rio de Janeiro, por parte do governo imperial, em 1849-1850, onde grande parte dos parlamentares achavam desne-

cessária a disponibilização de verbas para socorros públicos, bem como implementação de quarentena nos portos, por considerarem-nas medidas desca- bidas e extremamente prejudiciais à economia do país. Para o autor, as discordâncias na gestão das epidemias nunca se restringem a questões mera- mente sanitárias, mas, ao contrário, evidenciam os interesses políticos, culturais e econômicos que dão corpo e voz a tais dissonâncias.

Nessa esteira, é impossível não recordarmos os fatos recentes da nossa história, vivenciados durante a pandemia de covid-19 (2020-2022) no Brasil, os quais, em grande medida, estão relacionados às for- mas como tal fenômeno patológico foi gerido poli- ticamente pela principal autoridade do país, o pre- sidente da república, o qual, em vez de aliar-se às estratégias que se demonstravam as mais efetivas para o enfrentamento da doença que desafiava a sua gestão, por motivações claramente políticas, preferiu utilizar a estrutura da máquina pública para fazer cir- cular informações que contribuíram para confundir a população, descredibilizando, irresponsavelmente, a principal ferramenta que se dispunha para a conten- ção da doença, a vacinação. (AMADO, 2022).

Dessa maneira, o negacionismo aliado à difusão de informações errôneas em tempos de epidemia se impõe como um problema de ordem material, na medida em que rivaliza com o subsídio primordial para a escrita da história, as fontes, tendo em vis- ta que busca efusivamente sugerir, ainda que sem qualquer aparato que lhe dê sustentação, a ausência do fenômeno, ou, pelo menos, da sua real impor- tância e significado. Conferindo um poder superior à narrativa, que, quase fantasmagoricamente, passa a subsumir o acontecimento em si.

Ao falarmos do fenômeno do negacionismo, so- bretudo àquele que se coloca antagonicamente às verdades científicas, é importante destacar que não nos referimos a divergências de interpretações ou pontos de vista construídos a partir da experiência vivida, mas sim daquele que é fruto da fabulação de verdades que desejam legitimar posturas, compor- tamentos e atitudes perante a coletividade, que não encontram respaldo dentro do que se conhece por "sistemas de peritos", aos quais se incluem a ciência, a estatística e a esfera pública, estruturas que, como bem aponta Cesarino (2021), sustentaram o arranjo social da modernidade durante boa parte do século XX e têm sido ferramentas valiosas no combate aos eventos patológicos de grande impacto, seja para di- rimi-los ou para preveni-los.

Tratamos, na verdade, do negacionismo construído a partir da busca por explicações a demandas pessoais pautadas apenas no conforto das suas expectativas, desprendidas da obrigatoriedade de comparação com qualquer parâmetro de realidade, como se fos-

se suficiente evocar repetidamente uma afirmação para lhe conferir o status de "verdade".

Apesar de estarmos vivenciando um momento co- nhecido por "pós-verdade", que conforme destaca El-Jaick (2019), caracteriza-se por uma espécie de *cinismo contemporâneo*, que banaliza a estratégia cética de suspender o juízo sobre qualquer declara- ção assertiva, e que deliberadamente descredibiliza a *verdade dos fatos*, mesmo depois de serem confir- mados (posteriormente) por fontes confiáveis, o fe- nômeno do negacionismo, convenientemente aliado à estratégia de proliferação de informações/notícias falsas, as quais servem para "legitimá-lo", sobretudo no que diz respeito ao enfrentamento de um grande fenômeno patológico, como o da pandemia de co- vid-19, não é uma novidade para o campo da história da saúde e das doenças.

Tem valido a pena produzir dúvidas no povo, tal es- tratégia, longe de querer incentivar a criticidade na população quanto a absorção de informações in- verídicas, tem demonstrado intenções exatamente contrárias. O estímulo ao *cinismo*, que busca incutir a compreensão que tudo o que se sabe, inclusi- ve por parte da ciência, é fruto de mera opinião, não reflete ingenuidade, e, menos ainda, decorre de alguma teoria epistemológica que reconhe- ce a falibilidade dos argumentos científicos para os fatos, inclusive os de ordem fisiopatológicas. A dúvida, o descrédito e a deslegitimação das afir- mações científicas que contrariam interesses eco- nômicos, políticos e culturais tem sido promovida, em diferentes contextos, como uma importante ferramenta de perpetuação de poder. A difusão da ignorância, nesse sentido, se torna uma estratégia pública e uma commodity preciosa com vultosos investimentos. (LATOURE, 2018). É preciso estarmos em constante vigilância, nesse sentido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem destaca Rosen (1994), os maiores pro- blemas de saúde que os homens têm enfrentado ao longo de sua história estiveram relacionados com a natureza da vida comunitária, pois a doença é inerente à vida, que só se desenvolve através da interação dos homens com a natureza. Nesse sentido, saber como lidar, como enfrentar, combater e prevenir as patologias que, em muitos aspectos, perduram em diferentes épocas, mas que também se modificam, surgindo completamente novas, a partir das formas com as quais vamos nos relacionando com o meio, é o que, de fato, faz a vida humana triunfar sobre os patógenos. Dessa maneira, o conhecimento e a in- formação se fazem preponderantes para promover a saúde e prevenir e combater a doença. Nessa luta, é fundamental, portanto, que nos sobressaiamos, pri- meiramente, à ignorância.

Corroborando essa compreensão, Harari (2020) resalta que nossa grande vantagem sobre os patógenos é a nossa habilidade de cooperar de forma efetiva. E, para o autor, de todas as formas de cooperação que conseguimos desenvolver ao longo de nossa evolução, o compartilhamento de informação é provavelmente o mais importante, pois sem informações precisas, sem saber como agir diante dos acontecimentos, somos completamente vulneráveis. Portanto, em épocas de crise, sobretudo as sanitárias, precisamos que as informações verídicas fluam livremente. Contudo, ainda conforme alerta o referido historiador, é importante lembrarmos, após a passagem dessas crises, que se quisermos contar e usufruir da informação científica confiável em momentos de emergência, as quais são cruciais para que superemos as ditas crises, devemos investir nelas em tempos de "normalidade".

As soluções para debelar a devastação desses fenômenos não surgem por milagre, são antes frutos de pesquisas incansáveis, que para serem desenvolvidas necessitam de instituições independentes e fortes, que tenham como principal objetivo pesquisar a verdade, com a liberdade de poder proferi-la ao mundo, sem o receio de serem punidas por governos e demais poderes constituídos comprometidos com outros interesses que, por vezes, são incompatíveis com as reais formas de se lutar pela vida diante desses impactantes eventos mórbidos, como as epidemias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marco Antônio Sousa; MACIEL, Emanuella Ribeiro Halfeld. O fenômeno das *fake news*: definição, combate e contexto. **Internet e Sociedade**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2020/02/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- AMADO, Guilherme. **Sem máscara**: O governo Bolsonaro e a aposta pelo caos. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- ARENDT, Hanna. **Verdade e Política**: Entre o passado e o presente. São Paulo: Perspectiva, 1967.
- BBC. 'Fake News' é eleita palavra do ano e ganhará menção em dicionário britânico. **BBC**, 2017. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BENCHIMOL, Jaime Lerry (Org). **Febre Amarela**: a doença e a vacina, uma história inacabada. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.
- CESARINO, Leticia. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. **Ilha**, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021.
- EL-JAICK, Ana Paula Grillo. Pós-verdade, ficção, fake news. **Fragmentum**. Santa Maria, v. 53, p. 41-57, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179219434906>.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LATOUR, Bruno. **Down to Earth**: politics in the new climatic regime. Medford, MA: Polity Press, 2018.
- MANS, M. A era da pós-verdade. **Revista BR**, ed 14, ano 9, p. 5-11. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/3/revista-br-ano-09-2018-edicao14.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ROSEN, George. **Uma História da Saúde Pública**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1994.
- SNOW, John. **Sobre a Maneira de Transmissão do Cólera**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1990.
- TEÓFILO, Rodolfo. **Variola e Vacinação no Ceará**: nos anos de 1905 a 1909. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1910.



O QUE É E O QUE FAZ A LINGUÍSTICA APLICADA: UMA INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM EM PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

José Elderson de Souza-Santos¹
Caroline Vieira Rodrigues²

What Applied Linguistics is and what it does:
an introduction to language studies from a transdisciplinary perspective

Resumo:

Este trabalho se caracteriza como uma introdução à área de Linguística Aplicada (LA) direcionada a estudantes, professores e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento que desejem compreender fundamentos ontológicos e epistemológicos de pesquisa em LA. Neste texto, desenvolvemos reflexões a respeito do que julgamos como fundamental para a compreensão das perspectivas teórico-metodológicas da LA desenvolvida no cenário brasileiro, área que surgiu na década de 1940 voltada ao ensino de línguas, mas, contemporaneamente, distingue-se de uma aplicação de teorias linguísticas. Assumimos, portanto, postura crítica a respeito da relação entre linguagem e sociedade, cuja principal finalidade é problematizar, através de investigações transdisciplinares, práticas de linguagem nas quais culturas, ideologias, identidades e poder estejam em jogo.

Palavras-chave: Ontologia. Epistemologia. Linguística Aplicada.

Abstract:

This work is characterized as an introduction to the area of Applied Linguistics (LA) aimed at students, teachers and researchers from the most diverse areas of knowledge who wish to understand the ontological and epistemological foundations of research in LA. In this text, we develop reflections regarding what we consider to be fundamental for understanding the theoretical-methodological perspectives of LA developed in the Brazilian scenario, an area that emerged in the 1940s focused on language teaching, but, nowadays, is distinguished from an application of linguistic theories. We therefore assume a critical stance regarding the relationship between language and society, whose main purpose is to problematize, through transdisciplinary investigations, language practices in which cultures, ideologies, identities and power are at stake.

Keywords: Ontology. Epistemology. Applied Linguistics.

1 Mestre em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Linguística, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor vinculado à Secretaria de Educação (SME) de Pacoti/CE. E-mail: eldersonsantos@hotmail.com
2 Doutora em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina. Professora vinculada à Secretaria de Educação (SME) de Pinhais/PR. E-mail: vrodrigues.ca@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Surgida na década de 40, conforme nos ensina Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada (LA) nasceu voltada ao ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Em tal contexto, a investigação em LA se restringia ao estudo de possíveis aplicações das discussões linguísticas no ensino. Cerca de 80 anos depois, após, ao menos, duas viradas científicas³, a LA passou a apresentar uma agenda de discussões mais ampla, embora o ensino de línguas ainda figurasse como tema relevante na área.

Atualmente, uma interpretação simplista do nome pode levar a crer que a LA se pauta na aplicação de teorias linguísticas para resolução de problemas de uso, ensino e aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2006; 2009); porém, a lógica de pesquisa da LA parte de princípios ontológicos e epistemológicos diferentes dos da Linguística, o que resulta em interesses de pesquisa e bases teórico-metodológicas particulares. Assume-se, como discutiremos ao longo deste artigo, uma postura crítica a respeito da relação entre linguagem e sociedade, cuja principal finalidade é problematizar práticas de linguagem dos sujeitos nas quais culturas, ideologias, identidades e poder estão em jogo, a partir de investigações de cunho transdisciplinar.

No presente trabalho, que se caracteriza como uma introdução à LA direcionada a pesquisadores de outras áreas e entusiastas dos Estudos da Linguagem, desenvolvemos algumas reflexões a respeito de ³ *A primeira virada científica*, segundo Moita Lopes (2009), resultou na diferenciação entre LA e aplicação linguística, tendo como principal expoente Widdowson. “Essa discussão vai, então, estabelecer um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como da do discurso). O objeto de investigação, porém, passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão. Tal tendência é notada nas publicações de Widdowson (1983), que utilizava então conhecimentos advindos principalmente da teoria linguística, da Psicologia Cognitiva e da Sociologia.” (MOITA LOPES, 2009, p. 16). Já a *segunda virada científica* “[...] ocorre quando, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, Inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.). Foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação. Essa mudança passa a ser bem perceptível no Brasil a partir dos anos 90.” (MOITA LOPES, 2009, p. 17-18, grifo do autor).

damentos ontológicos e epistemológicos de pesquisa, os quais julgamos como fundamentais para a compreensão das perspectivas teórico-metodológicas da LA desenvolvida atualmente no cenário brasileiro. Nosso foco nos princípios de ontologia e epistemologia se dá porque, juntamente com a axiologia⁴, conforme explicam Somekh e Lewin (2005), essas são premissas determinantes nos delineamentos da pesquisa, “[...] fornecendo a estrutura abrangente dentro da qual estruturas teóricas e métodos de pesquisa apropriados são selecionados como a primeira etapa no projeto de pesquisa.” (p. xiv). É importante destacar que, embora discorramos sobre concepções ontológicas e epistemológicas na construção do conhecimento na área da LA, é coerente considerar que as perspectivas aqui citadas não são as únicas nos processos investigativos, e que, em movimentos dialógicos, colocam-se frente a outras que postulam diferentes caminhos de pesquisa de acordo com o contexto de investigação.

O público-alvo ao qual destinamos este trabalho foi proposto considerando que, nos últimos anos, tem crescido o interesse de cientistas diversos, como os cientistas naturais, por incluir em seus estudos “[...] fatores sociais, políticos, econômicos e institucionais [...]” (MOON; BLACKMAN, 2014, p. 2)⁵, o que os aproxima cada vez mais de um paradigma investigativo aplicado. Como exemplo de tal realidade, podemos citar as pesquisas de Karen Barad, que, ao propor o conceito de *intra-ação*⁶ em substituição ao de interação, abre caminho para se pensar relações outras entre indivíduos, as quais permitem explicar criticamente tanto questões vinculadas às ciências naturais, quanto ao campo social.

Ora, a LA desenvolvida no Brasil atualmente, como apontamos no primeiro parágrafo desta introdução, é resultado de um longo caminho de pesquisa tri-

⁴ Referente aos fatores éticos e valores do pesquisador (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2016).

⁵ Tradução nossa de: “[...] social, political, economic, and institutional factors [...]” (MOON; BLACKMAN, 2014, p. 4).

⁶ Explica a autora em entrevista a Adam Kleinman em 2012: “A noção usual de interação pressupõe que existem entidades ou agentes individuais com existência independente que preexistem em agir uns sobre os outros. Em contraste, a noção de “intra-ação” estraga o senso familiar de causalidade (onde um ou mais agentes causais precedem e produzem um efeito) e, de forma mais geral, perturba a metafísica do individualismo (a crença de que existem agentes ou entidades constituídas individualmente, bem como horários e locais). De acordo com minha ontologia realista agencial, ou melhor, ética-onto-epistemológica (um emaranhado do que normalmente é considerado como sendo as considerações separadas de ética, ontologia e epistemologia), “indivíduos” não preexistem como tais, mas se materializam em intra-ação. Ou seja, a intra-ação vai para a questão de fazer diferenças, de “indivíduos”, ao invés de assumir sua existência independente ou anterior. “Indivíduos” não existem, mas não são individualmente determinados. Em vez disso, “indivíduos” só existem dentro dos fenômenos (relações materializadas / materializantes particulares) em sua reconfiguração iterativamente intra-ativa contínua.”

lhado coletivamente por pesquisadores interessados em ir além do estudo da linguagem por si, alcançando pontos de estudos que a Linguística sozinha, sobretudo a estruturalista (que imperava à época do surgimento da LA), possui dificuldades em alcançar: como sobre a relação entre língua e política; língua e ideologia; língua e identidade; língua e cultura; língua e gênero; língua e raça; língua e concepções de humanos não eurocentrados, ou mesmo não humanos; e língua e a relação entre humanos e as novas tecnologias. Logo, compreender as bases ontológicas e epistemológicas que alicerçam a LA do Brasil na contemporaneidade pode ser útil aos pesquisadores de outras áreas que compartilham de anseios investigativos não tradicionais, permitindo a esses conhecerem um pouco dos princípios que têm guiado os trabalhos da área e visualizar os pontos em comum.

A fim de alcançar a discussão a que nos propomos, realizamos uma revisão de literatura que contempla tanto autores que se dedicam à discussão voltada à metodologia de pesquisa (os quais são a base para as reflexões que tecemos sobre ontologia e epistemologia, de modo geral), quanto aqueles que desenvolvem esses tópicos voltados especificamente à LA. Em meio ao primeiro conjunto de autores, encontram-se, para citar alguns, Moon e Blackman (2014), Saunders, Lewis e Thornhill (2016), Duarte Jr. (1994), Somekh e Lewin (2005), Fourez (1995) e Mostajir (2020); já em meio ao segundo conjunto de autores, encontram-se, para citar alguns, Moita Lopes (1998; 2006; 2009), Signorini (2015), Arrojo (1996), Fabrício (2006), Kleiman (2013) e Pires-Santos (2015). O trabalho está dividido em 4 seções localizadas após a introdução: nas duas primeiras, são abordadas, respectivamente, questões ontológicas e epistemológicas orientadoras da pesquisa científica em LA; na terceira, discutem-se as bases teórico-metodológicas da LA no cenário brasileiro; por fim, tem-se a conclusão.

2. QUESTÕES ONTOLÓGICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Segundo Saunders, Lewis e Thornhill (2019), o pensamento ontológico no fazer científico se refere a suposições acerca da realidade do mundo e de como os objetos de pesquisa, que constituem essa realidade, são estudados. Tais percepções, como apontam Moon e Blackman (2014), são fundamentais para delinear a pesquisa científica, tendo em vista que "a forma como os pesquisadores escolhem seus métodos demonstra um compromisso com uma versão do mundo e como o pesquisador pode vir a conhecer esse mundo" (MOON; BLACKMAN, 2014, p. 4)⁷.

7 Tradução nossa de: "How researchers choose their methods demonstrates a commitment to a version of the world and how the researcher can come to know that world."

Conforme as autoras, a percepção de mundo do pesquisador é fundamental para delinear a pesquisa científica. Diferentes maneiras de interpretar a realidade resultam no desenvolvimento de perspectivas ontológicas diversas, e por vezes opostas, como é o caso dos vieses ontológicos realista e relativista. Pesquisas científicas pautadas em uma perspectiva ontológica realista tomam a realidade como elemento passível de experimentação e independente do homem, dessa forma, distanciam-se de estudos que partem da ontologia relativista, segundo os quais a realidade do mundo se constitui a partir do ser humano, de modo que a realidade assume caráter relativo de acordo com as experiências de cada indivíduo. O contraste ontológico de percepção da realidade caracteriza as diferentes áreas de pesquisa científica, como as Ciências Naturais e Ciências Humanas, e implica escolhas epistemológicas e metodológicas que, como mencionamos no parágrafo anterior, delinham o processo de produção de conhecimento.

Concernente à questão ontológica da realidade científica, Duarte Jr. (1994), em busca de uma resposta para a pergunta "o que é a realidade?", explica-nos que grande parte do poder que a ciência adquiriu na sociedade em definir o real decorre de sua capacidade de destruí-lo, ou seja, questionar e desestabilizar a relação dos seres humanos com o mundo que os cerca, apontando possibilidades de novas compreensões e modos de interação. Ao refletirmos sobre a relação entre o ser humano e o real, enganamo-nos ao pensarmos a existência de um mundo *a priori*, decifrável pela ciência; Duarte Jr. (1994), na verdade, fala-nos que uma pergunta feita ao mundo pode retornar diferentes respostas, o que evidencia não a existência do mundo em si, mas sim sempre um mundo construído pelo humano.

Por essa perspectiva, a teoria científica é percebida como um modelo a partir do qual se interpreta a realidade, dependendo a verdade sobre dados fenômenos de dois fatores: sua localização na história do conhecimento e sua validade num determinado setor da realidade. Partindo dessa premissa, as explicações científicas não somente tendem a mudar com a situação histórica das teorias empregadas na interpretação da realidade, como também variam em decorrência do campo em que emergem, por exemplo, as Ciências Exatas e as Ciências Humanas. Aqueles, debruçam-se sobre o mundo físico-natural, que pode apresentar constâncias e regularidade; esta, por estudar o ser humano, de sua singularidade à sua coletividade, pode entender os dados situados culturalmente e comunitariamente, portanto, instáveis. Assim, o autor argumenta ser mito a concepção de que a realidade seria mais real quando quantificável. Além disso, Duarte Jr. (1994) explica que é possível organizar a realidade como existente de maneira distinta em diferentes zonas, as quais, cada qual, são cobertas por ciências específicas que se utilizam de

métodos particulares, o que, por seu turno, reforça a inexistência de uma ciência única.

Esse caráter tensionador, de compreensão da realidade a partir das subjetividades e da ação do homem no mundo, se associa a uma perspectiva ontológica relativista e pode ser percebido de maneira latente nas pesquisas em LA. A LA é um campo de estudos comprometido com as subjetividades e conhecimentos situados, interessado em ouvir a voz do outro (MOITA LOPES, 1998; 2006), no qual as pesquisas se voltam às práticas de linguagem e conhecimentos produzidos localmente pelos sujeitos. Sujeitos, esses, aqui entendidos como seres sócio-históricos (MOITA LOPES, 2006), que se resignificam identitariamente e modificam seus meios a partir do engajamento em relações sociais. Por essa premissa, avaliamos que discussão apresentada sobre a realidade, presente em Duarte Jr. (1994), se associa às premissas ontológicas da área no que diz respeito à compreensão da realidade situada por sujeitos social, cultural e historicamente constituídos.

Ainda sobre premissas da área, conforme nos ensina Moita Lopes (2006), a fim de contemplar as práticas sociais situadas dos sujeitos, a LA assume um modo de operação indisciplinar, ou seja, não delimitada por linhas disciplinares, teóricas, metodológicas ou analíticas, tendo em vista o foco na investigação de questões relacionadas à linguagem na vida social (MOITA LOPES, 1998; 2006; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998). A fim de explorar melhor a indisciplinaridade teórica, apresentaremos, na próxima seção, como os princípios ontológicos perpassam questões epistemológicas para a construção de conhecimento científico na área de LA.

3. QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A discussão ontológica da pesquisa científica, apresentada na seção anterior, é fundamental para compreender como diferentes formas de produção de conhecimento científico se associam a diferentes perspectivas ontológicas. A discussão que se segue apresenta como determinadas suposições acerca da percepção e análise da realidade, tal qual orientações realistas e relativistas, orientam noções do que conta como conhecimento nas áreas de saber, tornando indissociáveis noções ontológicas e epistemológicas no saber científico.

Em relação ao debate epistemológico, Saunders, Lewis e Thornhill (2019) pontuam que a epistemologia de pesquisa concerne àquilo que supomos sobre o conhecimento, bem como àquilo que concebemos como conhecimento válido, aceitável e legítimo. Refletindo sobre tal categoria, Moon e Blackman (2014) destacam que alguns pontos importantes a serem considerados ao se pensar a epistemologia são "[...]

o que constitui uma afirmação de conhecimento; como o conhecimento pode ser produzido ou adquirido; e como a extensão de sua aplicabilidade pode ser determinada." (p. 5)⁸.

A partir desses apontamentos sobre fundamentos epistemológicos, é possível considerar que compreender a epistemologia de dada área de pesquisa, disciplina ou campo científico é fundamental para definir caminhos teóricos e metodológicos, pois o *locus* em que o cientista se insere, determinante ao orientar o que pode ser conhecido cientificamente, de forma válida e legítima, tem influência sobre toda a pesquisa que desenvolve.

Outro fato em destaque que perpassa premissas ontológicas e epistemológicas diz respeito à neutralidade em ciência e à relação entre ciência e sociedade. Ora, sendo a explicação científica uma interpretação da realidade, essa é jamais inquestionável, absoluta e/ou única, o que reforça a condição das explicações científicas serem condicionadas não somente pela disciplina ou campo de pesquisa em que se insere o pesquisador, mas também pela comunidade que o cerca e pela sociedade do qual emerge. É, pois, o que concebem Fourez (1995) e Mostajir (2020).

Segundo Fourez (1995), a visão clássica a respeito do conhecimento científico o concebe como resultado da observação fiel da realidade. Entretanto, o autor explica que a observação, na verdade, não é processo pacífico, mas sim uma interpretação, tal como vimos em Duarte Jr. (1994). Toda observação, portanto, está situada dentro de um modelo (representação de mundo), que pode ou não ser científico. A ciência é, nesse sentido, uma prática comunitária, ou seja, constituída por seres humanos, na qual a comunidade da qual emerge o conhecimento científico tem forte influência sobre o trabalho do cientista, o que corrobora ser essa uma prática a ser compreendida como socialmente situada.

Mostajir (2020), nessa mesma linha de raciocínio, explica que a noção de imparcialidade, por sua vez, tem forte influência sobre a estruturação da ciência moderna. Segundo a pesquisadora, alimentou-se e se costuma alimentar a ideia de que os resultados a que chegam determinadas pesquisas sobre problemas analisados são livres de valores, alcançados simplesmente a partir dos dados disponíveis. Essa postura é, pois, questionada pela estudiosa, visto que a considera uma visão dogmática, a qual seria utilizada para distanciar a crítica social, e, muitas vezes "[...] proteger contratos profissionais com o estado corporativo militar [...]", o que, na verdade, evidencia a influência dos valores na construção do conhecimento científico.

⁸ Tradução nossa de: "[...] with what constitutes a knowledge claim; how knowledge can be produced or acquired; and how the extent of its applicability can be determined." (p. 5).

Assim, para refletirmos sobre a epistemologia em Linguística Aplicada, é necessário que situemos tal área de pesquisa quanto a como essa concebe a realidade, a neutralidade em ciência e a relação entre ciência e sociedade, já que esses três pontos, que dão conta da relação entre conhecimento, realidade e sociedade, são fundamentais para o debate acerca de como qualquer disciplina constrói e valida o conhecimento. A Linguística Aplicada, enquanto área de conhecimento de caráter crítico e indisciplinar, não concebe o conhecimento como dado, único, uniforme ou inquestionável, tão pouco a realidade pode ser pensada, aqui, como estática ou *a priori*. É por isso que, como veremos na seção seguinte, é preferível falar, ao nos referirmos à LA, em *epistemologias*, o que significa adotar um caráter transdisciplinar de produção de conhecimento científico.

4. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA LINGUÍSTICA APLICADA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Tais modos de compreender a realidade a partir da ação humana e de entender a construção de conhecimento de modo indisciplinar, como abordado nas seções anteriores, costumam ser orientações ontológicas e epistemológicas dos trabalhos em LA. Segundo Moita Lopes & Fabrício (2019), diferente de uma filosofia positivista de pesquisa e de métodos que produzem generalizações e verdades universais, a área se caracteriza pela adoção de uma filosofia interpretativista, tendo em vista que “a perspectiva aqui construída sobre a modernidade em transição requer o exercício de outros modos de imaginação epistemológica para dar conta da proximidade crítica de natureza ideográfica diante das perplexidades sociais que enfrentamos (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 715).

A partir de base ontológica relativista e premissa epistemológica indisciplinar, entendemos os caminhos teóricos que fundamentam a filosofia interpretativista de produção de conhecimento da área, segundo a qual fenômenos sociais não podem ser estudados fora de contexto e/ou de uma maneira semelhante aos estudos de fenômenos físicos (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2019). Essas premissas teóricas e filosóficas nos ajudam a compreender a associação da LA com o paradigma subjetivista de pesquisa, que justifica a tendência dos estudos da área de trazer para o centro as subjetividades e problematizar suas relações sociais que envolvem raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, classe e status social, práticas de ensino/aprendizagem de línguas e questões de poder, ideologias e políticas em contextos situados. Pelo viés teórico-metodológico da LA, toda prática de linguagem é entendida como prática social, por essa razão linguagem e sociedade são tidos como indissociáveis (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PIRES-SANTOS et al, 2015; SIGNORINI, 1998).

No que diz respeito à subjetividade dos sujeitos que perpassa a produção de conhecimento científico, Arrojo (1996), ao abordar os estudos da tradução na pós-modernidade, aproxima as ideias que embasam essa discussão aos estudos em LA, permitindo-nos visualizar parte de como tal reflexão é levantada na área. Assim, questionando a neutralidade decorrente do pensamento moderno, a autora coloca:

Ao defender a possibilidade da objetividade e da razão, do conhecimento isento e neutro e, portanto, não-ideológico e de valor e alcance universais, a reflexão fundada no ideal da modernidade, que sempre foi, inevitavelmente, pautada pelos valores de uma determinada classe, de uma determinada raça, e de um determinado gênero, traz consigo também uma outra face, sombria e totalitária, marcada pela negação da diferença e da história, e que poderia justificar, por exemplo, entre outras manifestações violentas, o projeto europeu da colonização, o preconceito racista, o sexismo e até mesmo projetos de extrema repressão da diferença como o nazismo. Aliás, não seria mera coincidência o fato de que, precisamente a partir do Iluminismo (cujo início poderíamos localizar no final do século XVII) até a 2ª Guerra Mundial, a mesma Europa que sonha com a modernidade “iluminada” também dominou, ocupou e explorou quase o mundo todo. (Arrojo, 1996, p. 53-54).

Arrojo (1996) aponta ainda para o fato de o pensamento pós-moderno, embora crítico à neutralidade científica postulada pela ciência moderna, conforme apresentado na citação acima, ter apenas deslocado o poder da verdade do divino para o homem, mantendo aquela como absoluta e intocável. Consideramos, a partir disso, que a LA no cenário brasileiro, embora influenciada pelos pensamentos moderno e pós-moderno, é mais clivada atualmente por epistemologias vinculadas às visões críticas a respeito da ciência moderna, como as correntes feministas, *queer*, pós- e decolonial, pós-humanistas, etc. Tal realidade nos permite falar, na área, não de *epistemologia*, mas de *epistemologias*, o que se refere a sua característica transdisciplinar.

A LA se caracteriza como área de pesquisa transdisciplinar por buscar dialogar com outras perspectivas teórico-metodológicas, a fim de criar inteligibilidades em relação às práticas sociais situadas. A expansão de horizontes teórico-metodológicos que configuram a LA como área transdisciplinar é entendida como essencial para o desenvolvimento dos estudos na área (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006). O diálogo com outras disciplinas das ciências humanas e sociais se faz necessário para contemplar as diversas variáveis relacionadas aos sujeitos e aos contextos, pois “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos.” (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

O diálogo com outros campos de conhecimento, que objetiva responder às demandas epistemológi-

cas atuais da LA, faz com que a área seja percebida como feita de margens (SIGNORINI, 1998), de fronteira (MOITA LOPES, 1998), mestiça, híbrida indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que busca reinventar diferentes modos de investigação da vida social com essa ponte. Essa abertura às outras áreas concede à LA uma natureza dinâmica de conhecimento produzido em contexto e demanda por responsabilidade dos pesquisadores para assumir escolhas teóricas e implicações éticas e políticas da pesquisa.

Conforme destacam autores como Signorini (2015) e Saunders, Lewis & Thornhill (2019), é natural que as disciplinas do campo aplicado assumam não uma epistemologia, no singular, mas epistemologias, no plural. Estes, tomando como exemplo os estudos de negócio e gestão, explicam que tais áreas operam sobre diferentes tipos de conhecimentos, os quais ficam mais explícitos quando consideramos os tipos de dados que os pesquisadores dessas áreas analisam, como: dados numéricos, textuais, visuais, históricos, ficcionais, etc. Nesse sentido, colocam: "Consequentemente, diferentes pesquisadores de negócios e gestão adotam diferentes epistemologias em suas pesquisas, incluindo projetos baseados em pesquisas de arquivos e relatos autobiográficos [...], narrativas [...] e literatura ficcional [...]." (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2016, p. 127)⁹.

Situação semelhante ocorre no campo aplicado dos estudos da linguagem, especialmente no Brasil, visto que, segundo Signorini (2015):

[...] a pesquisa nesse campo no Brasil não tem se pautado por uma única referência, modelo ou concepção do que seja produzir conhecimento válido, ou relevante, em contextos institucionais. Esse é o campo em que se confrontam e se combinam referências diversas, desde as inspiradas nas ciências naturais (tradições positivistas, racionalistas, objetivistas, naturalistas, etc) até as inspiradas nas ciências sociais, na história e na filosofia da segunda metade do século XX (realismo crítico, neopragmatismo, socioconstrutivismo, construcionismo, desconstrucionismo, etc). (SIGNORINI, 2015, p. III).

Além de destacar a característica transdisciplinar a área, que lança mão de epistemologias plurais para a construção de conhecimento, Signorini (2015) considera ainda a importância de se alimentar o debate epistemológico, visto que este estimula a metareflexividade, tão necessária e urgente, sobretudo em dada área do conhecimento que se propõe crítica e reflexiva. Nesse sentido, é possível indagar: "[...] que tipo de conhecimento se está produzindo com e sobre a língua(gem)? Como? Com base em quê? Em benefício (ou prejuízo) de quem?" (p. V).

⁹ Tradução nossa de: "Consequently different business and management researchers adopt different epistemologies in their research, including projects based on archival research and autobiographical accounts [...], narratives [...] and fictional literature [...]." (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2016, p. 127).

Os questionamentos acima demonstram a tendência da área de propor pesquisas socialmente relevantes, relacionada ao desenvolvimento de uma reflexão autocrítica da LA, que é bastante recente e ganhou destaque ao final dos anos 80, e mais efetivamente a partir dos anos 90, no Brasil (PIRES-SANTOS et al., 2015). Desde então, as pesquisas em LA buscam "[...] viabilizar e entender as resistências (ou ainda re-existências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação global pelo local." (KLEIMAN, 2013, p. 53). O caráter ético e político das pesquisas em LA está aliado à noção de justiça social e epistêmica (SOUZA SANTOS, 2007), em uma tentativa de problematizar "[...] novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos." (MOITA LOPES, 2009, p. 23).

Tendo em vista os efeitos das pesquisas em LA para a vida das pessoas que orientam uma agenda de pesquisa política e ética (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006), as escolhas teórico-metodológicas da área refletem esse compromisso social da área. O caráter ético e político da agenda de pesquisa da LA diz respeito ao compromisso dos estudos da área em formular teorizações para entender as epistemologias locais e desenvolver estudos de utilidade social, o que implica na adoção de métodos de geração de dados que valorizem as subjetividades e epistemologias locais, em especial aqueles que partem da observação e do engajamento do pesquisador nas práticas sociais dos participantes, como forma de construir conhecimento localmente.

A partir das discussões apresentadas, nota-se que traçar um caminho de pesquisa em LA requer a compreensão de escolhas metodológicas condizentes com os objetivos éticos e políticos da área, pautados no paradigma subjetivista e filosofia interpretativista que regem a construção de conhecimento nesse campo de pesquisa. O entendimento do paradigma e da filosofia de pesquisa, portanto, parte da percepção das premissas ontológicas e epistemológicas da área que, como apontam Moon e Blackman (2014), são pré-requisitos para pesquisadores no processo de construção de sentido dos estudos desenvolvidos em LA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas neste trabalho, é possível compreender como as bases ontológicas e epistemológicas da área de LA possibilitam o desenvolvimento de pesquisas que partem da construção do conhecimento vinculado às práticas sociais dos sujeitos. A filosofia interpretativista de pesquisa, fundamentada pelo pressuposto ontológico relativista e pela premissa epistemológica indisciplinar, conduz estudos que concebem a construção de conheci-

mento a partir da interpretação humana socialmente situada. Tal disciplina tem adotado uma postura crítica a respeito do mundo, escolhendo olhar os fenômenos enquanto multifacetados, como são. Essas posturas, nem sempre presentes¹⁰, demandam dos pesquisadores da disciplina trabalhos de caráter transdisciplinar e os aproxima de visadas científicas que se posicionam criticamente frente à epistemologia das ciências modernas.

Tendo em vista o compromisso social e ético das pesquisas em LA que caracteriza os estudos recentes no cenário brasileiro e delineiam as bases teórico-metodológicas dos estudos na área no Brasil, projetamos à LA o pensamento de autores como Signorini (2015) e Saunders, Lewis & Thornhill (2019), a respeito das ciências aplicadas, de que tal área não é constituída por uma rigidez ontológica que orienta uma única epistemologia para contemplar a verdade sobre o mundo, mas sim uma percepção ontológica que considera as subjetividades como determinantes para a compreensão da realidade, que orienta uma postura epistemológica indisciplinar e socialmente comprometida, cujas bases almejamos terem sido satisfatoriamente debatidas neste trabalho.

10 Sobre isso, Pires-Santos et al. (2015) coloca "Dos anos 1990 para os dias atuais, a área da Linguística Aplicada (doravante LA) passou por mudanças fundamentais nos modos de produzir conhecimento, aumentando significativamente a reflexão crítica na área, aliada a uma ampliação do seu objeto de investigação (Signorini & Cavalcanti 1998; Cavalcanti 1996). O foco das pesquisas em LA passou a ser a presença de problemas com relevância social para exigir respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes (Moita Lopes 1996), deslocando-se da ciência mãe, a Linguística, para buscar respostas/teorias em outras áreas das Ciências Sociais, como Sociologia, Antropologia, Sociolinguística, constituindo o seu caráter interdisciplinar."

REFERÊNCIAS

- ARROJO, R. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda de inocência. **Cadernos de tradução**, v. 1, n. 1, p. 53-69, 1996.
- BARAD, K. **"Intra-actions"** (interview of Karen Barad by Adam Kleinmann). 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/1857617/_Intra-actions_Interview_of_Karen_Barad_by_Adam_Kleinmann. Acesso em: 09 nov. 2020.
- DUARTE Jr., J. F. **O que é realidade?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem" – Redescrições em curso. In: L.P. Moita-Lopes (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FOUREZ, G. A. **A construção das Ciências** - Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo. Editora UNESP, 1995.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**, v. 1, p. 39-58, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 113-128, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma "proximidade crítica" nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.
- MOON, K.; BLACKMAN, D. A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. **Conservation Biology**, Volume 00, No. 0, 1-11, 2014. Disponível em: https://www.idahoecosystems.org/sites/default/files/literature_resource/moon_and_blackman_2014_guide_to_social_science_research_0.pdf. Acesso: 30 de out. 2020.
- MOSTAJIR, P. **On the Role of Values in Science: A Pragmatist Deconstruction of Impartiality**. Joint Session of the Aristotelian Society and Mind Association. University of Kent, 2020. Disponível em: <https://voices.uchicago.edu/pmmostajir/2020/07/01/aristotelian-mind-2020/> Acesso: 30 de out. 2020
- PIRES-SANTOS, Maria Elena et al. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua (gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 35-65, 2015.
- SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 78, 3-4, 2007.
- SAUNDERS, M. N.K.; LEWIS, P.; ADRIAN THORNHILL. **Research Methods for Business Students**. Pearson Education Ltd, Eighth edition, 2019.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110, 1998.
- SIGNORINI, I. Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua (gem). **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. iii-vi, 2015.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Mercado de Letras, 1998.
- SOMEKH, B., & LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

PESQUISAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS GRADUAÇÕES OFERTADAS PELO INSTITUTO UFC VIRTUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA¹

Marília Maia Moreira²
Ana Cláudia Uchôa Araújo³
Antonia Lis de Maria Martins Torres⁴
Bruna Rafaela Araújo da Silva⁵
Igor Márcio do Nascimento Azevedo⁶

Research on the Pedagogical Experiences of Undergraduate Studies Offered by the UFC Virtual Institute:
a systematic literature review

Resumo:

O presente trabalho visa identificar os artigos científicos que investigaram o tema sobre experiências pedagógicas com as graduações ofertadas pelo Instituto UFC Virtual no intervalo de tempo de 2017 a 2022. A base teórica traz um resgate histórico da Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal do Ceará (UFC), incluindo a consolidação da UFC Virtual. A metodologia de pesquisa foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que pode ser definido como uma metodologia de pesquisa de trabalhos científicos que busca melhores resultados de pesquisas acadêmicas que atendam a uma temática de investigação. As bases de pesquisas utilizadas para a coleta e análise de artigos foram o Repositório Institucional da UFC e o Oasisbr, no qual se utilizou as palavras-chaves "Educação a Distância" e "Distance Education" e "Ceará" e "Universidade Federal do Ceará". Foi verificado que dos trabalhos 44 (Repositório da UFC) e 268 (Oasisbr), somente, respectivamente, 4 e 14 atendiam aos critérios de inclusão determinados. Deste novo resultado, somente, respectivamente, 1 e 2 trabalhos atendiam aos critérios de exclusão. Como conclusões, observou-se a identificação de três artigos científicos que foram publicados em periódicos acadêmicos. Eles trataram de investigar, de forma direta ou indireta, temáticas sobre experiências formativas das graduações do Instituto UFC Virtual.

Palavras-chave: Revisão Sistemática de Literatura. UFC Virtual. EaD.

Abstract:

The present work aims to identify the scientific articles that investigated the topic of pedagogical experiences with the degrees offered by the Instituto UFC Virtual in the period from 2017 to 2022. The theoretical basis brings a historical review of Distance Education (DE) at the Federal University of Ceará (UFC), including the consolidation of UFC Virtual. The research methodology was the Systematic Literature Review (SLR), which can be defined as a methodology for researching scientific works that seeks better results from academic research that meet a research theme. The research bases used to collect and analyze articles were the UFC Institutional Repository and Oasisbr, in which the keywords "Distance Education" and "Ceará" and "Federal University of Ceará" were used. It was found that of the 44 (UFC Repository) and 268 (Oasisbr) works, only 4 and 14, respectively, met the determined inclusion criteria. Of this new result, only 1 and 2 works, respectively, met the exclusion criteria. As conclusions, the identification of three scientific articles that were published in academic journals was observed. They tried to investigate, directly or indirectly, themes about the formative experiences of the UFC Virtual Institute's undergraduate courses.

Keywords: Systematic Literature Review. Virtual UFC. DE.

1 Essa pesquisa faz parte de uma produção de trabalho de tese do programa de pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) que está em desenvolvimento de autoria da primeira autora, sob orientação e orientação, respectivamente, da segunda e terceira autoras.

2 Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: maia.moreira@uece.br

3 Doutora em Educação Brasileira (UFC). Técnica Administrativa e Pró-Reitora de Extensão do Instituto Federal do Ceará. E-mail: ana@ifce.edu.br

4 Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora efetiva da Universidade Federal do Ceará. E-mail: lisdemaria@ufc.br

5 Mestranda em Educação (UFC). Professora de Matemática do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Tapeba Amélia Domingos. E-mail: araujobrunrafaela@gmail.com

6 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Pedagogo na Secretaria Municipal de Fortaleza. E-mail: igormarcioa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma instituição de ensino superior pública brasileira e cearense que oferta graduações e está entre as melhores universidades públicas do Brasil, empreendendo atividades acadêmicas e de ensino, pesquisa, extensão e inovação desde o ano de 1954.

Nas últimas décadas, o ensino na UFC é realizado através de cursos presenciais e a distância; e dentro desta mesma instituição há setores que trabalham com Educação a Distância (EaD), dentre os quais se encontram o Instituto UFC Virtual (IUVI), que é o objeto de estudo deste trabalho.

Desta forma, propõe-se com este artigo fazer uma Revisão Sistemática de Literatura que visa identificar os artigos científicos que investigaram o tema sobre experiências pedagógicas com as graduações ofertadas pelo Instituto UFC Virtual no intervalo de tempo de 2017 a 2022.

Para este objetivo ser atingido, a seguir descrevem-se os principais fatos históricos e empreendimentos no Instituto UFC Virtual, começando por sua concepção e implantação.

2. EAD DA INSTITUTO UFC VIRTUAL

O histórico do UFC Virtual⁷ é marcado por conquistas no campo educacional, pesquisa e de implantação de projetos, destacando-se que neste quesito foram desenvolvidos seis projetos. Loureiro e Lima (2021) apontam que as primeiras iniciativas da implantação da UFC Virtual foram em 1999 quando foi apresentado à UFC um projeto de ensino a distância, tendo como principal eixo norteador a formação de professores para o ensino básico em diversas áreas do saber, o que iria ocorrer anos depois com o lançamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse período, um grupo de professores da UFC participou e ingressou na Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), cujo principal patrocinador era o Banco do Brasil, pois este tinha interesses diretos em treinar e aperfeiçoar os seus funcionários através desta modalidade.

O início do que viria a ser a UFC Virtual ocorreu nos primeiros anos do século XXI. Mas sua história inicia, realmente, antes dos anos de 1999, "[...] quando a UFC apresentou ao Conselho Nacional de Educação um Projeto de Ensino a Distância quatro anos antes da fundação do IUVI [UFC Virtual]" (LOUREIRO; LIMA, 2021, p. 44)⁸. Ainda em 1999, houve uma procura e

⁷ <https://virtual.ufc.br/>

⁸ Ainda em 1999, houve uma procura e parceria com a Open University (Inglaterra) e a Memorial University (Canadá) a fim de adquirir conteúdo das duas instituições. Em um primeiro momento houve a tradução dos materiais produzidos por essas instituições, os quais garantiam a baixa evasão, mas que não se refletiu para a condição brasileira (LOUREIRO; LIMA, 2021).

parceria com a Open University (Inglaterra) e a Memorial University (Canadá) a fim de adquirir conteúdo das duas instituições.

A necessidade de formação de professores para suprir a carência das escolas públicas do Estado do Ceará foi o elemento mobilizador das primeiras iniciativas de implantação da UFC Virtual na UFC, o que se evidencia nas tratativas institucionais da época. Muito embora, o Ceará já possuía sua marca registrada com os usos tecnológicos na educação através do sistema telensino desde 1974.

Cabe ressaltar que, como a SEDUC-CE não coordenou essa primeira ação para formação de professor a nível estadual, coube à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (SECITECE)⁹ empreender e tocar para frente este projeto.

Os supracitados autores ainda trouxeram um ponto bastante relevante de que "ao invés de uma transição docente de conhecimentos e de conteúdo para a EaD, tivemos uma transposição da docência presencial para a modalidade emergente. Esta característica se mantém até a contemporaneidade com pontuais exceções" (LOUREIRO; LIMA, 2021, p. 45).

Em 2005, foi criado o projeto Universidade Aberta do Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC); e o principal objetivo deste projeto era fomentar a formação docente para as áreas do saber humano na Educação Básica. Contudo, o primeiro curso criado e oferecido foi o Bacharelado em Administração Pública, em que foram ofertadas 3.500 vagas nacionais e 500 vagas, por unidades da federação. A oferta do curso de Administração foi possibilitada, na época, para atender a formação de recursos humanos dos funcionários dos bancos que patrocinavam o projeto UAB, com destaque para o Banco do Brasil.

Em 2006, ano de criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o projeto de Educação a Distância na UFC ganhou mais força. E neste mesmo ano, passou-se a elaborar conteúdos voltados a EaD na UFC, em parceria com uma empresa privada do ramo de produção de aparelhos de telegrafia e telefonia. Os autores não citaram o nome da empresa, mas citaram que era uma empresa sueca.

Em 2007, a UAB passou a integrar a Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Nessa mesma época, foi lançado o Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica. Nesse período, as graduações oferecidas pela UAB foram estruturadas com um tipo de co-coordenação entre a UFC Virtual, que dominava as tecnologias digitais e didático-metodológicas, e os Cursos de Licenciatura presencial da UFC, que dominavam os conteúdos e tinham os professores especialistas da área, de forma a minimizar o distanciamento entre

⁹ <https://www.sct.ce.gov.br/>

as modalidades de oferta e favorecer a interação entre ambas.

Cabe ressaltar que, por alguns anos os professores tutores e tutoras, alunos e alunas não tinham os mesmos direitos que os alunos das graduações presenciais da UFC. Contudo, sete anos depois de fundada a UFC Virtual, é que discentes ganharam algum espaço na universidade como, por exemplo, estar no sistema de matrícula da UFC.

Algumas parcerias importantes devem ser registradas nesse período:

- Em 2005, projeto de definição do padrão TV Digital Brasileiro e projeto SBTVD.
- Em 2006, parceria com a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), para iniciar o mestrado profissional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação em EaD.
- Também em 2006, implantação do curso Bacharelado em Administração na modalidade EaD, em parceria com o Banco do Brasil, e mais a implantação de 8 cursos de graduação pela UAB.
- Em 2007, a UFC Virtual apoia o projeto "Um computador por Aluno (UCA)".
- Colaboração da UFC com a implantação da Universidade Aberta do SUS (UNASUS) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).
- Implantação da lei dos 20% da EaD na carga horária das disciplinas das graduações presenciais, que foi uma demanda nacional.
- A UFC Virtual atuou em convênio com outras universidades brasileiras e estrangeiras: UNESP, UNICAMP, University of Georgia at Athens (UGA) e a Utah State University (USU).
- Em 2010, passou a ser legalmente a 16ª unidade acadêmica da UFC com a aprovação do Conselho Universitário (CONSUNI) da mesma, criou-se, então, o Instituto UFC Virtual.

No conjunto destas ações, o Instituto UFC Virtual foi criado para apoiar e orientar os empreendimentos envolvendo EaD, formação de professores tutores e docentes para ensinarem via EaD, além de contribuir com a realização de discussões técnicas e teóricas sobre o assunto.

3. METODOLOGIA

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é uma metodologia de pesquisa de trabalhos científicos que busca melhores resultados de pesquisas acadêmicas que atendam a uma temática de investigação.

Kitchenham (2004) é considerada uma pesquisadora especialista no que diz respeito aos trabalhos sobre RSL. Tal como considera suas conjecturas teóricas, ela considera uma RSL como sendo

systematic literature review is a means of identifying, evaluating and interpreting all available research relevant to a particular research question, or topic area, or phenomenon of interest. Individual studies contributing to a systematic review are called primary studies; a systematic review is a form a secondary study (KITCHENHAM, 2004, p. 1).

Segundo a supracitada pesquisadora, uma RSL se inicia quando se define um protocolo de revisão o qual deixa clara a questão de pesquisa que se deseja responder, para logo mais definir os métodos com os quais se fará a execução desta revisão (KITCHENHAM, 2004).

No entanto, Ramos, Faria e Faria (2014) consideram esta questão de pesquisa como sendo o objetivo do assunto que se quer pesquisar. Além disso, os supracitados autores recomendam, também, um protocolo de pesquisa baseados nas seguintes etapas: "(i) objetivos [da pesquisa]; (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito [da pesquisa]; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de dados" (Ibidem, p. 23).

Estes autores ainda ressaltam que durante o desenvolvimento de uma RSL é necessário que "sejam registradas todas as etapas de pesquisa" (Ibidem, p. 23), para que outro pesquisador possa replicar e, também, para que as etapas possam ser comparadas e confrontadas quando se seguir cada uma das etapas elencadas e definidas previamente.

O atual trabalho adota este modelo de protocolo de pesquisa que vai ser apresentado e descrito a seguir, no qual se tem, primeiramente, um objetivo de investigação que está pautado em "identificar os artigos científicos que investigaram o tema sobre experiências pedagógicas com as graduações ofertadas pelo Instituto UFC Virtual no intervalo de tempo de 2017 a 2022".

A equação de pesquisa se pauta na busca das seguintes palavras-chave: 'Educação a Distância', 'Distance Education', 'Ceará' e 'Universidade Federal do Ceará', que são usadas, paralelamente, com o intervalo de tempo estipulado do ano de 2017 ao ano de 2022.

O âmbito da pesquisa é realizado no Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (<https://repositorio.ufc.br/>), por conter uma fonte rica de trabalhos publicados em diversas revistas científicas, armazenados pela própria instituição, além de ter os repositórios de todos os setores acadêmicos da universidade. Neste local, há uma página de busca em

que há possibilidade de fazer uma busca avançada colocando comandos que ajudam a fazer uma pesquisa mais precisa do tema em estudo. Cabe ressaltar que o portal - Repositório Institucional da UFC - foi escolhido por conta de uma das palavras-chave ter o nome da universidade em questão.

No campo "Buscar em" pode-se escolher o setor em que se deseja fazer a busca e, para este trabalho, foi realizada uma busca em todo o repositório da UFC, o qual englobava trabalhos advindos da Faculdade de Educação (FACED), do repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB), e, por fim, do Instituto UFC Virtual.

Outro portal de busca de trabalhos científicos é o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) (<https://oasisbr.ibict.br/vufind/>), que é um portal de pesquisa acadêmica mantido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ino-

vação (MCTI) e pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ambos do Governo Federal brasileiro. Este portal faz uma busca avançada com as palavras-chave citadas anteriormente, utilizando-se de operadores booleanos. Mesmo sabendo que este portal traz muitos resultados em poucos segundos, foram escolhidos somente os artigos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão do protocolo de pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão se pautaram nos seguintes pontos apresentados na Tabela 1 e levaram em consideração a pesquisa baseada em artigos científicos que foram publicados em revistas e terem sido publicados no intervalo de tempo de 2017 a 2022. Cabe ressaltar que, primeiramente, foram aplicados os critérios de inclusão e, a partir dos resultados destes, aplicaram-se os critérios de exclusão.

Tabela 1 - Os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa

ID ¹⁰	Crítérios de Inclusão	ID	Crítérios de Exclusão
I1	Artigos científicos completos que pesquisaram sobre a EaD na UFC.	E1	Artigos científicos que não pesquisaram experiências pedagógicas das graduações oferecidas no Instituto UFC Virtual.
I2	Estes artigos devem ter sido publicados em periódicos científicos revisados por pares.	E2	Estes artigos são duplicados.
I3	Estes artigos foram escritos em língua portuguesa.	E3	Artigos que foram publicados em outras línguas.
I4	Artigos que foram publicados entre 2017 a 2022.	E4	Artigos que foram publicados fora do intervalo entre 2017 a 2022.
		E5	Artigos que são essencialmente teóricos como, por exemplo, revisões de literatura, estado da arte, estado do conhecimento, ou revisão integrativa etc.

Fonte: autoria das autoras do artigo (2023).

Os critérios de verificação e validação da pesquisa e se eles podem ser replicados foram testados por dois pesquisadores que, também, compõem o presente trabalho, e que seguiram os critérios de inclusão e exclusão adotados.

Além disso, os resultados são registrados em todas as suas etapas que se realizaram no procedimento realizado na evolução da pesquisa. Cabe ainda ressaltar que, o tratamento dos dados e resultados que resultaram no corpus da pesquisa deve ser filtrados, analisados e descritos criticamente com a utilização do *software Mendeley*.

¹⁰ Na tabela temos o ID que significa 'Identificador'.

4. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO CORPUS

Neste primeiro momento, foi realizada uma combinação das palavras-chave para verificar quantos resultados cada portal de busca selecionado apresentaria. Na Tabela 2 tem-se as palavras-chave combinadas com o operador booleano 'AND' que foram dispostas da seguinte forma: C1.

Para a combinação de palavras-chave obtiveram-se quarenta e quatro resultados no Repositório Institucional da UFC e quatrocentos e quarenta e um resultados no Oasisbr, como pode observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Resumo das buscas das palavras-chaves combinadas com os operadores booleanos nos portais de busca escolhidos

ID	Palavras-chaves Combinadas com o Operador Booleano AND	Repositório Institucional da UFC	Oasisbr
C1	"Educação a Distância" AND "Distance Education" AND "Ceará" AND "Universidade Federal do Ceará"	44	268

Fonte: autoria das autoras do artigo (2023).

A seguir identificam-se os dados obtidos da seleção destes trabalhos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão do protocolo de pesquisa, para compor o *corpus* de análise destes dados.

5. IDENTIFICAÇÃO DOS DADOS DO CORPUS QUANTO AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão definidos no protocolo de pesquisa, foram apresen-

tados alguns resultados interessantes para cada portal de busca, apesar de que o Oasisbr trouxe um resultado expressivo e superior que o resultado do Repositório Institucional da UFC, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3 - Os critérios de inclusão da pesquisa com as palavras-chave 'Educação a Distância', 'Distance Education', 'Ceará' e 'Universidade Federal do Ceará'

Portais de Busca	Antes da Seleção	Artigos Selecionados pelos Critérios de Inclusão				Depois da Seleção
		I1	I2	I3	I4	
Repositório Institucional da UFC	44	44	4	4	4	4
Oasisbr	268	14	14	14	14	14

Fonte: autoria das autoras do artigo (2023).

Com os artigos selecionados nesta primeira parte, com os critérios de inclusão, realizou-se uma leitura flutuante¹¹ a fim de que tivesse um primeiro contato de título, resumo, palavras-chave de cada artigo, e quando fosse o caso, uma leitura na introdução de alguns artigos para encontrar elementos que identificassem se o artigo versava sobre setores que trabalham com EaD na UFC. Feito isso, foram aplicados os critérios de exclusão para analisar artigos publicados em periódicos sobre experiências pedagógicas nas graduações ofertadas pelo Instituto UFC Virtual.

11 Leitura flutuante é definida e "[...] entendida como uma busca de estabelecer o contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 160).

Primeiramente, realizou-se uma busca avançada no Repositório Institucional da UFC com as palavras-chave aliadas a um operador booleano: "Educação a Distância" AND "Distance Education" AND "Ceará" AND "Universidade Federal do Ceará", para o intervalo de tempo de 2017 a 2022. Obtiveram-se quarenta e quatro resultados, dentre os quais o próprio portal apontava que quatro eram oriundos de artigos de periódicos. Cabe ressaltar que para se utilizar os critérios de exclusão, aplicaram-se primeiro os critérios de inclusão e partir do resultado deste que foram aplicados aqueles. No entanto, analisando os critérios de exclusão, o total de artigos para serem analisados era somente de um, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Os critérios de exclusão da pesquisa com as palavras-chave 'Educação a Distância', 'Distance Education', 'Ceará' e 'Universidade Federal do Ceará'

Portais de Busca	Durante a Seleção dos Critérios de Inclusão	Artigos Selecionados pelos Critérios de Exclusão					Depois da Seleção
		E1	E2	E3	E4	E5	
Repositório Institucional da UFC	4	2	0	0	1	0	1
Oasisbr	14	12	3	0	0	0	2

Fonte: autoria das autoras do artigo (2023).

Ao produzir os critérios de exclusão foram considerados, para alguns critérios, a negativa dos critérios de inclusão; e para outros critérios de exclusão outras exigências que não tinham na outra categoria inclusiva. E, ao final, obteve-se um total de um artigo no Repositório Institucional da UFC, que atendia a estes critérios (Ver Tabela 5).

Por outro lado, no que diz respeito ao Oasisbr, como dito, o número de achados na busca com as palavras-chave e se utilizando do operador booleano

'AND' foi bem superior. Obtiveram-se duzentos e sessenta e oito resultados, dos quais somente dois resultados eram de investigações sobre experiências pedagógicas que se realizaram sobre a temática de ensino do Instituto UFC Virtual.

Na Tabela 5 tem-se a sistematização dos artigos científicos encontrados e selecionados depois que se aplicaram os critérios de inclusão e exclusão nos repositórios apontados anteriormente.

Tabela 5 - Trabalhos selecionados após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão em ambos os repositórios

ID	Referências
A1	VIEIRA, P. M. P.; SILVA, L. M. Entre o ideal e o real no ensino a distância: uma análise do PPC de Licenciatura em Pedagogia da UFC. Revista Arma da Crítica , Fortaleza, ano 11, n. 15, p. 22-40, 2021.
A2	SOUZA, F. W. et al. A educação a distância no Brasil e a inserção da Universidade Federal do Ceará (UFC) nesse contexto. Revista Labor , Fortaleza, v. 2, n. 25, p. 106-129, jan./jun. 2021.
A3	JUNQUEIRA, E. S.; TEIXEIRA, E. N.; MESQUITA, E. R. A documentação de atividades de leitura na EAD com o uso da técnica do rastreamento ocular. Revista Texto Digital , Florianópolis (SC), v. 15, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 2019.

Fonte: autoria das autoras do artigo (2023).

Como se pode observar, na Tabela 5 o artigo A1 foi o único encontrado no repositório institucional da UFC. Por outro lado, os artigos A2 e A3 foram os dois únicos artigos encontrados no repositório Oasisbr. Como foram poucos trabalhos que foram identificados, então, a seguir, vai-se fazer uma análise de cada trabalho para saber o que cada um estuda e investiga.

6. O QUE CADA ACHADO ESTUDA E INVESTIGA?

Analisando cada um dos títulos, palavras-chaves e resumos destes três achados, o artigo A1, que foi escrito por Vieira e Silva (2021), teve como intuito

[...] analisar o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia EaD ofertado pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, e seus impactos para a formação acadêmica dos estudantes, em sua maioria trabalhadores (VIEIRA; SILVA, 2021, p. 22).

Para além disso, os supracitados autores analisaram políticas públicas de implantação da EaD no Brasil, trazendo o seu histórico de implantação junto ao crescimento das Tecnologias Digitais e às políticas de formação de professores no país. Além disso, enfatizou o quanto o projeto político pedagógico, apesar de estar registrado em documento, na prática, não atendia as demandas de formação de pedagogos/

pedagogas da atual sociedade cearense e brasileira.

Já o artigo A2, produzido por Souza et al. (2021), fala sobre expansão da EaD no Brasil, principalmente, com o advento das Tecnologias Digitais, mas se conteve em "(...) descrever a evolução histórica da educação a distância e como a Universidade Federal do Ceará se posicionou nesse cenário" (SOUZA et al., 2021, p. 108).

Como principais conclusões, que foram apontadas no resumo, os autores verificaram a criação e a consolidação do Instituto UFC Virtual, destacando o quanto ele contribuiu e ainda contribui com um elevado número de matrículas dentro da instituição e oferecendo oportunidades de formação em nível de graduação a cidades do interior do Ceará, espaços em que o ingresso em uma universidade ainda é de difícil acesso.

E, por fim, o artigo A3, cujos autores são Junqueira, Teixeira e Mesquita (2019), tratou de

(...) apresenta[r] os procedimentos e os resultados da utilização da técnica do rastreamento ocular em dois estudos realizados com alunos universitários em laboratório de testes com o objetivo de mapear trajetórias de navegação e práticas de leitura on-line deles, em momentos de estudo (JUNQUEIRA; TEIXEIRA; MESQUITA, 2019, p. 59).

O estudo foi bem criterioso e tinha dois grupos focais. No Estudo 1 tratava-se de coletar dados sobre como os alunos realizavam atividades através do computador, nas disciplinas da Licenciatura em Letras, ofertada pela UFC Virtual. Por outro lado, o Estudo 2 documentou "(...) os processos de navegação e leitura de 30 estudantes de curso de licenciatura em Letras, quando participavam de fóruns virtuais utilizando três interfaces distintas" (JUNQUEIRA; TEIXEIRA; MESQUITA, 2019, p. 59).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, observou-se a identificação de três artigos científicos que foram publicados em periódicos acadêmicos, nos últimos cinco anos (2017 e 2022). Eles trataram de investigar, de forma direta ou indireta, temáticas sobre experiências formativas das graduações do Instituto UFC Virtual.

Ainda verificou-se que há mais resultados advindos da pesquisa realizada com as palavras-chave combinadas ao operador booleano 'AND' no Oasisbr, do que no Repositório Institucional da UFC. Além disso, descobriu-se que nestas pesquisas, uma (A1) é oriunda deste repositório e as outras duas (A2 e A3) são daquele repositório.

Outra conclusão a que se chegou é que as pesquisas encontradas tratavam de assuntos como: analisar o

projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia; apresentar técnicas de rastreamento ocular das atividades realizadas pelos alunos do curso de licenciatura em Letras; e, finalmente, descrever a evolução histórica das ações pedagógicas do Instituto UFC Virtual no âmbito do Estado do Ceará.

Esta investigação ainda sugere a necessidade de experimentar a RSL em outros estudos, de forma a verificar a recorrência de temáticas relacionadas à EaD.

REFERÊNCIAS

JUNQUEIRA, E. S.; TEIXEIRA, E. N.; MESQUITA, E. R. A documentação de atividades de leitura na EAD com o uso da técnica do rastreamento ocular. **Revista Texto Digital**, Florianópolis (SC), v. 15, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 2019.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Department of Computer Science, Keele University, UK: [s.n.], 2004.

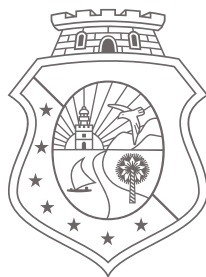
LOUREIRO, R. C.; LIMA, L. Instituto universidade virtual e o desenvolvimento histórico da educação a distância na Universidade Federal do Ceará. **In: BORGES NETO, H. et al. (Orgs).** Ead no Estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. (Coleção Sequência Fedathi, v. 5).

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. EDIPUCRS.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014.

SOUZA, F. W. et al. A educação a distância no Brasil e a inserção da Universidade Federal do Ceará (UFC) nesse contexto. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 25, p. 106-129, jan./jun. 2021.

VIEIRA, P. M. P.; SILVA, L. M. Entre o ideal e o real no ensino a distância: uma análise do PPC de Licenciatura em Pedagogia da UFC. **Revista Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 11, n. 15, p. 22-40, 2021.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO