

POLÍTICA EDUCACIONAL & PRODUÇÃO TEXTUAL

Pesquisas de professores da educação pública do Ceará-Fortaleza

Antonio Helonis Borges Brandão
Paulo Venício Braga de Paula
Rosendo Freitas de Amorim



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Organização

**Antonio Helonis Borges Brandão
Paulo Venício Braga de Paula
Rosendo Freitas de Amorim**

**POLÍTICA EDUCACIONAL & PRODUÇÃO TEXTUAL –
Pesquisas de professores da educação pública do Ceará**

Fortaleza – 2023

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima
Revisão Português

Elizabete de Oliveira da Silva
Normalização Bibliográfica

Contatos:
85 3101 3976
cdie.seduc@educ.ce.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Política educacional & produção textual – pesquisas de professores da educação pública do Ceará [recurso eletrônico]/Antonio Helonis Borges Brandão; Paulo Venício Braga de Paula; Rosendo Freitas de Amorim (organizadores). – Fortaleza: SEDUC, 2023.

Livro eletrônico
ISBN 978-85-8171-279-6 (E-book)

1. Educação – Ceará. 2. Professores – Ceará. 3. Educação pública – Ceará. I. Brandão, Antonio Helonis Borges, (org.). II. Paula, Paulo Venício Braga de, (org.). III. Amorim, Rosendo Freitas de, (org.). IV. Título.

CDD: 370.7



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

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

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

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

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação

Marta Emilia Silva Vieira
Danielle Taumaturgo Dias Soares
Keifer Fortunatti
Assessoras Especiais do Gabinete

Ideigiane Tercerito Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora de Gestão

Dóris Sandra Silva Leão
Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – CEGED

Francisco Clerto Alves da Silva
Orientador da Célula da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno – CEJEN

Coordenação

Centro de Documentação e Informações Educacionais
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Conselho Editorial

Adriana Schneider Muller Konzen	Izabelle de Vasconcelos Costa
Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira	Jacqueline Rodrigues Moraes
Ana Joza de Lima	José Romário Rodrigues Bastos
Antônia Varele Gama Silva	Katiany do Vale Abreu
Antonio Helonis Borges Brandão	Lindalva Costa Cruz
Arnaldo Dias Ferreira	Marco Aurélio Jarreta Merichelli
Augusto Ridson de Araújo Miranda	Marcos Felipe Vicente
Betânia Maria Gomes Raquel	Maria de Fátima Xavier
Cintia Ferreira de Andrade	Mayara Tâmea Santos Soares
Cintya Kelly Barroso Oliveira	Newton Malveira Freire
Elaine Holanda Maciel	Paula de Carvalho Ferreira
Fernanda Maria Diniz da Silva	Paulo Venício Braga de Paula
Francisca Aparecida Prado Pinto	Renata Priscila Conceição da Costa
Francisca Juliana Feitosa Soares	Roberta Eliane Gadelha Aleixo
Francisco de Assis Sales e Costa Junior	Ronaldo Glauber Maia de Oliveira
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro	Rosendo Freitas de Amorim
Gezenira Rodrigues da Silva	Tamara da Cunha Gonçalves
Helayne Mikaele Silva Lima	Vagna Brito de Lima
Herman Wagner de Freitas Regis	Yure Pereira de Abreu

Edição

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Normalização Bibliográfica

Elizabete de Oliveira da Silva

POLÍTICA EDUCACIONAL E PRODUÇÃO TEXTUAL

A sociedade brasileira precisa reconhecer efetivamente a relevância da Educação. Um aspecto central desse reconhecimento reside em valorizar o Magistério e o professor. A valorização do magistério pode expressar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi instituída uma política pública de estado denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. A consolidação dessa proposta que investe no protagonismo docente gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários, selecionados para publicação, passam por um criterioso processo de seleção.

A decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em organizar e publicar artigos que são recortes de dissertação e tese de professores da rede estadual de ensino, está baseada no programa Ceará Educa Mais, através da ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará tem feito história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc tem promovido um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos têm se manifestado na consolidação do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e compromisso.

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação do Ceará

Jucineide Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e da Educação Profissional

PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar a/o professora/or. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pela/o professora/or.

Em 2008, foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação continuada por pares. O amadurecimento dessa ação ocorre com a edição da Lei nº 17.572/2021, de 22 de julho de 2021, que estabelece o Programa “Ceará Educa Mais” e que, no Art. 2º, Inciso II, trata da ação Professor Aprendiz. Este programa aposta no protagonismo docente gerando desdobramentos substanciais, dentre os quais destaca-se a publicação de livros de professores(as) da rede que ocorreu nos anos de 2017, 2018 e 2019. Deve ser ressaltado que os trabalhos acadêmicos, literários e temáticos selecionados para publicação passam por um rigoroso processo público de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc) em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer, tendo como principais objetivos: a) a publicação de suas experiências e reflexões; b) a formação e o desenvolvimento contínuo de outros professores; c) na publicização de obras acadêmicas e literárias dos professores, em formato impresso, bem como de livros temáticos, em formato digital.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado), Literária (Romance; Poema; Cordel; Novela; Crônica ou Conto) e Livros Temáticos Digitais que contemplem temas transversais e/ou associados às áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagem e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias).

São produções de professores(as) da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autor(es) ou coautor(es) da(s) obra(s). O Conselho Editorial, ao selecionar as

produções acadêmicas, considerou: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observou-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos em língua portuguesa em consonância com os Direitos Humanos.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará mais uma vez faz história com essa iniciativa. Ao publicar as produções de seus(suas) professores(as), a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Prof. Ms. Paulo Venício Braga de Paula

PRÓLOGO

Rubem Alves, sobre os olhos, as palavras e o mundo, assim reflete: “As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos”. Dada a luz poética com que esse grande educador costumava iluminar seus pensamentos em forma de discurso, dificilmente os sentidos possíveis para esses três signos se esgotam. Os olhos podem ser muito mais do que as córneas, as palavras podem ir muito além dos verbetes e podemos conhecer vários mundos, como o mundo das/os educadoras/es.

Nesse mundo, os olhos representam toda a sensibilidade do indivíduo que educa. A/o educadora/or vê não só com os olhos, mas também com os ouvidos e com o tato. Tudo, ao seu redor, é palavra: críticas e elogios, respostas “certas” e “erradas”, perguntas e silêncios, abraços e distâncias, sorrisos e lágrimas. Entretanto, como educadoras/es, nem sempre nos damos conta de respirar tantos significados nessa semiosfera que é a escola e podemos, muitas vezes, ignorá-los. E assim, perdemos a oportunidade de melhorar nossos olhos.

Esta publicação traz valorosas contribuições de educadoras e educadores que aproveitam essa oportunidade e, agora, também nos oportunizam uma melhora do nosso modo de ver a educação. As produções aqui apresentadas trazem a perspectiva de quem aprimorou um olhar pedagógico que, agora, transforma em palavra.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, espera que as palavras das/os nossas/os educadoras/es, aqui eternizadas, possam alcançar (e melhorar) os mais diversos olhares. Que esses olhares possam germinar em produções futuras que contribuirão, cada vez mais, com o nosso modo de compreender e de agir neste mundo tão desafiador, que é o da educação.

Ideigiane Terceiro Nobre

Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio/COGEM

Ana Cecília Freitas

Assistente Educacional /COGEM

Sumário

EDUCAÇÃO, PESQUISA E DOCÊNCIA.....	09
PRÓLOGO.....	11
PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFES-SORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ.....	12
PÓS-LDB 9394/96 – Os novos rumos da política de formação de professores no Ceará.	13
	<u>Unidade</u>
	01
_____ Maria do Socorro Correia Costa/Coordenadora Pedagógica da EEEP Maria Eudes Bezerra Veras em Novo Oriente-CE	
POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: desafios de implementação em uma escola de Ensino Médio do Ceará.	23
	<u>Unidade</u>
	02
_____ Clairton Lourenço Santos/Professor de Matemática da EEM Monsenhor José Augusto da Silva em Camocim-CE	
CONSIDERAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE FOMENTEM UM ENSINO DE FILOSOFIA PARA O CUIDADO DE SI.	35
	<u>Unidade</u>
	03
_____ Antônio Alex Pereira de Sousa/Professor de Filosofia da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo em Fortaleza-	

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA:
compreensão dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

45

Unidade

04

Brena Késia Ribeiro Alves/Professora de Química da EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery em Uruburetama-CE

DO TEMPO DOS ANTIGOS AOS TEMPOS ATUAIS: um estudo através de narrativas memoriais da história do quilombo de Queimadas em Crateús-Ceará.

57

Unidade

05

Francisca Maria Bezerra da Silva/Professora do Colégio Estadual Regina Pacis em Crateús-CE

ESTUDO ANALÍTICO DE DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR CEARENSE.

67

Unidade

06

José Jaime Martins dos Santos/Professor de Língua Portuguesa; Antônio Jair Martins dos Santos/Professores da Rede Estadual de Ensino na CREDE 8 em Baturité-CE

A LEITURA ROMANESCA COMO CAMINHO PARA O FILOSOFAR.

77

Unidade

07

Tamara da Cunha Gonçalves/Professora de Filosofia do Ensino Básico do Ceará – SEDUC

CORDEL EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUZIR TEXTOS NA PRÁTICA.

89

Unidade

08

Maria Reginalda da Silva/Coordenadora da EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro em Solonópolis-CE

NA CLANDESTINIDADE DA INFÂNCIA EM CLARICE LISPECTOR.

101

Unidade

09

Luciana Braga/Professora de Língua Portuguesa da EEFM Flávio Marcílio em Fortaleza-CE

EXPERIMENTOS DE FÍSICA MODERNA NO ENSINO MÉDIO: desafios, dificuldades e discussões metodológicas, da concepção à aplicação do produto educacional.

111

Unidade

10

Djalma Gomes de Sousa/Professor de Física do CEJA Professora Maria Eudes Veras em Fortaleza-CE; Nildo Loiola Dias/Professor Titular de Física da Universidade Federal do Ceará

PROCESSOS DE DESINDIANIZAÇÃO E AS LUTAS PELOS DIREITOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS À LUZ DOS SEUS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS.

125

Unidade

11

Maria Verislene Lavor de Sousa/Professora de Sociologia da EEMTI Walter de Sá Cavalcante em Fortaleza-CE

POSFÁCIO.....139

EDUCAÇÃO, PESQUISA E DOCÊNCIA

POLÍTICA EDUCACIONAL & PRODUÇÃO TEXTUAL

A sociedade brasileira precisa reconhecer efetivamente a relevância da Educação, um aspecto central desse reconhecimento reside em valorizar o Magistério e o professor. A valorização do magistério pode expressar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi instituída uma política pública de estado denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. A consolidação dessa proposta, que investe no protagonismo docente, gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários, selecionados para publicação, passam por um criterioso processo de seleção.

A decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em organizar e publicar artigos que são recortes de dissertação e tese de professores da rede estadual de ensino, está baseada no programa Ceara Educa Mais, através da ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, tem feito história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc tem promovido um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos têm se manifestado na consolidação do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, em um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e compromisso.

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Jucineide Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e da Educação Profissional

PRÓLOGO

Rubem Alves, sobre os olhos, as palavras e o mundo, assim reflete: "As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos". Dada a luz poética com que esse grande educador costumava iluminar seus pensamentos em forma de discurso, dificilmente os sentidos possíveis para esses três signos se esgotam. Os olhos podem ser muito mais do que as córneas, as palavras podem ir muito além dos verbetes e podemos conhecer vários mundos. Como o mundo dos/as educadoras/as.

Nesse mundo, os olhos representam toda a sensibilidade do indivíduo que educa. O/a educador/a vê não só com os olhos, mas também com os ouvidos e com o tato. Tudo, ao seu redor, é palavra: críticas e elogios, respostas "certas" e "erradas", perguntas e silêncios, abraços e distâncias, sorrisos e lágrimas. Entretanto, como educadores/as, nem sempre nos damos conta de respirar tantos significados nessa semiosfera que é a escola e podemos, muitas vezes, ignorá-los. E assim, perdemos a oportunidade de melhorar nossos olhos.

Esta publicação traz valiosas contribuições de educadoras e educadores que aproveitara nessa oportunidade e, agora, também nos oportunizam uma melhora do nosso modo de ver a educação. As produções aqui apresentadas trazem a perspectiva de quem aprimorou um olhar pedagógico que, agora, transforma em palavra.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, espera que as palavras dos/as nossas/as educadoras/as, aqui eternizadas, possam alcançar (e melhorar) mais e mais olhares. Que esses olhares possam germinar em produções futuras que contribuirão, cada vez mais, com o nosso modo de compreender e de agir neste mundo tão desafiador, que é o da educação.

Ideigiane Terceiro Nobre

Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio/COGEM

Ana Cecília Cavalcante Freitas

Assistente Técnico COGEM

Publicação das Produções Acadêmicas e Literárias dos Professores Da Rede Pública Estadual de Ensino Do Estado do Ceará

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar o professor. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor.

Em 2008 foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação continuada por pares. O amadurecimento dessa ação ocorre com a edição da Lei nº 17.572/2021, de 22 de julho de 2021, que estabelece o Programa "Ceará Educa Mais" e que, no Art. 2º, Inciso II, trata da ação Professor Aprendiz. Este programa aposta no protagonismo docente gerando desdobramentos substanciais, dentre os quais desta-ca-se: a publicação de livros de professores da rede, o que ocorreu nos anos de 2017, 2018 e 2019. Deve ser ressaltado que os trabalhos acadêmicos, literários e temáticos selecionados para publicação passam por um rigoroso processo público de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc), em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer, tendo como principais objetivos: a) na publicação de suas experiências e reflexões; b) na formação e no desenvolvimento contínuo de outros pro-fessores; c) na publicização de obras acadêmicas e literárias dos professores, em formato im-presso, bem como de livros temáticos, em formato digital.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado), Literária (Romance; Poema; Cordel; Novela; Crônica ou Conto) e Livros Temáticos Digitais: que contemplem temas transversais e/ou associados às áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagem e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias).

São produções de professores(as) da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autor(es) ou coautor(es) da(s) obra(s). O Conselho Editorial, ao selecionar as produções acadêmicas considerou: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observou-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos em língua portuguesa em consonância com os Direitos Humanos.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará mais uma vez faz História. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Prof. Ms. Paulo Venício Braga de Paula
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão



PÓS-LDB 9394/96 – Os novos rumos da política de formação de professores no Ceará

Maria do Socorro Correia Costa ¹

Post-Ldb 9394/96 – The new directions of the teacher education policy in Ceará

Resumo:

O presente estudo analisa as repercussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 na política de formação de professores no Brasil e em escala estadual no Ceará. Em seu corpo é apresentado um aporte teórico acerca das leis, diretrizes e normativas que se alinham e legitimam a política de formação de professores em face do impacto da globalização que atinge os países desenvolvidos e em desenvolvimento, à guisa de um exemplo, o Brasil. Questiona a disseminação de Instituições Superiores de Ensino – ISE's e os novos formatos de currículos elaborados para a “formação em serviço.” Trata-se ainda de uma discussão teórica com base nas pesquisas de autores que dedicam seus estudos às reformas educacionais em curso – Silva (1994), Vieira (2002), Imbérnon (2005), Mezáros (2008), Leão (2013), Freitas (2014) e Cacete (2017).

Palavras-chave: Formação de Professores. Reformas Educacionais. Currículo.

Abstract:

The present study analyzes the repercussions of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 on the teacher training policy in Brazil and on a state scale in Ceará. In its body, a theoretical contribution is presented about the laws, guidelines and regulations that align and legitimize the teacher training policy in the face of the impact of globalization that affects developed and developing countries, as an example, Brazil. It questions the dissemination of Higher Education Institutions – ISE's and the new curricula formats designed for “in-service training.” It is also a theoretical discussion based on research by authors who dedicate their studies to on-going educational reforms – Silva (1994), Vieira (2002), Imbérnon (2005), Mezáros (2008), Leão (2013), Freitas (2014) and Cacete (2017).

Keywords: Teacher Training. Educational Reforms.

1. Mestre em Geografia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino. Atualmente exerce o cargo de Coordenadora Pedagógica na EEEP Maria Eudes Bezerra Veras em Novo Oriente – CE.

1. INTRODUÇÃO

O cenário da implantação das atuais políticas de formação de professores amplamente discutidas em Encontros Nacionais e Regionais e nos inúmeros estudos e análises produzidos em artigos, dissertações e teses, descortina-se no início da década de 90, tendo como parâmetro a agenda prioritária para a educação articulada na *Conferência Mundial sobre Educação para todos*,² realizada entre 05 a 09 de março de 1990 em Jomtien – Tailândia, e pela adoção da política neoliberal no Brasil respectivamente nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, definindo uma série de ajustes que foram efetivando-se na educação brasileira, frente à nova ordem mundial globalizada.

Sob a orientação dos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional-FMI), esses ajustes materializam-se nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003), a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 aprovada em 20 de dezembro de 1996, normatizando uma política de programas de formação de professores, flexibilizando o formato e a duração do ensino superior e ainda com a aprovação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef em 24 de dezembro do mesmo ano, tratando-se de um documento de ordenamento financeiro que viabilizaria acordos entre estados e prefeituras com as instituições de ensino superior que seriam os responsáveis por certificar a partir de então um grande número de professores da educação básica.

Este é o alcance pretendido pela temática aqui abordada – suscitar uma discussão sobre o atual modelo de processo formativo de professores que começou a ser alinhavado na década de 1990, como uma colcha de retalhos, vários tecidos vêm se ajuntando a essa trama, como recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Base Nacional Curricular para Formação de Professores – BNC-FP.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As mudanças que foram ocorrendo nos últimos 50 anos, emergiram em um novo contexto na década de 90, onde os olhares internacionais passam a compreender a educação como um campo promissor a ser investido. Esse novo olhar será ampliado a partir três variáveis:

1-Agenda internacional para a educação: Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien na Tailândia (1990); Conferência de Nova Delhi (1993); Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, Nova Iorque (1990), Reunião de Kingston, Jamaica (1996); Encontro de Dakar, Senegal (2000).

2-A Teoria do Capital Humano – TCH, recebe um novo enfoque em virtude da revolução técnico-científica; e pela disseminação dos seguintes organismos internacionais: BID, BIRD, UNESCO, FMI, UNICEF e criação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL em 1990;

3-Organismos internacionais – presença do Banco Mundial no desenvolvimento de projetos educacionais como o Projeto EDURURAL, o Projeto Nordeste e o FUNDESCOLA, e ações desenvolvidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – através de campanha realizada no programa “Criança Esperança” – que se utiliza da mobilização de pessoas influentes e voluntários para mobilizar diversos atores sociais: mídia televisiva, setor privado, fundações, dentre outros.

Mediadas por esse novo enfoque as reformas na educação brasileira materializam-se com a aprovação da LDB 9394/96 e com um acréscimo de dois dias o FUNDEF – com esses atos normativos os legisladores vêm inferindo na política de formação de professores, tendo em vista que a primeira Lei determina e torna como obrigatória a política de valorização do magistério e termos financeiros o FUNDEF e de forma gradual a partir de janeiro de 2007 o FUNDEB³ vêm subsidiando essa política em virtude dos repasses feitos aos entes federados, parcerias com o terceiro setor e flexibilização da oferta do ensino superior por detentores do capital privado.

2. É a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo. (VIEIRA, 2001, p. 48).

3. Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, que converteu-se em na Lei nº 11.494 em 14 de fevereiro de 2001. Caracteriza-se enquanto fundo de natureza contábil, constituído em cada estado da Federação. Os fundos oriundos dos impostos estaduais – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e transferência de recursos pela União, destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração.

Sob a égide das duas Leis, o Conselho Nacional de Educação – CNE⁴ dota-se de autonomia para expedir atos normativos alusivos à formação docente que

viriam a concretizar-se em Diretrizes, Pareceres, Resoluções, Decretos, entre outros documentos. Diante desse cenário, convém apresentar os norteadores das atuais políticas de formação:

Quadro 1 – Política de formação de professores – Pós – LDB 9394/96.

DOCUMENTO	ATO NORMATIVO/ FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	DATA
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF	Lei nº 9424	24/12/1996
Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO	Lei nº 9424- art. 9º	
Diretrizes para atuação dos Institutos Superiores de Educação – ISEs	Parecer CNE/CP nº 115	10/08/1999
Curso Normal Superior e Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia	Parecer CNE/CP nº 970	09/11/1999
Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica – Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena	Parecer CNE/CP nº 009	08/05/2001
Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia	Parecer CNE/CP nº 492	03/04/2002
Estabelece a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica	Resolução CNE/CP nº 02	19/02/2002
Estabelece as Diretrizes para os Cursos de Geografia	Resolução CNE/CP nº 14	13/03/2002

Fonte: Produzido pela autora com base em Vieira (2002) e Cacete (2017).

O Quadro 1 apresenta a dinâmica das medidas normativas em cadeia a fim de demarcar os novos rumos da formação docente, amparadas legalmente por meio de Leis, Diretrizes, Pareceres e Resoluções entre outros. Com base nessas medidas, torna-se possível o aumento na demanda de oferta de cursos pelos institutos superiores privados, dando-lhes liberdade para adequações no formato e no currículo dos cursos.

Mészáros (2008) em suas análises sobre a intervenção do modo de produção capitalista na educação, afirma que quanto mais avançada for uma sociedade capitalista, baseada na produção de riquezas reificada – reduzindo o ser humano e aquilo

que lhe pertence a valores meramente materialista, na mesma proporção as instituições educacionais servirão como aparelho ideológico do Estado para a perpetuação das sociedades que se sustentam no sistema capitalista.

Entre os governos de FHC e Lula, ocorrem uma série de mudanças em curso como resultado do alinhamento proposto na LDB 9394/96 com relação à política de formação de professores. Ressaltamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 009/2001, que aprova em 08 de maio de 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação em nível superior. De acordo com Leão (2013) e Cacete (2017), esse

4. Pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 é (re)criado o Conselho Nacional de Educação – CNE formado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES) que têm, entre outras, a competência de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os níveis da educação básica e superior propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. (CACETE, p. 115, 2017).

parecer propõe reflexões com relação à superação da dicotomia entre bacharelado/licenciatura, onde a licenciatura em muitos cursos surgia como um apêndice do bacharelado e ainda outras questões nos formatos dos cursos de formação como ausência do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, dissociação entre teoria e prática, entre outros.

A par dessas considerações, a LDB 9394/96 institui no art. 87 a partir de 1997 a "década da educação" – responsabilizando a União a encaminhar junto ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

À guisa de um histórico, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, legitimado pelas legislações que o precederam – Constituição Federal de 1998 (art. 214), LDB e FUNDEB, emerge alinhado ao Plano Decenal de Educação¹ recomendado pela UNESCO na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e articulado por renomados órgãos – Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

O PNE em estudo, define-se a partir da articulação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; a implementação de estratégias que garantam e mantenham os diversos níveis de ensino, etapas e modalidades. Com o intuito de:

- I. – erradicação do analfabetismo;
- II. – universalização do atendimento escolar;
- III. – melhoria na qualidade do ensino;
- IV. – formação para o trabalho;
- V. – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Mediante posições consensuais foram propostas as Diretrizes:

- **Educação Básica** (1-Educação Infantil, 2-Ensino Fundamental, 3-Ensino Médio);

- **Ensino Superior** (4-Ensino Superior, -Financiamento e Gestão do Ensino Superior);
- **Modalidades de Ensino** (5-Educação de Jovens e Adultos, 6-Educação à Distância e suas Tecnologias, 7-Educação Tecnológica e Formação Profissional, 8-Educação Especial, 9-Educação Indígena);
- **Magistério da Educação** – (10-Formação de Professores e Valorização do Magistério);
- **Financiamento e Gestão do Magistério.**

Feito a devida menção, esta fração do texto aludirá sobre o escopo desse estudo, debruçando-se sobre a Diretriz 10 – Formação de Professores e Valorização do Magistério. Independente dos atores sociais que trabalharam na elaboração dos objetivos e metas, o texto final alinha-se ao discurso do legislador – melhoria da qualidade do ensino pela valorização do magistério com foco em quatro premissas: formação inicial; condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada.

A evolução salarial financiada pelo FUNDEB estipulada a partir de 2008 pela Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério (11.738/08), determina um valor para o piso salarial que deve servir de base em todo o território brasileiro, assim definido:

Gráfico 1 – Piso salarial de professores.

PISO SALARIAL DE PROFESSORES



Conforme o Gráfico 1, observamos um significativo aumento salarial entre 2011-15,84%; 2012-22,23%; 2015-13,01%; 2016-11,3%; essa oscilação ocorre devido ao índice de crescimento do valor mínimo por aluno ao ano – VVA, que serve enquanto parâmetro para reajustar os percentuais desde 2009, ficando evidente sua queda em alguns anos como em 2019 que o reajuste salarial foi de 4,17%. Conquanto, os reajustes salariais se sobreponham ao aumento da inflação (3,44% calculada pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo-IPCA, para 2019), nossa classe ainda é uma das mais desvalorizadas financeiramente se comparada a outros profissionais que têm nível superior e não são provocados a estar em formação contínua, e essa provocação dá-se em face das atuais exigências profissionais.

Dentre as premissas colocadas enquanto pilares de preparação para os atuais desafios e exigências educacionais, insere-se nesse contexto a avaliação de desempenho sob a forma do estágio probatório e na tramitação da PL 6.114 de 2009 que institui o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)⁶ a cada cinco anos.

Frisa-se que os sistemas de ensino assumirão os compromissos para valorização do magistério:

- formação profissional a partir do domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- educação continuada para domínio da cultura letrada;
- jornada de trabalho concentra em um único estabelecimento de ensino, incluindo o tempo pedagógico para o desenvolvimento de atividades complementares ao trabalho em sala de aula, salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho.
- Doutro modo o PNE (2001), coloca um requisito onde o compromisso deve ser assumido por nós educadores(as):
- compromisso social e político do magistério.

Por essa linha, recai sobre a práxis pedagógica o desenvolvimento da aprendizagem, a responsabilidade na formação do aluno, a participação no projeto político pedagógico da escola, a atuação nos conselhos de educação. Para tanto o legislador evoca a participação dos entes federados na garantia de condições adequadas de formação e remuneração para o desenvolvimento de um trabalho docente que possa atender as exigências dos interesses econômicos internacionais bem como à mercantilização da educação.

6. O ENAMEB aferirá o desempenho dos docentes no exercício efetivo do magistério, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (Art. 3º do PL 6.114 de 2009)

Com efeito, o legislador propõe a valorização do magistério em face das políticas educacionais que diante do contexto da economia neoliberal e do movimento *Todos pela Educação*, apresentam-se como uma lucrativa fonte de renda para fundações, instituições privadas e ONGs que passam a disputar avidamente esse “mercado” em franca expansão em escala mundial.

Assim, pondera Freitas (p. 427, 2014):

A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento.

Nesse aspecto, é sinalizado que os cursos de formação de professores ofertados em todos os níveis e modalidades desenvolvam-se tendo como trato prioritário:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;

- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Feitas essas considerações, o Quadro 2, confeccionado a seguir, apresenta os níveis de formação docente, tendo como base o ano de 2007 em virtude da periodização em análise.

Quadro 2 – Número de professores da educação básica com formação superior e pós-graduação – 2007.

UF	TOTAL	LICENCIADOS	NÃO POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOCTORADO
BRASIL	1.292.896	1.164.322	849.697	296.675	15.871	2.099

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 2007.

Tendo presente este parâmetro, visivelmente é possível identificar o expressivo percentual de professores da educação básica com licenciatura – 90,12%. Esse número considerável de professores licenciados reflete as políticas de formação docente que vêm massificando-se em virtude da flexibilização da LDB 9394/96 e dos seus desdobramentos, conforme descrição da Meta 18 do PNE 2001-2011:

Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Da análise, depreende-se a formação continuada não consegue atingir o mesmo número de docentes,

tendo em vista que apenas 22% dos docentes têm a titulação de especialista em detrimento de 65,72% que não possuem especialização. Tônica semelhante acontece com relação ao alcance dos cursos de *stricto sensu*, onde os percentuais de formação caem drasticamente, os dados revelam que apenas 1,23% dos docentes cursaram mestrado e 0,16% doutorado.

Paralelamente a esse contexto, e em virtude desse descompasso, o Governo Federal vem articulando-se com universidades federais e estaduais no que tange à formação inicial de docentes em serviço. Para tanto, o ente promulga o Decreto nº 5.622/2005 dando ordenamento legal à educação à distância – EAD, que possibilita a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB por meio do Decreto nº 5.800/2006, integrado à Instituições Públicas de Ensino Superior – IPESs, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação à Distância.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge como uma iniciativa do MEC visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior a distância. Ciente de que a ampliação de vagas nas universidades federais enfrentava sérias limitações, o MEC viu na educação a distância a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País com e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais (Vidal e Bessa Maia, p.3, 2009).

Por conseguinte, a UAB liga-se à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, reestruturada pela Lei nº 11.502/07 com o intuito de subsidiar o MEC na formulação de políticas direcionadas à formação docente em serviço nos diversos níveis e modalidades de ensino.

No processo de assunção da política de formação de professor, o legislador alarga além do FUNDEF e FUNDEB outras importantes instâncias de financiamento da educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – **FNDE**,⁷ Plano de Desenvolvimento da Educação – **PDE**⁸ e o Plano de Ações Articuladas – **PAR**.⁹

No Ceará a UAB é formado pelas seguintes IESs: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal do Ceará (IFCE) e a Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), as quais levam ensino superior público aos Municípios cearenses que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Tradicionalmente a formação de professores foi de responsabilidade das IESs, em face da implantação da política de formação de professores, a partir da segunda metade dos anos 2000, vem delineando-se a responsabilização do poder público – federal, estadual e municipal pelo processo contínuo de formação docente. Essa ação integrada, fez surgir em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica – PARFOR, integrado ao PAR e PDE e à adesão dos entes federados.

O PARFOR desenvolve-se pelo regime de colaboração entre as Secretarias de Educação estaduais e municipais e o corpo docente e técnicos das IPES, ministrando cursos superiores para formação em serviço em conformidade com a LDB 9394/96 para professores que necessitem de uma primeira licenciatura, oferta segunda licenciatura para os docentes que atuam fora da área específica que lecionam, cursos de licenciatura para bacharéis.

Vinculado à política estadual de formação docente, o Magister foi ofertado no período de 2000 a 2004 em parceria com quatro grandes universidades: Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Conforme Naspolini (2001.p. 15):

O MAGISTER está habilitando 4.202 professores da escola pública cearense, sendo 1.935 da rede estadual e 2.267 das redes municipais. Voltado para os profissionais que já detêm o nível médio (magistério ou outra formação), este programa prevê a oferta de três tipos de licenciaturas: a) Linguagens e Códigos; b) Ciências Naturais e

7. Autarquia Federal ligado ao MEC, responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica no país.

8. Consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e educação superior. (GATTI, 2011, p. 34).

9. Está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. (Id. 2011, p. 35).

Matemática e c) Ciências Humanas, a fim de habilitar professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. O profissional passa por uma formação em uma das áreas e aprofunda o conhecimento em uma ou duas disciplinas afins.

A parceria realizada entre as universidades cearenses e os programas de formação – MAGISTER, PARFOR, UAB, Licenciaturas, têm proporcionado a graduação inicial e continuada de muitos professores das redes municipais e estadual. Mesmo que sejam ministradas em currículos e formatos diferenciados dos cursos regulares ofertados no campus dessas IES, esses cursos representam a possibilidade dos professores agregarem teorias e novos conhecimentos aos anos de prática pedagógica.

Sobre as exigências de formações descentralizadas e aligeiradas:

Ao lado desse processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades

estreitas da indústria e do comércio. Parte-se aqui de uma crítica da educação institucional existente como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, comércio e serviços (SILVA, 1994, p. 24).

A tessitura dessa rede de formação alinhavada pelo legislador propõe-se ainda a dirimir as carências regionais e para tanto a CAPES criou a PLATAFORMA FREIRE – um sistema informatizado constituindo-se como um banco de informações alimentados pelo Sistema de Gestão Escolar – SIGE.¹⁰ Ao acessar a PLATAFORMA FREIRE, os professores poderão se inscrever em diversos cursos de formação em todo o país.

No momento em que o desenvolvimento do meio técnico científico informacional consolida as políticas de formação fomentadas pela UAB e PLATAFORMA FREIRE, é constituída pela Portaria nº 1.129/09 a Rede Nacional de Formação Continuada, para coordenar os programas, conforme exposição a seguir:

Quadro 3 – Programas de formação continuada de professores.

CURSO	OBJETIVO	METODOLOGIA	PARCERIA
PRÓ-LETRAMENTO (2005)	Orientar o trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e assegurar a melhoria da qualidade da aprendizagem na leitura/escrita e matemática.	Curso semipresencial de 120 h/a, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com oito meses em cada etapa: aprendizagem da leitura/escrita e aprendizagem de matemática.	Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada.
PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II (2004)	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores do ensino fundamental anos finais.	Desenvolve-se em 300 h/a de formação: 120 horas presenciais – divididas em estudos coletivos e oficinas; 40 horas para elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. 180 horas não presenciais – prevê 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso.	-IESs; -União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; -Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.
PRÓ-INFANTIL (2005)	Formar professores da Educação Infantil em nível médio, na modalidade normal.	Curso semipresencial, com duração de 2 anos.	-Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO -Municípios

10. Ferramenta de gestão educacional e aperfeiçoamento do trabalho escolar.

PACTO NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (2013)	Promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas.	Curso semipresencial, com duração de 1 ano	-IESs; -Secretarias de Educação dos Estados e Municípios; -CONSED; -Conselho Nacional de Educação – CNE.
---	--	--	---

Fonte: autoria própria.

Reverberando sobre os cursos do Programa de formação, torna-se explícito a sua intencionalidade com relação ao fortalecimento da aprendizagem no que tange às avaliações externas – Prova Brasil e SPAECE – avaliações de larga escala aplicadas nos vários níveis da Educação Básica. Para obter um amplo alcance e chegar aos mais longínquos municípios e “capacitar” um considerável número de professores são efetivadas parcerias com diversos atores: **Empresas Privadas** – Instituto Itaú Cultural, Instituto Qualidade da Educação, Instituto Alfa e Beto; **Fundações** – Roberto Marinho, Bradesco, Vanzolini e Lemann; **Órgãos da Administração Indireta** – Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Serviço Social do Comércio (SESC), Secretaria de Segurança e Ministério da Saúde.

E assevera:

E isso só será obtido facilitando a discussão de temas, seja refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas, etc., em suma analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade (Ibidem, p. 62, 2005).

Em conformidade com as metas estabelecidas pelas diretrizes do PNE em análise, novos atores farão parte das ações da política de formação – os estudantes dos cursos de licenciatura. O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, coordenado pela CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública. O programa insere alunos de IESs públicas nas escolas de educação básica para dedicar-se

ao desenvolvimento de projetos ou seminários que visam a articulação entre teoria e prática para os futuros docentes em formação.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um levantamento bibliográfico com base na literatura de pesquisadores que vem desenvolvendo estudos acerca das reformas educacionais. Enquadra-se também como pesquisa documental pois de acordo com Fonseca, (2002, p. 32), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, a formação de professores confronta-se com a realidade da política educacional brasileira: a dicotomia estabelecida pelos direitos garantidos em várias leis e diretrizes e a realidade que se coloca aos docentes, frente à falta de tempo ou incentivo profissional para prosseguir estudando nos seguintes a graduação: cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados por instituições privadas, poucas vagas ofertadas para cursos *stricto sensu*, muitas horas dedicadas ao planejamento das aulas, preenchimento de diários, elaboração de provas, impedindo o professor de usufruir de momentos destinados aos estudos, limitando-se esses estudos os momentos promovidos pelas Secretarias de Educação do Estado e Municípios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em 17 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PL 8.035/2010**. Institui o Plano Nacional de Educação, correspondente ao decênio 2011-2020. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 17 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação**. 2018.

CACETE, Núria Hanglei. **O Ensino Superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. Jundiaí: Paco, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. *In: Formação de Professores para a Educação Básica – Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. *In: Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Mídia, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA. Tomaz Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIEIRA. Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

State full-time education policy: implementation challenges in a high school in Ceará

Resumo:

Este artigo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da educação em tempo integral numa escola de ensino médio regular no interior do Ceará. Proponho também, os seguintes objetivos específicos: (i) descrever a implementação da educação em tempo integral numa escola no interior do Ceará, apontando os principais desafios que se colocam neste processo; (ii) investigar e analisar as dificuldades dos agentes internos na implementação da proposta de educação em tempo integral com foco na superação dos desafios; (iii) propor um plano de ação que se configure num instrumental de estratégias para a promoção do aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar na implementação da educação em tempo integral. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, amparada num estudo de caso, tendo como instrumentos as entrevistas individuais destinadas à gestão escolar e aos professores coordenadores de ambientes, e grupos focais direcionados aos professores lotados nas disciplinas eletivas e aos alunos líderes de sala, com o objetivo de realizar uma reflexão mais aprofundada sobre esse processo. Esta pesquisa está fundamentada nas ideias dos autores Ana Maria Cavaliere (2007), Isa Maria F. R. Guará (2009), Ligia Martha C. da Costa Coelho (2009), Miguel Gonzáles Arroyo (2012), Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012), além das dissertações de Antonio Idilvan de Lima Alencar (2015), Elizabeth Oliveira de Medeiros (2016), Genivaldo Batista Rodrigues (2017), Vanderlei Fernandes Filho (2017), Natália Fernanda Lobato de Abreu (2017) Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário (2017) e Cláudio Magalhães (2018), dentre outras.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Gestão Escolar.

Abstract:

This article has the general objective of analyzing the process of implementing full-time education in a regular high school in the interior of Ceará. I also propose the following specific objectives: (i) to describe the implementation of full-time education in a school in the interior of Ceará, pointing out the main challenges that arise in this process; (ii) investigate and analyze the difficulties of internal agents in implementing the proposal for full-time education with a focus on overcoming the challenges; (iii) to propose an action plan that constitutes an instrument of strategies to promote the improvement of school management practices in the implementation of full-time education. To this end, we used qualitative research as a methodology, supported by a case study, having as instruments individual interviews aimed at school management and environment coordinators teachers, and focus groups aimed at teachers assigned to elective subjects and class leader students, in order to carry out a more in-depth reflection on this process. This research is based on the ideas of the authors Ana Maria Cavaliere (2007), Isa Maria F. R. Guará (2009), Ligia Martha C. da Costa Coelho (2009), Miguel Gonzáles Arroyo (2012), Gesuína de Fátima Elias Leclerc and Jaqueline Moll (2012), in addition to dissertations by Antonio Idilvan de Lima Alencar (2015), Elizabeth Oliveira de Medeiros (2016), Genivaldo Batista Rodrigues (2017), Vanderlei Fernandes Filho (2017), Natália Fernanda Lobato de Abreu (2017) Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário (2017) and Cláudio Magalhães (2018), among others.

Keywords: Integral Education. Full-Time School. School management.

1. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Professor de Matemática da Rede Estadual do Ceará, lotado na EEM Monsenhor José Augusto da Silva – Camocim – Ce.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação em Tempo Integral tem alcançado destaque na legislação e nas políticas públicas nos últimos anos. Segundo dados do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, elaborados pelo Movimento Todos Pela Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2019), em 2011, o percentual de escolas públicas que funcionavam com no mínimo 7 horas de atividades pedagógicas era de 26%, sendo que, em 2019, atingiu o total de 40% das unidades escolares

No Ceará, a recente trajetória da oferta de escola de ensino médio em tempo integral, iniciou em 2006, com a primeira experiência no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza. A partir de 2008, com a criação de 25 escolas estaduais de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral até chegar ao ano de 2016, com a implementação de 26 escolas de ensino médio em tempo integral. Em 2017, o Ceará já contava com 111 escolas de ensino médio em tempo integral, distribuídas em todas as regiões do estado, que, juntamente com mais 117 escolas de educação profissional, totalizavam 31% das 716 escolas estaduais de ensino médio.

Neste contexto, o presente caso de gestão tem como objetivo descrever e investigar o processo de implementação da educação em tempo integral numa escola da rede estadual do Ceará, além de investigar e analisar as dificuldades dos agentes internos na implementação da proposta de educação em tempo integral com foco na superação dos desafios e propor um plano de ação que se configure num instrumental de estratégias para a promoção do aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar na implementação da educação em tempo integral.

Portanto, com esta pesquisa pretendemos contribuir na análise crítica a respeito das políticas públicas presentes no Plano Nacional de Educação (2014-2024) voltadas para a implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, em especial, no estado do Ceará.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a Educação em Tempo Integral tem merecido destaque das políticas públicas nos últimos anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos arts. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07).

Segundo dados do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, elaborados pelo Movimento Todos Pela Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2019), em 2011, o percentual de escolas públicas que funcionavam com pelo menos 7 horas de atividades pedagógicas era de 26%, sendo que, em 2019, chegou a 40%, das escolas públicas da educação básica, o que significa dizer que, aproximadamente, 6 milhões de estudantes são atendidos em escolas de tempo integral. Este acréscimo significativo nas matrículas na educação em tempo integral tem provocado inúmeras discussões sobre as propostas de ampliação do tempo escolar na busca da promoção de uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Elisiário (2017, p. 16),

[...] com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que coloca a educação como o primeiro dos dez direitos sociais, fica clara a prioridade educacional para a sociedade brasileira. Por isso, ao longo desse ordenamento jurídico, os artigos específicos regentes da educação reafirmam esse direito que dá capacidade ao cidadão de desenvolver-se plenamente, construindo, assim, sua cidadania.

No artigo 205, a Constituição Federal define a educação como um direito fundamental, dever do Estado e da família, promovido e incentivado pela sociedade. Ressalta, também, a sua importância para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em seguida, no artigo 206, a Carta Magna define os princípios da educação no país, a igualdade, liberdade do processo de construção do conhecimento, a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino

e a qualidade do ensino ofertado, contemplando também os conceitos de educação integral.

De acordo com o Artigo 227 da Constituição Federal

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Dessa forma, podemos verificar que a fundamentação para a implementação da educação integral vem sendo construída no país há muito tempo por diversos órgãos e segmentos ligados à educação pública.

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, que é a principal lei brasileira que se refere à educação, aprovada em dezembro de 1996, também conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei, ressalta em seu artigo 34 a importância de uma ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino, com o objetivo de oferecer aos estudantes um pleno desenvolvimento. Vejamos o referido artigo abaixo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A relevância desta política pública educacional reafirmou-se com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que, entre as suas vinte metas, estabeleceu a Meta 6, que se destina exclusivamente

à Educação Integral propondo "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica".

A partir de 2008, foram criadas 25 escolas estaduais de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral até chegar ao ano de 2016, com a implantação de 26 escolas de ensino médio em tempo integral. Atualmente, o Ceará conta com 111 escolas de ensino médio em tempo integral, distribuídas em todas as regiões do estado, que, juntamente a mais 117 escolas de educação profissional, totalizam 31% das 716 escolas estaduais de ensino médio.

Na dissertação de Alencar, que aborda sobre o início da implementação da ampliação do tempo escolar onde cita que,

em 2008, o governo do Ceará, por meio da Secretária de Educação (SEDUC), instituiu a Política de Ensino Médio Integrado (EMI) à formação profissional de nível técnico, com jornada de tempo integral. Por meio do Programa Brasil Profissionalizado, o governo federal estabeleceu parcerias entre o MEC e os estados da federação para financiar a expansão da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Um dos compromissos do Estado do Ceará tem sido garantir a oferta do Ensino Médio integrado à formação profissional com a finalidade de melhoria da qualidade da educação pública. Desse modo, o governo cearense trouxe como meta, no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica (CEARÁ, 2008a) para o triênio 2008-2010, implantar 50 unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (ALENCAR, 2016, p.23).

Ainda segundo Alencar (2016), em 2008, por meio da Lei Estadual Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (CEARÁ, 2008b) a SEDUC-CE ofertou, em 25 (vinte e cinco) unidades escolares, 4 (quatro) cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. A coordenação dos cursos, em 20 (vinte) municípios, foi realizada pela Célula de Formação para o Jovem Cidadão, na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (Decreto Estadual Nº 28.639, de 17 de abril de 2007 – CEARÁ, 2007c) e

beneficiou 4.230 jovens. Em 2009, foram implantadas mais 26 escolas de educação profissional.

Com essas ações, a meta do triênio foi atingida logo nos dois primeiros anos de governo. Vale ressaltar, que no período de 2011 a 2014, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará implantou 110 unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Neste contexto, a Secretaria da Educação do Ceará visando alcançar uma das metas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, que é "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica", tem realizado ações e disponibilizado investimentos para oferecer aos gestores escolares as condições necessárias para ampliação da jornada escolar.

Para concretizar esse objetivo, em 2016, a Seduc iniciou a implementação da educação em tempo integral em 26 escolas estaduais de ensino médio regular, sendo uma em cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) e duas em cada Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), levando-se como principal critério para escolha o maior percentual de alunos atendidos em programas sociais por baixa renda.

Em 2017, o Governo Estadual sancionou a LEI N.º 16.287, que institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. O artigo 1º aborda a instituição da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

A nova política de Ensino Médio em Tempo Integral autoriza a criação e a inserção de escolas estaduais em escolas de tempo integral. A proposta tem a finalidade de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e proporcioná-los mais oportunidades de aprendizagem dos conteúdos da base nacional comum curricular e de outros saberes necessários para uma formação humana integral.

O parágrafo 1º do Capítulo I dessa lei traz as seguintes finalidades:

- I** – ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II** – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III** – cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV** – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
- V** – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;
- VI** – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;
- VII** – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VIII** – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IX** – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- X** – ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Esta lei demonstra a atenção que o Governo do Ceará tem dado para o projeto de ampliação do tempo escola como alternativa para promover o pleno desenvolvimento dos jovens cearenses.

Dessa forma, as escolas de ensino médio em tempo integral devem construir uma proposta pedagógica com um currículo flexível e diversificado, que contemplem às particularidades de cada aluno, promovendo um acompanhamento individualizado e inovando nos métodos de aprendizagem, com

pesquisa científica e trabalho como princípio educativo.

Portanto, a lei busca ainda o maior envolvimento das famílias, da comunidade e a pactuação de parcerias com entidades não governamentais com o objetivo de promover uma formação integral dos jovens cearenses.

Já no ano de 2018, o Governo do Ceará deu continuidade ao processo de expansão da política de educação em tempo integral contemplando com a implementação da proposta de educação em tempo integral em mais 40 escolas no ano de 2018, o estado do Ceará chega ao total de 111 escolas com nesta nova proposta de ensino, indo ao encontro da meta 6 do PNE (2014-2024) que propõe a ampliação das escolas de educação em tempo integral para 50% até seu término.

Podemos destacar que o Governo do Ceará vem priorizando nos últimos anos a ampliação do tempo escolar com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino dos jovens atendidos, mas o grande problema desses programas educacionais é perder a eficiência por falta de acompanhamento e suportes material, financeiro e humano para manter as ações necessárias que estão definidas nas propostas de educação em tempo integral, ocasionando um impacto negativo na Política Estadual de Educação em Tempo Integral.

A escola foco da pesquisa foi o Liceu de Camocim Deputado Murilo Aguiar, pertencente à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 4, é uma escola estadual de ensino médio, localizada na cidade de Camocim-CE, estando inscrita no INEP com o N° 23265795. Inaugurada em 18 de agosto de 2006, situada geograficamente em uma região periférica da cidade, no bairro São Francisco, atendendo a alunos de sete bairros próximos, e também moradores da zona rural.

A condição socioeconômica da comunidade escolar é baixa, com cerca de 89% das famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família. Como apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de Alunos Beneficiários do Programa Bolsa Família – 2018.

SÉRIE	Nº ALUNOS	BENEFICIÁRIOS
1ª(INTEGRAL)	160	137 (86%)
2ª(INTEGRAL)	107	96(90%)
3ª(INTEGRAL)	103	95 (92%)
RESULTADO GERAL	370	328(89%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além da carência financeira demonstrada pela tabela 1, no qual a grande maioria dos alunos é beneficiária do Programa Bolsa Família. Segundo dados do IBGE a cidade tinha uma população de 62 985 pessoas, em 2017. Alcançando um Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,620, em 2010. E um PIB per capita de 8.716,75 R\$, em 2015.

A escola foi escolhida pelo Governo Estadual para implementar o ensino médio em tempo integral, principalmente, pelo grande percentual de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família. O processo de implementação aconteceu de forma gradual, sendo apenas com as quatro turmas de 1ª série, em 2016, com 160 alunos, enquanto as três turmas de 2ª série e as três de 3ª série continuaram com tempo parcial. Já, em 2017, foram mais quatro turmas de 1ª série e três turmas de 2ª série, totalizando sete turmas em tempo integral e apenas duas de 3ª série em tempo parcial. Em 2018, são todas as dez turmas em tempo integral, totalizando 370 alunos. Vale ressaltar que este ano a escola passou por uma mudança na sua denominação sendo reconhecida oficialmente como Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Deputado Murilo Aguiar.

Abordaremos a forma como a gestão escolar com os professores organizam espaços e tempos da escola de Educação em Tempo Integral, que iniciam às 7h30min e terminam às 17 h, totalizando 9 h aulas por dia.

O prédio em que funcionava a escola regular, contava com seis banheiros e apenas seis chuveiros no total, a cantina era pequena e não possuía mesas para refeitório, também as salas de aula contavam apenas com ventiladores e os ambientes pedagógicos (laboratórios de Física, Química, Biologia, Matemática, Informática e Biblioteca) não

possuíam equipamentos suficientes para a proposta diferenciada do tempo integral.

Durante este período de implementação, a escola passou por reformas nos banheiros, na cantina e na quadra poliesportiva e também recebeu mesas

para refeitório, armários para alunos e recentemente todas as salas de aula foram climatizadas.

Os componentes curriculares para as EEMTIs, são distribuídos de acordo com a Proposta Curricular da SEDUC, atualizada em 2018, e que estão organizados de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 2 – Grade Curricular Semanal da EEMTI Deputado Murilo Aguiar.

NÚCLEO COMUM	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Língua Portuguesa	6	6	6
Arte	1	1	1
Educação Física	2	2	2
Língua Inglesa	1	1	2
Espanhol	1	1	1
Matemática	6	6	6
Biologia	2	3	2
Química	2	2	2
Física	3	2	2
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
TOTAL NC	30	30	30
PARTE DIVERSIFICADA	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
NTPPS	4	4	4
Formação Cidadã	1	1	1
Tempo Eletivo 1 (Clube Estudantil)	2	2	2
Tempo Eletivo 2	2	2	2
Tempo Eletivo 3	2	2	2
Tempo Eletivo 4	2	2	2
Tempo Eletivo 5	2	2	2
TOTAL PD	15	15	15
TOTAL GERAL	45	45	45

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 2 encontramos a distribuição dos componentes curriculares. Ao longo das 9 horas e 30 minutos diárias, em que os alunos permanecem na escola, com nove tempos de 50 minutos, sendo cinco tempos no período da manhã e quatro tempos no período da tarde. Como se pode verificar, são trinta aulas semanais da base comum e quinze aulas

semanais da parte diversificada, proporcionando à escola o desafio para organizar os espaços e os tempos pedagógicos com foco na promoção de uma educação integral para seus educandos.

A gestão escolar, com os coordenadores escolares, professores, funcionários, alunos e pais/

responsáveis com a ampliação do tempo escolar tem enfrentado dificuldades de infraestrutura, adaptação de alunos, fornecimento de alimentação, lotação de professores, reorganização pedagógica, disponibilidade de recursos humanos e materiais, que estão proporcionando, em muitos momentos, descréditos por parte da comunidade escolar em relação às melhorias esperadas após a ampliação do tempo escolar.

Esses descréditos aconteceram, principalmente, porque foi criada uma alta expectativa em relação às melhorias advindas para a escola com a implementação do tempo integral, pois a comunidade escolar acreditava que as condições físicas, financeiras, estruturais, pedagógicas e de materiais viriam num rápido espaço de tempo, mas devido a questões burocráticas essas melhorias estão acontecendo de forma lenta e numa proporção menor do que a escola necessitava para promover a formação integral e em tempo integral para seus educandos.

Podemos citar a dificuldade em manter os alunos na escola, pois aproximadamente, 8% dos alunos, nos anos de 2016 a 2018 (vide tabela 1), solicitaram transferência por não terem se adaptado ao tempo integral, além do grande número de reclamações de pais, alunos, funcionários e professores, levadas à gestão escolar, ocasionadas pelas condições inadequadas para oferta da educação em tempo integral.

Na área pedagógica, podemos citar como desafio para implementação do tempo integral a falta de formação ofertada aos professores para ministrarem as disciplinas eletivas, que são escolhidas pelos alunos, sendo 2 horas/aula por dia, para cada aluno.

Podemos destacar que os tempos eletivos diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por aluno de acordo com seus interesses e projetos de vida. Mas infelizmente, devido à falta de preparação dos professores e também à falta de materiais estruturados, durante o semestre acontece uma procura constante dos alunos para trocarem de eletiva e também reclamações sobre a qualidade dessa oferta.

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana. A oferta das atividades eletivas em cada tempo deve considerar dois parâmetros: número de turmas no tempo integral e número de alunos matriculados em cada turma.

Em nenhum tempo eletivo será possível ofertar eletivas ministradas por professores que ultrapasse o número de turmas do tempo integral, ocasionando, um número excessivo de alunos em eletivas, no qual somente um professor não tem como atender, como por exemplo, na eletiva de violão.

A oferta de atividades eletivas, portanto, deve ser diversificada quanto aos responsáveis pela atividade eletiva, podendo ser professor, tutor, voluntário ou organização de Clube Estudantil. Abaixo o quadro com os Eixos que constam no documento orientador da SEDUC (2016):

Quadro 1 – Lista dos Eixos das disciplinas eletivas.

EIXOS
Educação em direitos humanos
Educação científica
Formação profissional e-jovem
Educação ambiental e sustentabilidade
Mundo do trabalho
Comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica
Esporte, lazer e promoção da saúde
Arte e cultura
Clubes estudantis e desenvolvimento de projetos
Aprofundamento de conteúdos do núcleo comum

Fonte: Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01_2016_ SEDUC.

Outro fator complicador é que a lotação dos professores para as disciplinas eletivas deve ser feita apenas com os já lotados nas disciplinas da base comum, dificultando a variedade da oferta, principalmente nos eixos Artes e Cultura, por ter uma grande procura pelos alunos e na lotação não possuir professores suficientes com conhecimentos para ministrarem eletivas, por exemplo, de teatro, dança e pintura.

A EEMTI Deputado Murilo Aguiar, situada em Camocim-CE, é uma das escolas que teve seu projeto

de construção pensado para classes regulares de Ensino Médio e que, em 2016, foi adaptada para funcionar como uma EEMTI.

Dessa forma, é fundamental pensarmos nos desafios da implementação de um projeto de educação em tempo integral que se baseie em práticas que estejam em sintonia com os fundamentos de formação integral do aluno. Ações e projetos focados no alcance da educação integral dos discentes são desafiadores ao proporem o aperfeiçoamento do que é ofertado no ensino regular, isto é, não apenas proporcionando mais tempo das mesmas práticas. Nesse contexto, tais desafios só serão superados à luz das concepções dos atores envolvidos diretamente na proposta, que nos mostram uma visão mais aproximada da implementação da educação tempo em integral e nos fazem refletir entre as contradições entre o que prevê o projeto estadual e como está ocorrendo na prática a implementação desse modelo de tempo integral na escola alvo da pesquisa.

Portanto, o presente estudo de caso visará promover o aperfeiçoamento da implementação da educação em tempo integral, no contexto desta instituição de ensino, marcada por desafios à comunidade escolar e aos órgãos públicos, que anseiam pela promoção de uma educação com qualidade, capaz de garantir, assim, o acesso e a permanência dos discentes, visando oferecer o direito de todos a uma formação integral.

3. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa que tem uma proposta qualitativa, amparada num estudo de caso, tendo como instrumentos, as entrevistas semiestruturadas destinadas à atual diretora, à ex-coordenadora escolar e à ex-regente do Centro de Multimeios, também foram realizados dois grupos focais um direcionado à oito professores lotados nas disciplinas eletivas e outro aos sete alunos líderes de sala, com o objetivo de realizar uma reflexão mais aprofundada sobre esses elementos a partir da visão dos sujeitos que efetivamente compõem o contexto educacional.

O objetivo do estudo de caso nesse programa de mestrado profissional é, portanto, nos introduzir no mundo dos casos de gestão, para que consigamos

identificar as semelhanças existentes entre eles, e também, compreender as diversas possibilidades de diferenças possíveis na elaboração de um caso, a partir da nossa realidade profissional. Segundo Magaldi:

Podemos afirmar que o caso de gestão funciona no PPGP como uma âncora, garantindo que as discussões e pesquisas estejam envolvidas com questões empíricas. Além disso, relaciona a dimensão prática da educação pública e o protagonismo ao universo conceitual sobre a educação. Em outras palavras, o universo conceitual é levado a dialogar com o universo empírico, tendo como objetivo a transformação da realidade, e não a ampliação e aprofundamento do arcabouço conceitual (MAGALDI, 2017, p.1).

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas deveu-se pela possibilidade desse instrumento nos apresentar com maior precisão os anseios, os conhecimentos e as percepções dos atores escolares (gestão escolar e regente do centro de multimeios) a respeito da política de educação em tempo integral desenvolvida na escola. Foram realizadas 3 entrevistas semiestruturadas, divididas da seguinte maneira:

A primeira com a atual gestora, a qual assumiu a direção em março de 2018, no lugar deste pesquisador. Com ela foram coletadas informações sobre as demandas administrativas, financeiras e de recursos humanos advindas da implementação da educação em tempo integral. A segunda foi realizada com a ex-coordenadora escolar que atuou no período de agosto de 2009 até março de 2018, com as suas informações poderemos conhecer melhor a proposta pedagógica do Projeto de Educação em Tempo Integral e como se deu esta transição do ensino regular para a proposta de educação em tempo integral.

Dessa forma, será possível entender assuntos relacionados à capacitação dada pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, tópicos que serão levantados durante a entrevista. A terceira entrevista foi realizada com a ex-regente do Centro de Multimeios, que atuou nos anos de 2016-2017 e que foi responsável por ofertar disciplinas eletivas e também por apoiar os professores a ministrarem suas eletivas

em outros ambientes de aprendizagem, como casa da matemática, laboratórios de informática, de biologia, de química e de física.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro, após o agendamento prévio com a diretora, a ex-coordenadora e a ex-regente do Centro de Múltiplos. Contudo, elas ocorreram em dias diferentes, visto que a ex-coordenadora trabalha agora em outra escola, então num dia foram entrevistadas na própria instituição a diretora e ex-regente e em outro dia a ex-coordenadora escolar na nova escola onde atua como professora. Com relação às entrevistas, todas foram realizadas de forma tranquila e respeitosa.

Também foram realizados dois grupos focais, em março de 2019, um com 8 professores lotados nas disciplinas eletivas no período de 2016-2019 e outro com sete alunos líderes de sala das turmas do ano de 2019. Esses momentos foram registrados em áudio com a assinatura de termo de aceitação de todos os professores e alunos participantes.

Esses dois grupos focais aconteceram na sala de planejamento coletivo, sendo realizados de forma tranquila e com uma boa interação dos participantes, principalmente, no grupo de professores que fizeram mais contribuições sobre os desafios da implementação da proposta de educação em tempo integral. Ressaltamos que esses atores são importantes fontes de informação para compreendermos os desafios de implementação da educação em tempo integral na escola pesquisada. Vale ressaltar que as informações, cedidas por esses membros da comunidade escolar, proporcionaram traçar um panorama sobre as dificuldades da implementação da Educação em Tempo Integral na instituição objeto da pesquisa, dando um norte para a elaboração de um plano de intervenção.

Assim, a partir das entrevistas com os atores educacionais e da realização dos dois grupos focais conseguimos caracterizar preliminarmente a realidade escolar, além de percebermos as dificuldades para a implementação da educação em tempo integral, bem como a atuação dos atores (equipe gestora e pedagógica, professores e alunos) educacionais, que tratam diariamente com esta nova proposta educacional. Para tal, ressaltamos que a escola, âmbito da pesquisa, foi escolhida por ter

sido parte, por um período de doze anos, do meu ambiente de atuação profissional.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas e nos grupos focais planejamos ações para serem desenvolvidas pela gestão escolar, núcleo pedagógico e professores para a superação dos desafios apresentados na implementação da Política Estadual de Educação em Tempo Integral na escola pesquisada. Seguem abaixo as ações propostas:

AÇÃO 1 – Realizar um Curso sobre legislações educacionais e conceito de educação integral sugerido pela Política Estadual de Educação em Tempo Integral do Ceará para a comunidade escolar (Núcleo Gestor, Núcleo Pedagógico, pais, alunos e professores);

AÇÃO 2 – Elaborar um plano de melhorias estruturais para ser enviado aos órgãos superiores;

AÇÃO 3 – Promover atividades voltadas para as escolas de ensino fundamental;

AÇÃO 4 – Revisar o PPP, de modo que esse documento contenha essas novas orientações, bem como as intencionalidades educativas a partir da ampliação do tempo escolar;

AÇÃO 5 – Realizar oficinas pedagógicas para aprofundamento de novas metodologias para aperfeiçoamento da Proposta de Educação em Tempo Integral com ênfase para as disciplinas eletivas;

AÇÃO 6 – Solicitar junto aos órgãos superiores da SEDUC mudanças no processo de contratação e na carga horária dos professores para atuarem na EEMTI;

AÇÃO 7 – Realizar ações de Fortalecimento do Grêmio Estudantil, do Conselho Escolar e da Congregação de professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que esse objetivo fosse alcançado, primeiramente realizamos uma descrição de todo o processo envolvendo a adaptação de uma escola regular de Ensino Médio do interior do Ceará que passou a funcionar como uma escola de educação em tempo integral a partir de 2016. Verificamos que as decisões e implicações a respeito dessa mudança não tiveram uma boa discussão com a comunidade escolar e que as condições estruturais, financeiras

e de pessoal que foram dadas para gestão escolar foram insuficientes para que pudesse conduzir o processo de implementação da política pública de ampliação do tempo escolar com eficiência, motivo pelo qual nos fez escolher este tema para nossa pesquisa. Portanto, o grande desafio é inserir a

educação de tempo integral como um compromisso de todos na busca pelo desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens, ofertando-lhes uma educação de qualidade como assegurada na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades.** Juiz de Fora, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-implementação-do-projeto-de-educação-integral-em-uma-escola-estadual-mineira:desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ALENCAR, Antonio Idilvan de Lima. **A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social.** Juiz de Fora, 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara-na-perspectiva-da-responsabilidade-social/>. Acesso em: 02 mar. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 Jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 Jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014 (PNE). Diário Oficial da União – Seção 1 –

Brasília, DF, **Edição Extra**, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 Fev. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a Educação Integral. Ribeirão Preto: **Paidéia**, v. 20, n.46, p.249-259, mai/ago. 2010b. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: 31 out. 2017.

CEARÁ. **LEI N.º 16.287, de 20.07.17**, que instituiu a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.

CEARÁ. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral.** Fortaleza, 2016.

CEARÁ. **Notas Técnicas para escolas de Tempo Integral. N.ºs 1, 2, 3 e 4.** Fortaleza, 2016.

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2221/2188>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: A organização desses tempos e espaços demanda grande importância nas ações de tempo integral, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALDI, Juliana Alves. **Porque adotamos a metodologia do caso no PPGP?** Texto disponível em: <http://ppgp4.caeduff.net/mod/resource/view.php?id=1223>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>. Acesso em: 17 jul. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **3 anos de Plano Nacional de Educação**. Jun. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 08 Dez. 2017.

OBSERVATÓRIO de Melhoria e da Eficácia da Escola, Universidades Lusíada. Disponível em: <http://observatorio.por.ulusiada.pt>. Acesso em 02 Jun 2019.

PPP – **Projeto Político Pedagógico do Liceu de Camocim Dep. Murilo Aguiar**, Camocim-Ce, 2008.

RODRIGUES, Genivaldo Batista. **Projeto de escolas em tempo integral**: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas. Juiz de Fora, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/projeto-de-escolas-em-tempo-integral-desafios-de-implementacao-em-uma-escola-da-rede-estadual-do-amazonas/>. Acesso em: 02 abr. 2018.



CONSIDERAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE FOMENTEM UM ENSINO DE FILOSOFIA PARA O CUIDADO DE SI¹

Antônio Alex Pereira de Sousa ²

Resumo:

O artigo apresenta sugestões, no campo das políticas educacionais, para que haja um fomento do ensino de Filosofia, na etapa final da educação básica, próximo do que chamamos de um ensino para o cuidado de si. A partir da leitura foucaultiana do cuidado de si e de entrevistas realizadas com professores de Filosofia do Ensino Médio, tecemos algumas considerações para que instâncias e atores diversos da sociedade, que são responsáveis pela educação formal, possam fomentar uma educação, especialmente no que se refere ao ensino de Filosofia, que forme integralmente os discentes brasileiros.

Palavras-chave: Cuidado de Si. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

Abstract:

The article presents suggestions, in the field of educational policies, so that there is a promotion of the teaching of Philosophy, in the final stage of basic education, close to what we call teaching for self-care. From the Foucauldian reading of self-care and interviews with high school Philosophy teachers, we make some considerations so that different instances and actors of society, which are responsible for formal education, can promote education, especially with regard to the teaching of Philosophy, which fully trains Brazilian students.

Keywords: Self-Care. Teaching Philosophy. High School.

1. O presente artigo é espelhado em parte da pesquisa de mestrado realizada por Antônio Alex Pereira de Sousa, no programa de pós-graduação profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, que teve como orientador o professor Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros. Trechos da pesquisa foram publicadas, também, na revista *Ocurrus*.

2. Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de Filosofia do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Ceará (SEDUC/CE).

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na etapa final da Educação Básica vem se mostrando um fecundo espaço para a reflexão de problemas filosóficos e educacionais. As considerações deste texto, por exemplo, surgiram de um trabalho de pesquisa em nível de mestrado que teve por objetivo refletir a possibilidade do cuidado de si, conceito analisado por Michel Foucault em seus últimos cursos e obras,³ como meio para pensar a Filosofia no Ensino Médio.

Das diversas ideias importantes para o desenvolvimento da pesquisa, citamos as de cuidado de si, mestre do cuidado e práticas de si. O cuidado de si (*epiméleia heautoû*)⁴ pode ser entendido como a incitação feita pelo mestre do cuidado para que o discípulo pudesse ter cuidados consigo mesmo, podendo ser entendido, também, como um

[...] "ocupar-se consigo mesmo", "ter cuidados consigo", "retirar-se em si mesmo", "recolher-se em si", "sentir prazer em si mesmo", "buscar deleite somente em si", "permanecer em companhia de si mesmo", "ser amigo de si mesmo", "estar em si como numa fortaleza", "cuidar-se" ou "prestar culto a si mesmo", "respeitar-se", etc. (FOUCAULT, 2014a, p. 13).⁵

Para que essa incitação fosse realizada, os mestres do cuidado lançavam mão de práticas que levavam os discípulos a ter esses cuidados consigo mesmo. O mestre tem esse estatuto, saber ensinar os outros a cuidar de si mesmos, justamente por aplicar a si mesmo essas práticas que os levavam a domínio de si característico da *epiméleia heautoû*. Entre elas estão a meditação, a escrita, o silêncio, a abstinência, o uso da fala franca etc. Em nossa pesquisa,

trabalhamos com duas práticas que concluímos ser as mais utilizadas pelos professores de Filosofia no Ensino Médio, a escrita e a fala. Assim, deslocamos os conceitos de escrita de si e *parresia* (fala franca), para pensar a prática docente dos filósofos que ensinam na Educação Básica.

Partindo dessa compreensão de cuidado de si e entendendo que as características desses mestres do cuidado, como Pitágoras, Sócrates, Platão, Sêneca, Marco Antônio, Epicuro, Diógenes de Sínope e outros, poderiam ser deslocadas para pensar a prática de docentes de Filosofia do Ensino Médio no presente, pontuamos algumas considerações que, se atenta por aqueles as analisam, poderiam ser meios para uma elevação do seu nível de ensino e para um aprendizado significativo, deste importante saber, pelos discentes secundaristas.

Lançando mão das informações obtidas no processo de pesquisa bibliográfica, especialmente das obras de Michel Foucault, e de entrevistas realizadas com os docentes e vivências do professor de Filosofia pesquisador, apresentaremos algumas questões para que o ensino de Filosofia, num futuro próximo, possa se realizar por outras formas, na qual o cuidado de si seja uma possibilidade. As entrevistas foram desenvolvidas com docentes de escolas públicas do Ensino Médio, nas quais seguiram o modelo semiestruturado, que parte de perguntas objetivas, mas com possibilidade de criação de novas que surgem no decorrer da entrevista (JUNIOR, 2011), dando um teor mais volátil.

Segue, então, sugestões extraídas das falas dos docentes entrevistados acerca de atores diversos responsáveis por fazer a educação, como a Universidade, a Secretaria de Educação, as gestões e os docentes, principalmente os de Filosofia, para que

3. Subjetividade e Verdade (2016), curso de 1980-1981; *A Hermenêutica do sujeito* (2014b), curso de 1981-1982; *O governo de si e dos outros* (2010), curso de 1982-1983; *A coragem da Verdade* (2014a), curso de 1983-1984; *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (2009); *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (2014c).

4. O termo *epiméleia heautoû*, que na tradução realizada por Michel Foucault significa ter cuidados para consigo, é utilizado por ele, inicialmente, nos seus cursos ministrados no Collège de France. No curso de 1983-1984, intitulado *A coragem da Verdade* (2014a), o termo *epiméleia heautoû* é menos utilizado que nos cursos dos anos anteriores e a análise da obra prioriza a *parresia* em Sócrates e nos filósofos helenísticos, especialmente os cínicos. Uma das traduções presentes no dicionário grego-francês de Bailly, *Dictionnaire Grec Français* (2000), traduz o termo *Epimeleia* (ἐπιμέλεια) por surveillance, gouvernement e administration (p. 339) que, respectivamente, poderia, de forma geral, ser traduzido por fiscalização, governo e administração; já o termo *Heautoû* (εαυτοῦ) é traduzido por de soi-même, à soi-même e soi-même (p. 239) – entre outras –, que podem ser compreendidas, dentro de cada contexto, como si mesmo. Essa tradução se aproxima, semanticamente, da presente na obra *Léxico do Novo Testamento – Grego/Português* (2005), de Wilbur Gingrich e Frederick Danker, que traduz *Epimeleia* (ἐπιμέλεια) por cuidado e atenção (p.82).

5. Para Foucault, esses termos foram ressignificados pelo cristianismo medieval, passando a ser entendido como um incentivo a um individualismo exacerbado, argumento utilizado para desqualificar o cuidado de si. Para mais, ver a aula de 6 de janeiro de 1982 (FOUCAULT, 2014a) e a entrevista *A ética do cuidado de si como prática de liberdade* (FOUCAULT, 2012a, p. 264), como também na obra de Muchail (2011).

um ensino para o cuidado de si, termo que pensamos ser adequado para uma pensarmos uma formação integral e ética, que dê autonomia aos estudantes, possa ser realizado.

2. NAS UNIVERSIDADES

A Universidade é uma instituição que trabalha com especialização, mas daquele que ela forma é exigido ministrar conteúdos gerais. Essa paráfrase da fala de um dos professores entrevistados mostra, superficialmente, o possível descompasso que há entre a formação dos professores de Filosofia nas Universidades do Ceará, quiçá no Brasil, e a prática docente dos professores na educação básica. Partindo dessas e de outras questões observadas durante a pesquisa, sugerimos algumas reflexões que os cursos de licenciatura em Filosofia devem realizar para que a formação dos futuros professores possa atender as demandas escolares.

Projeto Pedagógico (PP): é necessário que as licenciaturas em Filosofia realizem uma profunda reflexão dos seus objetivos e das suas estruturas, que passa por uma revisão curricular articulada com uma reelaboração do PP dos cursos revendo suas estratégias e a especificidade da licenciatura em relação aos cursos de bacharelado em Filosofia. Em decorrência de muitas faculdades e universidades oferecem, com o mesmo quadro de docentes, bacharelado e licenciatura em Filosofia, muitos dos professores ministram suas aulas não priorizando a licenciatura, já que a forma de ensinar na universidade está relacionada, diretamente, com a forma de pesquisa do bacharelado, que se caracteriza por uma especialização de estudo de temas filosóficos, deixando em segundo plano as questões pertinentes a formação do professor de Filosofia. Essa questão dificulta a criação de um projeto coeso e coerente que atenda a especificidade do curso de licenciatura em Filosofia. Junto a isso, é necessário que todos os professores do curso participem desse processo, pois, além se colocarem como participes do processo, precisam rever sua cultura de ensino que relega o ensino a segundo plano na formação;

Formação: os professores da licenciatura em Filosofia devem refletir e rever seu papel na formação de professores para o ensino médio. Um espaço para isso é a semana pedagógica de cada curso, mas também o trabalho e esforço individual de cada professor. Essa reflexão deve estar inicialmente, como acima apresentamos, na criação de um novo currículo ou PP dos cursos, mas cada professor deve refletir sobre seu papel e sua especificidade dentro do processo de formação do professor de Filosofia para a educação básica. Neste processo, é importante que os cursos priorizem na lotação das disciplinas chamadas pedagógicas, como práticas de ensino e estágios, professores que tenha pesquisa na área, pois o que geralmente ocorre é a lotação, para essas disciplinas, de docentes que pesquisam conteúdos estritamente filosóficos, deixando para segundo ou terceiro plano questões específica para a formação dos professores de Filosofia. Outra questão que deve ser refletida pelas licenciaturas é o ensino de "novas" competências exigidas dos professores do Ensino Médio e citadas de forma indireta em várias entrevistas, como habilidades com a oratória, expressão corporal, equilíbrio emocional, criatividade etc. Com isso, os cursos universitários devem criar novas disciplinas que atendam essa demanda, decisão mais adequada, pois se tornaria parte da cultura dos cursos, ou fazer parcerias com outras instituições, que consideramos não adequadas, pois as colocaria como de menor importância na formação dos professores, competências que são exigidas nas salas de aula da educação básica no Brasil, principalmente nas escolas públicas;

Pesquisa: mesmo com a legislação brasileira definindo que os cursos de licenciatura em Filosofia devam, exclusivamente, formar professores, e não pesquisadores,⁶ o cenário atual exige que os professores criem formas novas de docência, e a pesquisa se apresenta como um dos meios mais eficazes para que isso aconteça. Desse modo, é na universidade que se deve iniciar o fomento à pesquisa. Os professores das licenciaturas devem, para isso, realizar pesquisas sobre ensino de Filosofia que, não necessariamente, seja sobre o ensino médio, mas também sobre seu ensino no próprio

6. Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos. (BRASIL, 2001, p. 4)

nível superior. É nesse vácuo, por exemplo, que surgiu o grupo de trabalho (GT) da ANPOF Filosofia e Ensinar Filosofia, no qual professores universitários discutem sobre o ensino de Filosofia. Essa tese que defendemos não afirma que os professores devam enviar suas pesquisas ou participar do GT citado, mas é um exemplo que contempla a fala aqui proposta. Ora, sabemos que a especialização é uma característica da Universidade, e que a maioria dos professores desenvolvem pesquisas em torno de um pensador, um tema ou um período, como a Filosofia medieval, antiga etc. Para que os estímulos a pesquisa sobre o ensino de Filosofia pelos professores universitários ocorram é preciso incentivo e fomento, financeiros, acadêmicos, ético etc. Pensamos, assim, que o ensino de Filosofia passaria a ser um objeto de pesquisa dos docentes das licenciaturas em Filosofia e, conseqüentemente, dos seus alunos de graduação, já que apresentando suas pesquisas estimulariam os futuros professores a também realizarem. Uma mudança nesse sentido afetaria, diretamente, o modo como os professores universitários veem sua prática pedagógica, tendo efeitos diretos no modo ensinar Filosofia nas salas de aula da educação básica.

Os cursos de licenciatura em Filosofia, assim como os cursos de formação de professores em geral, precisam estar atentos a todas as transformações que passa a educação básica, pois se o objetivo de um curso é formar pessoas para atender essa demanda específica, deve-se observar o que ela necessita. No caso do ensino de Filosofia, argumentamos que os futuros professores deste saber não devem ser formados somente para ensinar a teoria de cada filósofo, dando uma importância singular a questão do conteúdo. Se assim continuar, a educação básica continuará a passar por reformas e o ensino superior continuará caminhando, como muitos casos, por estradas que não serão as mesmas dos futuros professores da educação básica e ensinará caminhos que nunca olharam se chega ao sugerirá meios que

não são eficientes para se chegar ao ponto definido. É urgente que as licenciaturas em Filosofia pensem, de forma próxima, o que a escola necessita para, com isso, pensarem suas formas de se organizar, formar e pesquisar. Isso envolve, além das questões citadas acima, um diálogo com várias instâncias externas a universidade, como as secretarias de educação e os professores que estão no chão da escola.

3. NAS SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO (SEDUC'S)

Nas entrevistas que realizamos com os professores de Filosofia do Ensino Médio que trabalhavam rede pública do estado do Ceará, não fizemos questionamento que envolvessem, diretamente, a Secretaria de Educação (SEDUC). Entretanto, das questões colocadas por eles, principalmente as relacionadas com a questão da formação, pontuaremos algumas que devam ser objeto de atenção das pastas estatais responsáveis pela educação:

- Segurança Jurídica e Proteção: as SEDUC's devem fomentar uma segurança jurídica para os professores de Filosofia quanto a permanência, mesmo com a reforma do Ensino Médio,⁷ de um currículo que atenda a formação filosófica básica dos estudantes do Ensino Médio. Desse modo, não seria possível que um contexto específico ou argumentos questionáveis, como a falta de verba para manter determinados professores, sejam justificativas para retirada de um saber tão importante na formação dos estudantes secundaristas. Junto a isso, é importante que as secretarias apoiem, estimem e dialoguem com instituições que tenham práticas ou iniciativas de apoio ao ensino de Filosofia, como aquelas que incluíram em seus vestibulares conteúdos de Filosofia e criam eventos acadêmicos sobre o tema.⁸

7. BRASIL, 2017.

8. O curso de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará realizou no ano de 2018 um evento em parceria SEDUC/CE – I Encontro Metropolitano dos Professores de Filosofia – que levou professores da rede para participarem de evento onde e discutiu o ensino de Filosofia.

9. Art. 62 (BRASIL, 1996).

10. A secretaria de educação do estado Ceará conta com a experiência do Centro de Educação a Distância (CED), que oferece formação continuada para seus docentes e discentes.

11. A secretaria de educação do estado do Ceará conta a experiência da revista Docentes, onde artigos sobre ensino, principalmente dos professores da rede, são publicados. Para mais, acessar o site: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/8>

►Formação Continuada: um dos papéis das SEDUC's é possibilitar e fomentar a formação continuada de professores,⁹ que deve atender as necessidades pedagógicas dos professores, dos estudantes e das escolas. Os estados já têm experiências e práticas diversas quanto a isso,¹⁰ mas algumas podem contribuir com uma prática de ensino mais eficiente e estimule os docentes a criarem práticas pedagógicas inovadoras. Ora, a pouco sugerimos que a Universidade deve observar as novas habilidades que são exigidas dos professores no Ensino Médio, como a oratória, a expressão corporal, equilíbrio emocional e criatividade. A Instituição de Ensino Superior deve ser o lugar de ensino dessas questões, mas ela atende, prioritariamente, aqueles quem adentram nos cursos de licenciatura, não os professores que já estão na sala de aula. Neste vácuo é que as SEDUC's devem criar formações que atendam a demanda dos docentes, pois eles não estão mais dentro da academia:

►Estímulo à Pesquisa: as SEDUC's devem fomentar que seus professores sejam, também, pesquisadores, pois essa prática modifica o modo do docente ensinar e o estimula a criar estratégias pedagógicas. Esse estímulo pode se dar, primeiramente, no aumento nos ganhos salariais, o que envolve, especialmente, a criação de um Plano de Cargos e Carreiras (PCC) bem estruturado e constantemente atualizado, o que não ocorre em vários estados brasileiros. No estado do Ceará, por exemplo, a ascensão profissional horizontal, que não se dá pela realização de cursos *stricto* ou *lato sensu*, tem como pontuação a participação em eventos acadêmicos e publicados de artigos em revistas científicas, e a própria SEDUC criou uma revista onde os docentes do Ensino Médio possam publicar artigos.¹¹ As SEDUC's, com esse exemplo, devem estimular e informar diretamente aos docentes através de seus gestores, meios e recursos digitais, como e-mails, torpedos e mensagens, para que os docentes se sintam estimulado a pesquisar, pois grande parte dos professores de rede básica, que trabalham, muitas vezes, com a repetição e desenvolvimento de atividades burocráticas, se distanciam e não

olham com importância a pesquisa e a formação continuada. As secretarias devem estimular, também, meios de permanência dos professores nos cursos de pós-graduação, principalmente nos novos mestrados profissionais *stricto sensu*. Em vários estados os professores não têm horas liberadas para poderem realizar suas pesquisas nestes tipos de mestrado. No estado do Ceará, por exemplo, mesmo em um contexto diferenciado, o professor deve escolher entre passar 120 dias com 50% da carga horária reduzida ou 60 dias com 100% fora da sala de aula, enquanto professores que estão nas pós-graduações acadêmicas tem 100% de suas horas durante toda a realização do curso.¹² Se as pesquisas nos mestrados profissionais contribuem, diretamente, com o contexto escolar, por que a liberação para sua realização é diferente? Isso não é um argumento para reduzir o tempo de liberação do professor para a realização um mestrado ou doutorado em pós-graduações a nível acadêmico, mas é necessária uma reflexão para as tornar equitativas e evitar problemas futuros, como a saúde dos professores, e potencializar a criação de boas pesquisas. Além disso, as SEDUC's devem estar atentas a demanda que o meta 16 A do Plano Nacional de Educação (PNE) colocou para ser cumprida até 2024,¹³ que prevê no mínimo 50% dos professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

►As Secretarias estaduais de educação dos estados, bem como das instâncias municipal e federal, devem fortalecer seus sistemas e buscar meios para transformar as escolas em espaços de formação integral e possibilitar aos professores que tenham, no decorrer de sua vida profissional, formação continuada que ressoe dentro da sala de aula. Para isso, elas devem conhecer a realidade de cada disciplina e estabelecer uma rede que possa suprir as necessidades dos professores, especialmente os de Filosofia. É fato que, muitas das questões acima pontuadas, não são exclusivas da Filosofia, com exceção da matemática e português, as duas disciplinas que são obrigatórias segundo o Novo Ensino Médio. Essa preocupação aumenta quando se refere a uma disciplina como a Filosofia que, historicamente, tem saídas e retornos dos

12. CEARÁ, 2000.

13. BRASIL, 2015. Até o momento, a percentual de professores pós-graduados no Brasil estava em 30,2%, como diz o site do Governo Federal. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso: 24 fev. 2019.

currículos da educação básico e sofre com a falta de pesquisa, desconhecimento e preconceito. É papel das SEDUC's, desse modo, criar mecanismos para a permanência e o fortalecimento do ensino de Filosofia dentro do espaço escolar.

4. NAS ESCOLAS E COM OS PROFESSORES

Apresentamos questões gerais sobre o ensino de Filosofia em torno da figura do professor e do estudante, bem como do uso da fala e da escrita pelos docentes. Mesmo com os exemplos e as reflexões sobre vários pontos, sugeriremos algumas questões para que os professores de Filosofia no Ensino Médio planejem suas aulas no sentido de uma formação em Filosofia para o que chamamos de cuidado de si.

- ▶Práticas: os professores de Filosofia devem observar que a constituição de uma subjetividade, na qual o indivíduo tem um domínio de si mesmo, necessita passar por exercícios que se exerçam sobre si mesmo, como a fala (*parresia*) e a escrita de si, e que fomentem a transformar da sua subjetividade através da reflexão sobre a verdade, na qual os sujeitos tenham uma atitude ativa diante do processo de aprendizagem. Neste processo de subjetivação de si a memória se apresenta como uma faculdade humana importante, mas não basta para que o cuidado de si se realize, já que uma formação através de estratégias que confie, única e exclusivamente, à memória sua realização não garante a constituição de um domínio de si que é base para uma ética. Nesse contexto, encontra-se a crítica defendida nesta pesquisa acerca do modo conteudista de ensinar Filosofia, pois seguir a história da Filosofia ou a escolha de temas como norte para as aulas de Filosofia é, na maioria das vezes, confiar à memória a maior responsabilidade no processo de subjetivação.
- ▶Planejamento: em muitos momentos deste terceiro capítulo frisamos a importância da visão estratégica em torno do planejamento das aulas de Filosofia, pontuando a importância do conceito de prova de verdade, como entendida por Foucault nas suas obras sobre o cuidado de si. É preciso que o professor crie práticas de si que proporcionem ao discente provar a verdade filosófica que está

sendo levada pelo professor. Isso se relaciona com a crítica a lógica conteudista de ensino de Filosofia, como citamos acima, que afirma o processo de filosofar do aluno como consequência da aquisição de conteúdos básicos a sua formação. A lógica do cuidado exige uma outra forma de organização que tenha a existência como ponto de partida e as práticas de si como instrumentos para a constituição da subjetividade. Essa visão estratégica acerca do ensino pode suscitar um entendimento distorcido em torno da nossa compreensão de um ensino de Filosofia para o cuidado de si, já que poderia ser tornar um exercício de poder que discipline o estudante. Contudo, como citamos no segundo capítulo, a liberdade é a condição de possibilidade para a existência de um *êthos*, e o ensino para o cuidado parte desse princípio que se contraria a uma docência que disciplina e anula as liberdades. O cuidado de si potencializa a liberdade através das práticas de verdade, e não a reduz. Para que isso se realize, é preciso que o professor planeje sua prática pedagógica com vista a maximizar a liberdade do docente, e não exercer um poder que a diminua.

- ▶Criatividade: o professor de Filosofia tem que usar a criatividade — não no sentido neoliberal que a palavra passou a ter, mas no sentido da criação de novos meios e exercícios para que haja uma prova de verdade e fomenta uma subjetividade outra nos discentes do Ensino Médio. Como observamos nos tópicos dois e três deste capítulo, a criação de novas formas de ensinar, através de instrumentos conhecidos, como a fala e a escrita, surgem como meios reais para a criação de práticas pedagógicas que estimulem a constituição de uma subjetividade ética e resistente.
- ▶Métodos: a busca por um método de ensino, em qualquer disciplina, é algo que exige, além de uma reflexão teórica que justifique as etapas a serem seguidas, uma experimentação que comprove sua eficácia. Essa relação teoria/prática, tão presente no método científico, deve ser, também, um elemento primordial no ensino de Filosofia que propomos neste trabalho, pois compreendemos que ela deva partir de problemas existenciais. Neste contexto, é necessário entender que partir de problemas não se confunde com uma mera contextualização, já que este seria o deslocamento

de uma questão conceitual para uma situação real do presente, o que muitas vezes não se consegue fazer, pois nem todo conteúdo é, nesse sentido, passível de contextualização. Assim, um método, seja ele qual for, deve problematizar, desde seu início, o presente e a vida real dos sujeitos. Junto a isso, um método que se aproxime de um ensino para o cuidado de si deve ter na relação discente/docente um pilar, já que o cuidado dos outros terá na relação de amizade uma potência única; não basta ensinar um conteúdo, é preciso uma relação diferenciada que mostre ao outro como cuidar de si mesmo, e ensine como relacionar o agir e o pensar para que vida se torne ética. O método deve ter, em seu processo, exercícios de si que proporcionem ao discente provar a verdade, pois, do contrário, o ensino de Filosofia corre um sério risco de ser um conteudismo deslocado da realidade. Dos diversos métodos analisados, a pedagogia do conceito de Sílvio Gallo se aproxima da nossa ideia de ensino de Filosofia para o cuidado, pois, ao final da prova de verdade, o aluno terá conseguido chegar à criação de um conceito.

Todas essas sugestões devem ser pensadas junto ao problema das condições que o professor de Filosofia está submetido para realizar seu trabalho. A formação, a carga horária, a quantidade de turmas, a quantidade de alunos, o preconceito, a falta de uma identidade no histórico escolar, são questões que dificultam o ensino de Filosofia na educação básica. Por isso, o filósofo que é professor no Ensino Médio deve estar preparado e atento as questões acima pontuadas para que tenha os efeitos desejados de um ensino de Filosofia, e, com isso, mostrar para a sociedade que a Filosofia é um saber necessário para a formação dos estudantes secundaristas do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas instituições que se relacionam com o ensino de Filosofia, como a escola, a universidade e as secretarias de educação, necessitam a todo momento refletir sobre suas práticas, verificando as prioridades, seus objetivos e a relação que deve estabelecer entre si. Deste modo, buscamos apresentar questões importantes para que o ensino, especialmente de Filosofia, possa ser fomentado no sentido de constituir subjetividade éticas. Assim, um ensino para o cuidado de si, mote para o desenvolvimento da presente pesquisa, potencializa-se com as orientações sugeridas.

Para que o ensino de Filosofia, componente curricular que historicamente luta por espaço no currículo do Ensino Médio, possa ser fortalecido continuamente, se faz necessário, além de uma preocupação com as práticas, os métodos, a carga horária etc., ações que se aproximam de uma ideia de política pública, como as que sugerimos acima, fortalecem em outros campos o ensino em geral, mas especialmente a Filosofia, já que é um saber que rapidamente se apropria de novas práticas pedagógicas. O ensino de Filosofia no presente necessita, assim, para que fomente um ensino para o cuidado de si, estar relacionado com outras instâncias da sociedade, como a universidade, as secretarias de educação e as escolas.

REFERÊNCIAS

BAILLY, Anatole. **Le Grand Bailly** – Dictionnaire Grec-Français. Paris: Hachette, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parecer 492/2001** – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas** – volume 3. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, 2015.

CEARÁ. DECRETO Nº25.851 – Disciplina os afastamentos de servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos pós-graduados. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 12 abr., 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução, Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: curso dado no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: editora Martins Fontes, 2016.

GINGRICH, Wilbur; FREDERICK, Danker. **Léxico do Novo Testamento**: Grego / Português. São Paulo: Editora Vida Nova, 2005.

JUNIOR, Oriomar Skalinski. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. *In*: TOLEDO, C; GONZAGA, M. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do Cuidado**: textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA: compreensão dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará

Brena Késia Ribeiro Alves ¹

Education from the perspective of omnilateral and emancipatory training: understanding of teachers from State Schools of Vocational Education in Ceará

Resumo:

A formação integral, em sua acepção omnilateral, permeia os documentos referenciais para a ação pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs do Ceará, criadas em 2008. Essas escolas ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, com o intento de desenvolver, conforme consta em seus documentos, um novo conceito de educação. A estruturação do corpo docente das EEEPs ocorre mediante seleção, cujo processo desonera os candidatos do domínio elementar, tanto da acepção omnilateral quanto da formação integral. Atentando-se para essa conjuntura, o estudo em tela se constituiu com o objetivo de investigar a compreensão desses professores acerca da educação omnilateral e emancipatória. A pesquisa tem por base metodológica o materialismo histórico-dialético, cotejando o movimento do real em contínua mudança, permeada de contradições e relações entre as singularidades, constituindo a totalidade. Participaram da pesquisa, por meio de questionário enviado por plataforma *online*, os docentes das EEEPs da segunda Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 02). Os resultados indicaram, majoritariamente, para a necessidade de abordagens que explicitem a perspectiva da educação omnilateral e que envolvam planejamento de práticas interdisciplinares e possibilidades de efetivação da integração entre conhecimentos gerais e específicos, além de conhecimentos referentes à Educação Profissional em termos de fundamentos e legislação.

Palavras-chave: Educação Omnilateral e Emancipatória. Educação Profissional. Ensino Médio. Docentes.

Abstract:

Comprehensive training, in its omnilateral meaning, permeates the reference documents for the pedagogical action of State Schools of Professional Education – EEEPs of Ceará, raised in 2008. These schools offer high school integrated to full-time Professional Education, with the intention of developing, as stated in their documents, a new concept of education. The structuring of the EEEPs faculty takes place through selection, the process of which exempts candidates from the elementary domain from both the omnilateral meaning and the integral education. Paying attention to this situation, the study on the screen was constituted with the aim of investigating teachers' understanding of omnilateral and emancipatory education. The research is methodologically based on the historical-dialectical materialism, comparing the movement of reality in continuous change permeated by contradictions and relations between the particularities and singularities constituting a totality. Teachers from the EEEPs of the Regional Education Development Coordination (CREDE 02) participated in the research through a request sent through an online platform. The results indicated, mostly, the need for approaches that explain the perspective of omnilateral education and that involve planning of interdisciplinary practices and possibilities of effecting the integration between general and specific knowledge, as well as knowledge related to Professional Education in terms of fundamentals and legislation.

Keywords: Professional Education, Integral, Omnilateral, High School, Teachers.

1. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Professora de Química da EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery em Uruburetama – CE.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica possui determinações em dispositivos legais, respaldado nas prescrições da Constituição Federal, especificamente no art. 6º, no âmbito dos direitos sociais do cidadão brasileiro: o direito à educação e o direito ao trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, corrobora esses direitos sociais, estabelecendo a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino que se integra às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, sendo passível de articular-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais.

Nessas circunstâncias, insere-se a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Ceará, estruturadas para a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em tempo integral. As EEEPs têm origem na adesão do Estado ao Programa Brasil Profissionalizado, instituído em 2007, cujo objetivo é o fortalecimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais. No Ceará, após o lançamento desse Programa Federal, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), criou as EEEPs, mediante determinação legal — Lei Estadual nº 14.273/2008 — cujo Parágrafo único do Art.1º, estabelece o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas escolas, com jornada de tempo integral para garantia da articulação entre a escola e o trabalho (CEARÁ, 2008).

A essência desse conceito de educação está na articulação da educação geral, científica e cultural com a educação profissional na perspectiva da formação integral dos estudantes, como se explicita no documento referencial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Documento-Base do MEC – que estabelece como concepções e princípios para esta modalidade de ensino a ideia de formação humana “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.” (DOCUMENTO-BASE, BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 40- 41).

Tem curso, também, um dos documentos oficiais das EEEPs, elaborado pela própria SEDUC do Ceará, intitulado “Relatório de Gestão: o pensar

e o fazer educação profissional no Ceará: 2008-2014”, que enfatiza as proposições do Ensino Médio integrado à Educação Profissional asseverando que “o processo educacional, necessariamente, deve ter como referência uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos.” (SEDUC, 2008, p. 114).

Impõe-se destacar, entretanto, que, ao mesmo tempo em que se estabelecem tais proposituras para esse modelo de educação, também se concebeu em suas bases legais e normativas a adoção dos direcionamentos relacionados com as políticas neoliberais que se caracterizam pela formação flexível dos trabalhadores, baseada em competências profissionais. Notadamente, nas EEEPs do Ceará, esse discurso surge de maneira bem contundente em um dos seus documentos oficiais: a TESE – Tecnologia Empresarial Socio Educacional – cujo teor indica um trato explicitamente mercadológico para a educação, situando a escola profissional dentro dos contornos neoliberais.

A importância conferida a esse documento pela SEDUC é tamanha que a compreensão da TESE faz parte de uma das etapas do processo seletivo para a composição do corpo docente da base comum curricular das EEEPs; a etapa é desenvolvida em formato de seminário com duração de quatro horas, em que os futuros docentes são instigados a vislumbrar a educação sob a óptica gerencial de uma empresa.

A SEDUC considera processos seletivos distintos para a estruturação do corpo docente das EEEPs: um para as disciplinas do ensino médio regular e outro para ensino profissional. A seleção dos professores da formação geral que fazem parte do quadro de servidores do Estado e se constituem de profissionais efetivos ou sob contrato temporário, ocorre em duas fases. A primeira é constituída de prova objetiva de múltipla escolha e de comprovação de experiência mediante análise curricular, ao passo que a outra é configurada em um seminário presencial sobre o modelo da gestão (TESE) e a proposta pedagógica das EEEPs, conforme a Lei 14.273, de 2008, regulamentada pelo Decreto 30.865, de 2012. Entrementes, a contratação dos professores da base técnica, por sua vez, é feita mediante

seleção realizada pelo **CENTEC (Instituto Centro de Ensino Tecnológico)**, por meio de edital publicado anualmente, composto das etapas prova de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos relativos a cada curso técnico, aula prática e análise de currículo.

Observamos que, em nenhuma etapa das duas seleções, há espaço formativo que privilegie a discussão sobre as bases conceituais da Educação Profissional, a perspectiva da educação integral que fundamenta o projeto das ETECs para a formação dos sujeitos e, por fim, que ensine ao professor, ao ingressar no corpo docente dessas escolas, o domínio elementar dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, modalidade em que vai atuar.

Considerando os pressupostos que direcionam o modelo de ensino nas ETECs do Ceará, a significativa projeção ou expansão que essas escolas alcançam em todo o Estado, desde o ano de 2008, e o fato de que os docentes são os agentes diretamente envolvidos na formação dos estudantes da rede, o estudo sob relação buscou investigar o entendimento dos docentes dessas escolas na perspectiva de educação integral omnilateral e emancipatória — com recorte para os que fazem parte da 2ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 02).

A pesquisa, alicerçada no materialismo histórico-dialético, passou por duas etapas, iniciando com estudo dos dispositivos legais da Educação Profissional e Tecnológica e acepção das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica à luz dos fundamentos da Educação Omnilateral e Emancipatória e, subsequentemente, abordamos a história das ETECs no Ceará. Na fase seguinte, os educadores integrantes da rede estadual de ensino profissional foram convidados a responder um questionário *online* que tomou como centro nevrálgico a indagação norteadora deste experimento acadêmico: – Qual a compreensão da perspectiva da educação integral omnilateral e emancipatória pelos educadores que atuam nas ETECs? Seguido, por fim, dos procedimentos de coleta e análise crítica de indicadores.

2. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL PÚBLICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A base teórica assente nos conceitos e princípios da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio brasileiro utiliza-se de ideias da educação socialista, que tem como pilar a omnilateralidade, isto é, formar o homem na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A omnilateralidade, categoria cuja gênese está na obra de Marx e Engels é, objetivamente, compreendida como:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Nessa direção, o procedimento formativo omnilateral é, acima de tudo, a superação da dicotomia entre o trabalho como produtor de mercadorias e o labor intelectual, o que significa a reintegração do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho, cisão que caracteriza e erige a base da sociedade capitalista (NOSELLA, 2016).

Essa concepção educacional, na luta por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos de 1980, sob a liderança do professor Demerval Saviani, marcava-se pela defesa de uma formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, na perspectiva de formação integral ou omnilateral dos estudantes.

Essa perspectiva de integração para o ensino médio com a educação profissional, no entanto, foi perdida na promulgação do texto legal em 1996, sendo aprovado pelo Congresso Nacional, nesse ano, o substitutivo Darcy Ribeiro, que instituiu a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional (BRASIL, 2007). Meses após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/1996, a publicação do Decreto n. 2.208/97

estabeleceu, obrigatoriamente, a separação ensino médio ensino profissional.

Não obstante, as duas primeiras décadas do século XXI trouxeram de volta a discussão sobre a educação na perspectiva da formação integral ou omnilateral nos debates referentes à relação entre o ensino médio e a educação profissional. Para Oliveira (2014, p.80), "[...] as tentativas de integração das duas formações constituem esforços no sentido da recomposição do saber dos trabalhadores, sob pena de intensificação do processo alienante em que se encontra o trabalho".

Assim, como imperativo, buscou-se a revogação do Decreto n. 2.208/97, no sentido de superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, por meio de uma educação unitária e universal, sem, no entanto, se direcionar para uma formação profissional específica, o que deveria ocorrer apenas após a conclusão da educação básica de caráter formativo integral, desde os 18 anos ou mais de idade (BRASIL, 2007). As discussões relativas à materialização dessa perspectiva formativa, ao levar em consideração a realidade de enorme desigualdade socioeconômica numa sociedade de classes como a nossa, "[...] em que grande parte dos filhos das classes populares precisam trabalhar antes dos 18 anos de idade" (MOURA, 2013, p. 707), conduziram à seguinte compreensão:

De que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007, p. 24).

Assim, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que não se confunde com a educação nos moldes socialistas, aponta em sua direção

porque contém os princípios de uma educação integral omnilateral e emancipatória. Foi sobre essas bases que se originou a revogação do Decreto nº. 2.208/97, dando azo à promulgação de mais um instrumento legal, circunstâncias que trouxeram de volta a possibilidade da integração entre o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, a saber, o Decreto nº. 5.154/04, expedido em 25 de julho de 2004.

Conforme Ramos (2014), outros fatos são marcantes para o desenvolvimento da política pública que envolve a Educação Profissional, quais sejam, a publicação do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, em 2007, cujo conteúdo possibilita orientar os sistemas de ensino com base nos pressupostos da rede e a incorporação dos termos do Decreto nº. 5.154/04 na LDB, por meio da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a educação profissional passível de se integrar e se articular à educação geral.

O entendimento sobre o que se quer dizer com integração na implementação dessa proposta – ensino médio integrado à educação profissional – não se confunde com a ideia de sobrepor um ensino ao outro, ou, ainda, de juntar mecanicamente esses conhecimentos; antes de tudo, constitui uma integração orgânica.

3. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolve-se no âmbito das Escolas Estaduais de Educação Profissional da CREDE 02, uma das vinte coordenadorias que compõem o Órgão de Execução Regional instituído pela Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC. De acordo com dados disponíveis na CREDE, existem 46 Escolas de Ensino Médio distribuídas em quinze municípios no Estado, das quais nove são profissionais, a saber: EEEP Adriano Nobre (Itapajé), EEEP Luiz Gonzaga Fonseca Mota (Amontada), EEEP Professora Abigail Sampaio (Paracuru), EEEP Alan Pinho Tabosa (Pentecoste), EEEP Walter Ramos de Araújo (São Gonçalo do Amarante), EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery (Uruburetama), EEEP Rita Aguiar Barbosa (Itapipoca),

EEEP José Ribeiro Damasceno (Trairi) e EEEP Flávio Gomes Granjeiro (Paraipaba).

Aprovada pelo Comitê de Ética, esta pesquisa caminhou para a segunda etapa, relativa à técnica de investigação: a aplicação do questionário aos docentes das EEEPs da CREDE 02. Nessa fase, os educadores que fazem parte da rede estadual de ensino profissional foram convidados a preencher um questionário online por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas da *Google*, o *Google Forms*.

O questionário, composto por questões objetivas e subjetivas, foi organizado em duas seções: 1) Perfil e experiência profissional; e 2) Acepção correlata à perspectiva formativa integral. O *link* de acesso ao formulário foi encaminhado via e-mail para as escolas, a fim de que os diretores das referidas instituições o disponibilizassem aos seus quadros de professores no período de 16 de fevereiro a 02 de março de 2021.

Levantamento anteriormente realizado junto à Coordenação da CREDE 02, nos permitiu, de acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), conhecer o número de professores que compõem as EEEPs dessa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Observou-se, desde então, os profissionais em efetiva regência de classe (critério estabelecido para consecução do experimento), sendo excluídos os demais profissionais. Assim, as EEEPs investigadas contam com 250 docentes, dos quais 39 aceitaram participar do estudo. Realçamos o fato de termos, na pesquisa, representatividade das nove EEEPs, de modo que nenhuma dessas escolas deixou de colaborar para a recolha de dados.

As respostas coletadas nos quesitos objetivos e transcritas nas discussões estão expressas de acordo com a ordem de participação dos professores. Recorremos a essa ordem com vistas a manter preservada a identidade dos pesquisados e, para denominá-los, optamos pelas letras do alfabeto. Observando que o número de pesquisados é maior do que o de letras, ao concluir a 26ª participação (correspondente à letra "Z"), inicia-se outra sequência, representada por uma letra maiúscula seguida de uma minúscula: Aa, Bb, Cc, Dd etc.

4. DESVELANDO O PERFIL PROFISSIONAL E A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA

Considerando que a quantidade de docentes da base comum curricular é superior ao total de docentes das disciplinas específicas do eixo profissionalizante nas EEEPs, a composição da amostragem do estudo não foi dessemelhante a essa razão: 66,7% consistem em professores da formação geral, servidores do Estado (efetivos ou com contrato temporário) e 33,3%, professores horistas contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, via contrato de gestão firmado com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (**CENTEC**).

Em relação ao tempo de atuação profissional na rede, todos os participantes possuem mais de um ano de experiência, sendo maioria — totalizando 71, 8% — aqueles que afirmaram possuir tempo igual ou superior a quatro anos de prática docente em uma EEEP, o que julgamos relevante para a solidez dos indicadores recolhidos, pois, tomando como referência os 13 anos de implantação destas no Ceará, divisa-se uma representatividade que informa significativo tempo de experiência docente de imersão nas rotinas pedagógicas dessas escolas.

4.1 O autoexame da compreensão pelos professores

O documento intitulado Relatório de Gestão: o Pensar e o Fazer da Educação Profissional no Ceará: 2008-2014, elaborado pela SEDUC, norteou o exame da compreensão dos docentes participantes da pesquisa acerca da perspectiva da educação omnilateral e emancipatória. Comprovamos que a compreensão sobre a perspectiva de formação humana que fundamenta o processo educacional nas EEEPs é tida, majoritariamente, como clara entre os professores investigados, mas não absoluta, já que 28, 2% julgam essa compreensão incompleta ou limitada, e, 2, 6% não a possuem.

A predominância nas respostas "compreendo claramente", no entanto, não é capaz de revelar inteiramente a coerência com as concepções filosóficas que sustentam a perspectiva da formação humana integral. Isso porque, na análise de outras

informações coletadas, é possível encontrar elementos que contradizem a clareza dessa concepção e que enveredam nitidamente pelo caminho da formação unilateral — fomentada e promovida pela lógica do capital — que, introduzida no chão da escola, desfigura o processo educacional na qualidade de formação humana, fragmentando saberes e reproduzindo a cisão histórica entre os que pensam (intelectuais) e os que fazem (trabalhadores).

Na direção oposta, a perspectiva da educação integral, em sua acepção omnilateral, implica a superação da unilateralidade, isto é, a ruptura com a cultura limitada e limitante da sociedade capitalista. Na acepção da Secretaria, na formação desse ser integral,

[...] é imprescindível a compreensão do real como totalidade, o que exige o conhecimento das partes e as relações entre elas. O movimento da parte para o todo e do todo para a parte possibilita transitar pelos conhecimentos científicos (conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos) e dados de realidade (a prática em si), buscando construir novos conhecimentos que deem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e no exercício da profissão. (SEDUC, 2014, p. 114).

Assim, a concepção de totalidade do desenvolvimento humano que referencia o processo educacional nas EEEPs, exprime que, ao mesmo tempo em que o homem se reconhece como tal na sua prática sobre o mundo, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado.

4.2 O confronto do autoexame dos professores com o modelo da gestão pedagógica (TESE)

É curioso e contraditório o fato de a SEDUC delinear a ideia de formação humana integral e, ao mesmo tempo, adotar como modelo da gestão pedagógica para as EEEPs a Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE), um manual operacional que traz para o chão da escola uma experiência de gerência empresarial.

Por ser a TESE, enfaticamente, o documento acessado pelos professores que compõem os quadros docentes das EEEPs para sistematizar o

trabalho pedagógico, tornou-se necessário abordá-la no estudo. Questionamos, então, se os docentes enxergavam no conteúdo desse instrumento coerência com as proposituras de uma educação que tem como horizonte a formação integral dos estudantes ou se, ao contrário, atende a concepção liberal de educação, que limita o processo educativo à perspectiva de preparação para o mercado de trabalho.

A maior parte dos professores (71,8%) entende que o Manual Operacional da TESE se une, em seu teor, às proposituras de uma educação com vistas à formação integral dos estudantes. Já 28,2% dos pesquisados compreendem que não. Para estes últimos, a Filosofia gerencialista com enfoque em resultados e dados numéricos, transplantada para o espaço escolar, atende a outra concepção educacional, aquela que é determinada pela dinâmica do mercado de trabalho.

Retomamos, aqui, as considerações feitas sobre os dados extraídos da primeira questão da seção II, na qual obtivemos um percentual majoritário (69,2%), muito próximo ao da segunda questão averiguada. Naquela análise inicial, constatamos que a maioria dos docentes julga ter clareza quanto à ideia de formação humana omnilateral assumida pela SEDUC como substancial para o processo de ensino e aprendizagem nas EEEPs.

Considerando os princípios filosóficos que fundamentam a perspectiva de uma educação emancipatória que não se submete aos imperativos do capital e que, portanto, não estão na TESE, é possível inferir que, embora um maior número de professores tenha afirmado conhecimento claro sobre a concepção formativa omnilateral, esses profissionais não conseguem reconhecer suas bases teóricas e, assim, distingui-las de outras concepções explicitamente opostas, somando-se aos demais docentes que não possuem tal entendimento, seja parcial ou ainda totalmente.

4.3 Dificuldades dos docentes ao ingressarem nas EEEPs

A existência dos entraves no sentido de os docentes compreenderem as proposituras do modelo de educação do qual são participantes revelou-se de maneira mais precisa quando esses profissionais

foram questionados sobre as dificuldades experimentadas, especificamente, ao ingressarem no corpo docente das EEEPs. Destacamos, a seguir, algumas respostas que manifestam tais percepções:

Confesso que ainda sinto, pois acredito que a proposta abordada nos nossos documentos difere da proposta pragmática, no cotidiano, observamos cada vez mais, a construção de uma educação unilateral voltada diretamente para atender as exigências do ditame do capital, obscurecendo a essência do processo formativo proposto à escola. (PROFESSOR A).

Sim, é necessário uma formação para que o professor se sinta inserido. (PROFESSOR Gg).

Sim, por vim de uma situação mais da área da saúde, assistência em saúde. Vi grande dificuldade em entender os processos e modelos de educação. (PROFESSOR K).

Sim. Falta integração e formação das bases comum e técnica. (PROFESSOR I).

Senti dificuldade em compreender a educação integral e a materialização desse conceito na prática docente. (PROFESSOR O).

Sim. Sempre trabalhei em escolas regulares. Ao ingressar na escola profissional, percebi que a Filosofia da escola era e tinha que ser vivida. Tal Filosofia segue os moldes de uma educação baseada em uma empresa. Ainda hoje tenho dificuldade de compreender esta relação educação x empresa. (PROFESSOR U).

Essas informações sugerem que os educadores chegam às Escolas Estaduais de Educação Profissional oriundos de variados contextos profissionais, como, por exemplo, de áreas de atuação distintas da seara educacional, ou de escolas regulares, indicando inexperiência relativamente à docência em tempo integral e com o próprio formato do ensino integrado. Sentir-se inserido, nessas circunstâncias, parece ser um imperativo na explicação de um dos pesquisados, quando se reclama por uma formação como meio de atenuar essa condição por ele observada. O encontro com o novo modelo de educação, Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral,

figura ocorrer de modo emergente, de sorte que é na prática do cotidiano que o professor desvela, paulatinamente, o arranjo educacional do qual faz parte.

Ao vivenciar as experiências em sala de aula é que pude compreender esse modelo educacional. (PROFESSOR Kk).

Ao ingressar sim, mas ao longo da trajetória profissional nesta escola, dos estudos que realizamos para melhorar nossa prática, isso foi se delineando. (PROFESSOR Hh).

Sim. Pela falta de experiência, o modelo escolar era algo distante das atividades que eu desenvolvia outrora, o que dificultou a compreensão imediata. (PROFESSOR Mm).

No início sim, pois o documento tem uma linguagem um tanto técnica, mas no decorrer do tempo com a vivência foi sendo mais fácil assimilar. (PROFESSOR L).

Chama-nos atenção nas respostas sob relato, dentre outras indicações, o dilema que decorre da falta de entendimento no que diz respeito a "relação educação x empresa" que, certamente, vem do estudo exclusivo do Manual Operacional da TESE repassado para os docentes na seletiva de admissão, fazendo com que se perca de vista, para a inserção deste profissional na escola, abordagens cruciais para a compreensão da proposta da integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional, ou ainda, nos termos de um pesquisado, "*obscurecendo a essência do processo formativo proposto à escola.*"

Além dos relatos apreciados anteriormente, que confirmam e esclarecem as dificuldades experimentadas pelos professores na compreensão daquilo que se propõe para a modalidade de educação desenvolvida nas EEEPs, há também resultados que são dessemelhantes a essa percepção. Nesses, alguns pesquisados preferiram não argumentar ou explorar, com objetividade, suas justificativas: "Consegui com facilidade, pois sou muito curiosa e procurei estudar." (PROFESSOR C); "Não! Abdiqueei de escola regular porque vi que o modelo seria desafiador!" (PROFESSOR N).

Outras explicações sugerem que a compreensão foi facilitada não por algo que é comum à rede, mas em razão de circunstâncias particulares, experiências e especificidades metodológicas assumidas pela escola que o docente integra.

Não percebi dificuldades, uma vez que minha formação acadêmica já me preparava para a realidade da escola profissional, quando participava de bolsa de iniciação à docência dentro de um ambiente de EEEP. (PROFESSOR Aa).

Nenhuma. Tendo em vista o modelo de trabalho realizado na escola. Aprendizagem cooperativa. (PROFESSOR Ii).

Não, por conta do apoio e acompanhamento bem realizado pelos coordenadores, secretários e diretor. (PROFESSOR V).

Compondo esse repertório de informações, destacamos a preocupação de um dos pesquisados em relação ao efetivo alcance daquilo que as Escolas Profissionais traçam como fim do trajeto formativo para seus estudantes: "Não. O grande desafio, enquanto docente, é sentir se realmente a Escola consegue atingir, eficazmente, todas essas dimensões da vida do aluno." (PROFESSOR B).

A inquietação do professor, que consideramos oportuna e muito relevante para este panorama, abre espaço para uma reflexão crítica sobre que reais finalidades o Programa de Educação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará procura atender por meio de suas rotinas pedagógicas numa etapa de ensino — como defende Paolo Nosella (2015) — estratégica do sistema escolar e decisiva para a formação geral do cidadão.

A máxima relevância da fase escolar do ensino médio, nas palavras de Nosella, que se justifica em sua intrínseca dimensão individual e social, só valida o caminho de investigação definido neste estudo, cujos passos realçam uma formação transposta aos ditames do capital, ou seja, uma formação que tem como perspectiva a integridade e a emancipação dos sujeitos.

4.4 Reconhecimento do trabalho, ciência e tecnologia como dimensões estruturantes da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

Com apoio na abordagem dos elementos estruturantes da formação humana – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – foi questionado aos professores se estes consideravam relevante o estudo dessas dimensões e de outras categorias correlatas para constituir um corpo docente apto ao projeto de integração que as EEEPs requerem nos termos da legislação. Foi unânime, entre os pesquisados, a resposta afirmativa a esta interrogação. Em suas mais variadas justificativas, os docentes concordaram sobre a importância do conhecimento das tônicas em foco.

A proposição desses elementos da formação humana no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujo texto normativo aplica-se a todas as modalidades de ensino médio, constitui um dos princípios específicos que orientam a última etapa da educação básica. No documento, são esclarecidas as conceituações dessas dimensões:

- a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;
- b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
- c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;
- d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2018, p. 3).

O estudo conceitual dos elementos integradores da formação humana, entretanto, não se limita ao seu conhecimento instrumental, o que é capaz de implicar no esvaziamento de sentido e, por consequência, na perda da potencialidade formativa que há neles. É necessário, antes, proceder a uma reflexão rigorosa sobre essas categorias. Na perspectiva de Silva e Colantonio (2014: 626),

Nomear trabalho, cultura, ciência e tecnologia como centro das propostas curriculares para o ensino médio exige mais do que a busca pelos significados de cada um dos elementos que o compõe, e ultrapassa o sentido de justificá-los ou legitimá-los no discurso sobre o currículo. Sinalizamos para o necessário desafio de se buscar, juntamente com os sujeitos jovens e adultos aos quais essas proposições se destinam, os significantes desses conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses que circundam as relações sociais entre o trabalho, a ciência, a tecnologia na contemporaneidade.

A necessidade de que essas categorias não sejam fragilizadas pelas incorporações exclusivamente formais, mas que, pelo contrário, sejam submetidas a uma reflexão crítica por parte de todos os que com elas se envolverem, decorre justamente do fato de que, na sociedade de base capitalista, todas as relações sociais são forjadas como objeto, o que inclui a relação cultura, ciência, trabalho e tecnologia. Assim, conforme Silva e Colantonio (2014), torna-se imperativo por parte dos professores o exercício de uma crítica profunda, com o propósito de "[...] não tornar tais proposições fragmentos didáticos que apenas conferem aos currículos e às suas práticas a aparência de inovação" (p. 625), quando, na verdade, permanecem privados de compreensão e avaliação da realidade.

Nesse alinhamento, está a afirmação do trabalho como princípio educativo, que se une aos princípios orientadores da fase escolar do ensino médio brasileiro. Sobre esse enunciado, demandamos saber como a concepção de trabalho é assimilada na atividade docente dos pesquisados. Para 74,4% dos professores, o trabalho é compreendido em seu sentido amplo, histórico e ontológico, não se esgotando à formação profissional. Já o trabalho como princípio educativo, para 20,5% dos profissionais, é compreendido em seu senso estrito e

urgente ante as necessidades do mercado. Fechando o percentual deste item, estão aqueles que afirmam não possuir clareza sobre essa concepção na sua prática docente – 5,1%.

É imprescindível nesta análise que seja reiterada a discussão do trabalho como princípio educativo, no sentido de que tal premissa não significa aprender fazendo, tampouco é sinônimo de formar para o exercício do trabalho, o que se assemelha ao entendimento de 20,5% dos docentes pesquisados.

Com efeito, considerar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva de uma formação emancipatória equivale a dizer que é o homem o produtor de sua história e, por isso, sua existência se constitui mediante sua relação com a natureza e como ele age sobre tal para prover suas necessidades, edificando-se na qualidade de ser social por meio do trabalho.

Conforme aponta Saviani (2007), além do sentido ontológico do trabalho no ensino médio, toma especial importância seu sentido histórico, porquanto é nessa etapa da educação básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se articula com o trabalho, convertendo-se em força produtiva. Deste modo, remata o Documento-Base do MEC:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. (BRASIL/MC/SETEC, 2007, p. 47).

Assim, a apropriação da categoria trabalho como princípio educativo no ensino integrado ultrapassa a visão que reduz a formação dos estudantes ao treinamento para atender as demandas do processo produtivo capital – compreensão assumida pela maioria dos professores participantes deste experimento. Não obstante, não havemos de desconsiderar o fato de que, embora se constitua o menor percentual do item (apenas 5,1% dos professores afirmam que essa concepção não se faz clara – afigurando a necessidade de explicitação

dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional), ainda assim, é um dado significativo sobre a percepção dos educadores atinente a essa modalidade educativa.

4.5 Sugestões dos docentes para a formação continuada

Ao considerar a experiência dos docentes nas EEEPs, questionamos aos profissionais se a eles foram ou são disponibilizadas condições formativas para que compreendam e efetivem essa integração, de modo que os conhecimentos e disciplinas dialoguem entre si. Para o item, todos os pesquisados assinalaram ter tido acesso a formações pedagógicas que favoreceram tanto o entendimento do conceito de educação integrada como a possibilidade de efetivação da proposta integradora dos conhecimentos. Destes, 66,7% relataram que essa oferta ocorreu, ou sucede, com frequência, enquanto 33,3% dos respondentes exprimiram que tais processos formativos aconteceram, ou ocorrem, eventual/raramente.

Por fim, abriu-se espaço para os professores pesquisados sugerirem temáticas ou abordagens para a constituição de um possível recurso formativo. Localizamos algumas dessas proposições a seguir:

Abordagem de Educação Omnilateral, Educação Integral na Essência. (PROFESSOR A).

Planejamento de atividades interdisciplinares. (PROFESSOR B).

Cooperação e cidadania na Educação. (PROFESSOR C).

Desenvolvimento de projetos interdisciplinares; incentivo à pesquisa acadêmica e escrita. (PROFESSOR L).

Educação integradora. (PROFESSOR O).

Formações que proporcione aos professores da base comum e técnica, trabalhem de forma que venham relacionar com mais proximidade os conhecimentos abordados em suas disciplinas. /Formações sobre a educação profissional

para professores da base comum, a fim de que tais professores tenham mais propriedade desse aspecto na formação de seus discentes. (PROFESSOR U).

As possibilidades de integração entre os eixos trabalho, ciência e cultura./O que é educação integral?/O que é educação omnilateral?/Porque o modelo nosso modelo de EEEP parece não corresponder na prática as diretrizes propostas no CNE? (PROFESSOR Hh).

Formação sobre as legislações que regem o sistema educacional a nível municipal, estadual e federal. (PROFESSOR Jj).

Com arrimo nos pontos suscitados, as contribuições coletadas sinalizam para a necessidade de abordagens que explicitem a perspectiva da educação omnilateral e que envolvam planejamento de práticas interdisciplinares e possibilidades de efetivação da integração entre conhecimentos gerais e específicos, além de conhecimentos referentes à Educação Profissional em termos de fundamentos e legislação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado buscou investigar a compreensão dos professores das Escola Estaduais de Educação Profissional do Ceará sobre a educação na perspectiva da formação omnilateral e emancipatória. Essa perspectiva é assumida pela Secretaria de Educação do estado enquanto propositura para a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas EEEPs. Mais do que uma coleta de informações, demandamos, ao convidar os professores pesquisados para participarem do estudo, abrir espaço para reconhecê-los como partícipes essenciais na educação e para o êxito daquilo que se tem como fim desse processo. Reafirmamos, ainda que não exclusivamente, a formação docente como um dos componentes substanciais para a concretização de um modelo de educação que, como apontam seus pressupostos, tem como horizonte a formação integral dos estudantes.

Sem esgotar o valor das contribuições formativas destinadas aos docentes da rede, avivamos a importância de recursos formativos que promovam a compreensão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional à luz da crítica às perspectivas reducionistas de ensino, com vistas a superar a fragmentação do processo formativo dos estudantes

e contribuir para o desenvolvimento de sua ação criativa e de sua emancipação intelectual e política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento-Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 3/2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018. Seção 1, p. 49.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O Pensar e o Fazer da Educação Profissional no Ceará – 2008 a 2014”**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional–Escolas**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 15 de novembro de 2019

CNE/CEB. **Parecer Nº 11/2012**, de 4 de setembro de 2012.

CNE/CEB. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012.

Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 23 de julho de 2004.

Decreto-Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MOURA, Henrique Dante. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**. Vol. 39 n.3 São Paulo Jul/Set. 2013.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, versão impressa ISSN 1413-2478. v.20. n.60. Rio de Janeiro jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? *In*: SOUSA, Antonia de Abreu. OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Educação Profissional**: análise contextualizada. – Fortaleza: Edições UFC. 2014. 186 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias. Fundação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set, 2014.

DO TEMPO DOS ANTIGOS AOS TEMPOS ATUAIS: um estudo através de narrativas memoriais da história do quilombo de Queimadas em Crateús – Ceará

Francisca Maria Bezerra da Silva ¹

From the time of the ancients to the current times: a study through memorial narratives of the history of the quilombo de Queimadas in Crateús-Ceará

Resumo:

A finalidade desse trabalho foi realizar um estudo, pela via da memória, da história do Quilombo de Queimadas, localizado no município de Crateús – Ceará. O trabalho tem suas análises e reflexões desenvolvidas em torno de temáticas como identidade, território, etnicidade, educação, organização quilombola, dentre outros termos, entrelaçados por relatos orais colhidos na pesquisa de campo. Além deste material, recorremos a documentos oficiais, de reconhecimento e autoidentificação quilombola expedidos pela Fundação Cultural Palmares e pelo INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária. A reconstituição dessa história social recuperou relatos orais dos sujeitos mais velhos do quilombo e também dos sujeitos mais jovens, com idades entre 8 e 27 anos. Os relatos compõem um quadro que evidencia a luta desse povo para sobreviver na terra e dali retirar o sustento de seus descendentes, bem como manter através das novas gerações de remanescentes do quilombo, a firmeza da luta quilombola por organização e direito a ter seu território, espaço de vivência e de sobrevivência. A negação de uma educação contextualizada às experiências dessa comunidade, algo garantido por lei, é outro elemento relevante para discussão que emerge dos relatos dos jovens. Essa pesquisa, documental e de campo, deu origem a uma cartilha pedagógica, registrando a história e a memória quilombola. A cartilha é um subsídio didático para contribuir nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, da escola pública, principalmente na escola José de Araújo Veras, localizada no distrito de Queimadas onde está situado o quilombo.

Palavras-chave: Quilombola. Escola. Identidade. Memória.

Abstract:

The purpose of this work was to carry out a study, through memory, of the history of the Quilombo de Queimadas, located in the municipality of Crateús – Ceará. The work has its analyzes and reflections developed around themes such as identity, territory, ethnicity, education, quilombola organization, among other terms, intertwined by oral reports collected in the field research. In addition to this material, we resorted to official documents, recognition and quilombola self-identification issued by the Palmares Cultural Foundation and by INCRA – National Institute of Agrarian Reform. The reconstitution of this social history recovered oral reports from the older subjects of the quilombo and also from the younger subjects, aged between 8 and 27 years. The reports make up a picture that highlights the struggle of these people to survive on the land and earn their descendants' livelihood from there, as well as to maintain, through the new generations of quilombo remnants, the firmness of the quilombola struggle for organization and the right to have their territory, living and survival space. The denial of education contextualized to the experiences of this community, something guaranteed by law, is another relevant element for the discussion that emerges from the reports of the young people. This research, documentary and field, gave rise to a pedagogical booklet, recording quilombola history and memory. The booklet will be a didactic subsidy to contribute to high school sociology classes at public schools, mainly at the José de Araújo Veras school, located in the district of Queimadas where the quilombo is located.

Keywords: Quilombola. School. Identity. Memory.

1. Mestre em Ensino de Sociologia (PROFSOCIO-Universidade Federal do Ceará – UFC). Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em História e Geografia – Universidade Vale do Acaraú (UVA). Professora do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Ceará com atuação no Colégio Estadual Regina Pacis, em Crateús – CE.

1. INTRODUÇÃO

A discussão presente neste estudo propõe apontar elementos reflexivos sobre questões como: educação, identidade, território e outras formas de resistência e existência da comunidade quilombola de Queimadas, a partir de uma dimensão histórica de luta identitária construída no seu dia-a-dia com base nos processos organizacionais.

Reconhecida em 2004, a Comunidade Quilombola de Queimadas passa pelas mesmas situações de outras comunidades quilombolas, quais sejam: sofrem com a perseguição de latifundiários, neste caso da região dos Sertões de Crateús, são barrados na hora da utilização da água dos açudes que passam próximo às suas terras, são incriminados por atos de vandalismo, como derrubada de cercas e de fios de telefone rural, nas fazendas vizinhas, dentre outros problemas que, vez por outra, precisam estar se defendendo no Ministério Público local, quando são intimados.

A Comunidade Quilombola de Queimadas é constituída atualmente por 95 famílias, cerca de 365 pessoas, entre velhos, adultos, jovens e crianças, originadas de dois troncos principais, a família Costa e a família Lourenço e seus descendentes. A terra foi doada em 1887 a um casal de escravos que trabalhava na casa grande da família Lopes, proprietária da terra, quando da formação do território de Crateús.

Através de dados colhidos nos Relatórios da Fundação Palmares e do INCRA (2008), bem como em várias visitas feitas ao Quilombo e através de conversas e anotações de relatos orais, o nosso estudo tem sua relevância pautada na problemática do tempo e da memória como modo de reconstituir a história social da comunidade e sua luta por reconhecimento e identidade étnica. Pois, mesmo abordando a genealogia de Queimadas, a sua formação e a luta pela terra, nossa intenção principal é construir um resgate da história desse quilombo, demonstrando a importância da luta por identidade da comunidade para as gerações atuais e vindouras, bem como abordar de forma desmitificada o valor da memória para os "mais velhos". Suas histórias, seus casos e lembranças representam a reflexão sobre a matéria da experiência e do fazer interpretativo sobre esta.

Nas palavras de Ecléa Bosi (1998, p. 19):

[...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, e com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de uns e de outros, e propõe a sua diferença em termo de ponto de vista.

Tomando como base o fator memória, o convívio com as lembranças, estamos nesse estudo acionando os vários acontecimentos sociais da comunidade, desde sua fundação, passando pela identificação, seus problemas, a luta do seu povo, a sobrevivência e a questão identitária do Quilombo de Queimadas, destacando a recordação como parte da memória coletiva de quem vive nessa comunidade. Diante dessas reflexões, podemos pensar como o fenômeno da memória pode ocorrer de forma única e particular em cada indivíduo, numa soma de todos os indivíduos de uma determinada comunidade, gerando assim a memória coletiva repleta de fatos ocorridos socialmente. Isto se evidencia nas entrevistas realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, quando ouvimos as narrativas de jovens, adultos e quatro idosos acima de 65 anos do quilombo.

A partir da pesquisa realizada, foi nossa intenção construir um material didático no formato cartilha, para subsidiar a aprendizagem das novas gerações quilombolas na escola. As entrevistas e as narrativas orais, foram a base desse material que ao ser reproduzido, servirá de apoio aos professores do Ensino Médio, especialmente na disciplina de Sociologia, que nesse caso, da escola de Queimadas, é trabalhada nos três anos do nível médio.

A ideia foi com a ajuda dos adultos e idosos do Quilombo, produzir um material didático que incremente a aprendizagem, voltada para a valorização das ideias e dos saberes daqueles que muitas vezes chamamos de "velhas/os", mas que trazem consigo, além das marcas do tempo, a experiência social vivenciada na terra e na luta pela manutenção da terra e do reconhecimento, que até hoje, resistem, atravessam o tempo passado, agem

no agora no presente, como precursores de uma luta em favor da questão identitária quilombola.

Ecléa Bosi (2003, p. 11), em seu texto, *Tempos Vivos e Tempos Mortos*, descreve a importância da memória, quando diz:

A memória opera com grande liberdade, escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do Cientista Social procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo.

Tendo o elemento Memória como sendo um dos aspectos mais importantes da pesquisa, nosso estudo se propõe a fazer esse resgate, procurando demonstrar para as gerações mais jovens do Quilombo, a grandeza das lembranças dos mais velhos, seus ensinamentos e saberes que podem inspirar as ações das novas gerações quilombolas realizando isso através das contribuições que a sociologia como disciplina escolar pode oferecer.

2.1 História de Queimadas: entre Documentos e Narrativas Memoriais

Queimadas é um distrito que está localizado na microrregião dos sertões de Crateús, no Estado do Ceará, distante aproximadamente 25 km da sede do município. O processo de ocupação da microrregião dos sertões de Crateús, e localmente de Queimadas. Seguiu os mesmos padrões de colonização do Nordeste do Brasil.²

Na memória dos habitantes mais velhos de Queimadas, o início da ocupação do espaço geográfico se deu devido às atividades socioeconômicas estarem fundamentadas na pecuária e nas culturas agrícolas da mandioca e da cana-de-açúcar. Os únicos criadores de gado eram os proprietários de terras.

Nas palavras de "Vó Munda" Lourenço:

2. Porto Alegre (1994, p. 15) afirma que o sertão foi ocupado pela pecuária extensiva, na qual o vaqueiro além desta função era encarregado de administrar as fazendas de gado dos senhores de engenho de Pernambuco, Bahia e, posteriormente, Ceará. Através de trabalho forçado escravocrata, a colonização de exploração adotada, iniciou também a exploração e o processamento de cana-de-açúcar e de mandioca.

Aqui tinha duas famílias muito ricas: os Salviano e os Lopes. Nossa família, os Lourenço trabalhavam para os Lopes. Uns no campo, com mandioca e cana-de-açúcar, e outros na casa deles. Aí seu Zé Lopes quando adoeceu, minha mãe era quem cuidava dele. Por isso, ele deixou para os Lourenço um pedaço de sua terra, que vinha ali do Riacho dos Gados até aqui em Queimadas. (Entrevista concedida à Francisca Maria Bezerra da Silva, em 8 de janeiro de 2020).

Na época, Queimadas alcançou notoriedade na atividade econômica, pois em muitas fazendas até hoje, no entorno da localidade, há resquícios de engenhos e a localidade é uma das maiores produtoras de mandioca, com diversas casas de farinha, que davam, e dão até hoje, sustento de várias famílias da região. Nos tempos do povoamento, Queimadas era uma localidade que fazia fronteira com as seguintes localidades: Riacho dos Gados, Mosquito, Marinho, Salgado, Outro Lado e Buritizinho. Vó Munda destaca que a parte que ficou para sua família, pela carta de doação, foi a parte que fica em Queimadas, pois era considerada a terra que menos servia para o plantio de cana-de-açúcar.

Essas localidades, à medida que os herdeiros dos Lopes e dos Salviano mantiveram as fazendas com apenas a Casa Grande e os Engenhos, foram se tornando grandes latifúndios, que além de produzirem mandioca e cana-de-açúcar também criavam gado, atividades que tornaram essas famílias bem-sucedidas economicamente. Queimadas, localizada mais próxima da CE 469 que liga Crateús ao Piauí, foi a localidade que mais se desenvolveu. Foi ali que se ergueu a igreja, a bodega para comprar as mercadorias de consumo dos trabalhadores e onde as pessoas que queriam ir à Crateús ou ao Piauí, esperavam os transportes.

A origem do nome Queimadas tem conotação religiosa, segundo "Vó Munda":

Antes de ser construída a igreja, o pároco de Crateús, mandou erguer uma cruz grande de madeira bem grossa, para indicar que ali era um lugar santo. Um certo dia, a cruz amanheceu queimada, só a cinza. Ai a comunidade da beira da estrada colocou

uns tijolos, rodeando as cinzas para saber onde a igreja deveria ser erguida. (Entrevista concedida à Francisca Maria Bezerra da Silva, em 8 de janeiro de 2020).

A partir dos relatos, pode-se perceber que entre todas as localidades que ficam na região Queimadas é a mais desenvolvida. No entanto, economicamente não gerava o lucro esperado pelos proprietários de terras. Martim e Sales (1995, p. 12) com dados extraídos de Nunes (1992, p. 65) apontam que em 1880, em Príncipe Imperial – nome atribuído ao território atual de Crateús (uma homenagem ao Príncipe Regente D. Pedro II que perdeu até 1889) –, não existia sequer uma localidade com vultuosas produções agrícolas, só criação de gado.

No processo histórico de ocupação e delimitação das terras Crateús, há alusão a Queimadas, quando da afirmação que uma mulher recebeu uma extensa faixa de terra, provavelmente por serviços prestados à Coroa, que ia de Queimadas até o Piauí. Na altura da posse, onde atualmente se situa o distrito de Poti (distrito que atualmente faz fronteira com o estado do Piauí), ela trazia consigo 14 escravos (MARTIM & SALES, 1995 p. 242).

Os referenciais cronológicos memoriais acerca da data de fundação de Queimadas não são precisos, no entanto, as pessoas que estão na faixa entre 80 e 100 anos narram que, quando eram crianças, a comunidade tinha entre 3 a 6 casas. Segundo a cronologia pela via da memória, o processo de povoamento de Queimadas se iniciou cerca de 100 anos atrás, por volta de 1919 – 1920, quando o proprietário de terras da família Lopes permitiu que esta localidade passasse a ser um distrito de Crateús.

Com a morte de José Lopes, sua esposa distribuiu as terras para os 12 filhos do casal, que passava pelas localidades de Mosquito, Riacho dos Gados, Queimadas, Marinho, Salgado e Buritizinho. Essas fazendas faziam fronteira com as terras da família Salviano, outro grande proprietário de terras dessa região, que chegava até o Estado do Piauí. O casal Joaquim Lourenço Gomes da Paz e Raimunda

Costa saiu da casa dos patrões e foram morar em Queimadas, numa casa de taipa,³ onde começaram suas vidas como pequenos agricultores de mandioca e criando galinhas.

Prius (1992, p. 186) ao discorrer sobre o teor cronológico das narrativas orais, afirma que "[...] com respeito à cronologia, a partir da análise interna das tradições orais formais podem produzir uma história sequenciada, mas não necessariamente com uma datação rigorosa". A forte referência memorial que confere antiguidade ao povoado de Queimadas está centrada nas casas da Família Lopes. Da antiga casa grande pouco restou. No entanto, ao ser evocado este período, os habitantes de Queimadas descrevem a grande área dedicada à construção da casa.

Vó Munda destaca em sua fala:

Minha mãe contava que a casa era enorme. Eram seis que cuidava da arrumação da casa. Da limpeza e da comida. Eles dormiam na casa de farinha, um lado era dos homens e outro das mulheres. Mas todos trabalhavam para o patrão na casa grande. Pegava água no açude e até pescava. (Entrevista concedida à Francisca Maria Bezerra da Silva, em 8 de janeiro de 2020).

O trabalho de escravos mobilizados para cuidar dessas casas se configura no depoimento de Dona Raimunda, ou "Vó Munda" como a chamam no Quilombo. Esse período materializa e demarca a cronologia que indica um "tempo da casa grande".⁴ Vó Munda lembrou em sua fala, trêmula e rouca, que este período em que sua mãe viveu era "o tempo de D. Pedro II", destacando que a mesma, Gonçala Costa, contava para ela e seus irmãos, que vivia na casa de farinha e que sempre ajudava, juntamente com outros negros, no trabalho na casa grande da família Lopes.

Refletir e falar sobre a forma como sua família era tratada e como sua origem se fundou neste local, nos dá a dimensão do que essa senhora de 101 anos de idade, completados em dezembro de 2019, relata sobre as resistências quilombolas explicitadas nas

3. Moradia que apresenta paredes de construções rústicas, feita de barro (a que se misturam às vezes areia e cal), comprimidos numa estrutura entretecida de varas ou taquaras de madeira.

4. Aqui há uma inspiração na forma de reconstituição da memória tal qual apresentada por Mello (2011) em sua obra *Quando os assentados chegaram: tempo e experiência social no MST*. Circunscreve as relações sociais anteriores à ocupação e relaciona-se ao sistema de dominação política tradicional, as formas de sujeição do trabalho nas grandes propriedades de terra no período colonial brasileiro.

histórias sobre a escravidão. É possível perceber os resquícios de casas de taipas, e algumas de alvenaria, onde moravam os "chefes da negrada", como Vó Munda se refere aos trabalhadores livres da fazenda dos Lopes: "Minha mãe contava que eles eram em três, andavam se arranhando no meio do mato reparando tudo o que os negros faziam. A ocupação deles era ser chefes da negrada, na casa de engenho e no meio do mato".

Hoje é possível perceber o temor de todos no Quilombo em relação à possibilidade de perder o "pedaço de chão" que lhes foi deixado como doação, pelos patrões, como forma de reconhecimento aos serviços prestados. Os descendentes dos patrões perceberam a importância econômica dessa terra pelo grande roçado de mandioca que os quilombolas plantam, colhem e produzem alguns produtos da mandioca. E isso faz com que a luta seja incessante nesse quilombo. Por isso a preocupação em relação a permanecer na terra e incentivar a todos, jovens e adultos, que não desocupem suas casas, construídas no local onde seus antepassados foram escravos.

2.2 Organização quilombola, território e economia

O cerne da identificação étnica, social, cultural e histórica que será apresentada recai sobre o pertencimento de alguns membros deste grupo se autoidentificam como remanescentes de quilombolas e são reconhecidos pelos demais habitantes como os "negros de Queimadas".

Berger (1986, p. 114), aludindo a cerca do caráter social da identidade, afirma que "[...] as identidades são frutos de atribuições da sociedade, sendo necessária a sua sustentação com regularidade". Essa família, que inclui parentes consanguíneos e afins, se constitui a partir do tronco da família Lourenço, particularmente, por Joaquim Lourenço Gomes da Paz e Raimunda Costa, ou "Vó Munda", irmã de Cícero Pereira da Costa, Maria Costa, José Costa e Antônio Lourenço da Costa, remanescentes do casal, Joaquim Lourenço Gomes da Paz e Gonçala Costa.

A origem da construção do conceito de Quilombo, instituído no período colonial, se fundamenta na produção autônoma e no isolamento socioambiental, frente à comunidade escravocrata. "A incomunicabilidade, a não participação e, portanto, a

total inexistência de interação espacial e econômica, entre o Quilombo e a sociedade escravocrata, imprimiam os elementos fundamentais para a configuração do conceito de Quilombo" Almeida (2002, p. 43).

Neste sentido, os limites conceituais, podem ser melhores vislumbrados na medida em que alguns processos históricos e culturais se diferenciam da conceituação do período colonial, que alimentou uma larga produção jurídico-literária a respeito dessa temática.

De acordo com Souza (2016, p. 44),

A repressão às organizações provenientes do protesto negro com especial ênfase ao aquilombamento se fez presente durante todo o período colonial e imperial. Os quilombos foram violentamente oprimidos por representarem uma ruptura da ordem jurídica, econômica e social, vigente nos períodos coloniais e imperiais. Eram uma constante ameaça ao sistema escravista, pois ao tomarem posse de um território, fragilizavam por meio da luta e de suas práticas, a legislação imposta pela classe dominante que os excluía da condição de possuidores de terra.

Para termos uma ideia da exclusão do acesso à terra no Brasil, basta observarmos o que está descrito na Lei de Terra de 1850. Em seu artigo 1º, essa Lei destaca que: "Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por título que não seja a da compra [...]", nas várias regiões do Brasil. Durante o tráfico interprovincias, os negros escravizados, e a partir de suas economias próprias, os quilombolas, que se estruturaram a partir da terra seus usos e costumes, formaram um campesinato negro ainda durante a escravidão. Com a Lei de Terras de 1850, essas comunidades foram muito atingidas, porque o acesso à terra se deu por várias formas como a doação, ocupação, além da compra.

No pós-abolição, o estabelecimento das comunidades em seus territórios se deu por meio da compra, de doação em troca de favores, ou, ainda, por desapropriação. Assim, conforme Souza (2016, p. 49) "[...] a concepção de que os quilombos foram constituídos somente a partir de fugas, processos insurrecionais ou de grupos isolados

é uma perspectiva equivocada e que através de estereótipos reflete os resquícios da construção conceitual colonial". As narrativas históricas, orais e escritas, apontam para uma multiplicidade de formas de se conseguir terras.

No caso do Quilombo de Queimadas, a terra foi conseguida através de uma concessão feita pela Família Lopes à Família Lourenço e Costa, que mantinham uma relação em regime de escravidão com a família Lopes. Os relatos orais que descrevem as formas de constituição desse Quilombo demonstram claramente que a concessão foi feita em consonância entre duas famílias: uma que servia e a outra que era servida.

Nesse processo de construção de suas vivências, a partir de suas memórias, é importante salientar que os desafios de hoje guardam certas semelhanças com os desafios de ontem. Pois as questões fundiárias vez por outra ressurgem com a mesma finalidade: tirar-lhes a terra, espaço de sobrevivência e de permanência. Ou seja, mesmo tantos anos após a abolição legal da escravidão de seus antepassados, e mesmo com o reconhecimento legal do Estado brasileiro, esses grupos ainda são ameaçados de perder o espaço, o território, o lugar onde suas memórias, suas vivências e sua identidade foram construídas e que ao mesmo tempo é a garantia de sustento das novas gerações quilombolas.

3. METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa realizado se orientou pela perspectiva do trabalho de campo, subsidiado por entrevista e observações sistemáticas. A opção pela pesquisa de campo se deveu ao fato de se evitar a representação dos "outros" como sujeitos abstratos. Essa pesquisa é composta de entrevistas livres, gravadas e não gravadas, visitas despretensiosas ao Quilombo de Queimadas, registradas em cadernos de campo onde foi possível perceber e anotar expressões nos rostos dos entrevistados como a ansiedade e vontade de se expressar e falar de suas lutas pela terra. No caderno de campo foi anotado conversas informais ocorridas nos arredores do quilombo, com jovens, crianças, adultos e os mais velhos moradores da comunidade.

Diante do exposto, consideramos realizar a pesquisa de campo, porque todas as semanas, estamos trabalhando com os jovens quilombolas na escola, e sempre que possível, acompanhamos as reuniões mensais que são feitas na Sede da Associação Quilombola, onde os vários problemas que afligem a comunidade são debatidos e feitos os encaminhamentos.

Optamos por falar de memória, utilizando a categoria tempo, para relatar, os vários momentos históricos pelos quais passou a comunidade, desde 1896 (data da escritura no cartório), quando a terra foi doada às famílias Lourenço e Costa, e ali passaram a sobreviver lutando por reconhecimento para si e seus descendentes até os dias atuais.

Foi possível durante os primeiros quinze dias de janeiro de 2020, irmos três vezes ao Quilombo onde pudemos conversar, entrevistar, dialogar informalmente com os moradores mais velhos do Quilombo. Algumas narrativas estão transcritas ao longo das várias etapas desse estudo. Essas falas relatam toda a problemática vivenciada pelos mais velhos e pela população adulta, bem como as suas preocupações com os jovens e crianças que vivem na comunidade.

É perceptível em alguns trechos gravados as vozes interpeladas pela idade, pelo choro ou pelo riso, fatos esse que marcam as narrativas e as tornam tão reais, quanto as que já vimos nos livros de história do Brasil Colonial.

Para a realização da pesquisa, acompanhamos diversos eventos e encontros que pautavam a questão quilombola, nos quais se faziam presentes lideranças quilombolas do Piauí e do Maranhão. Em alguns deles fomos representando o Colégio Estadual Regina Pacis. As observações feitas e anotadas, nos deram maior entendimento da questão em foco – ou seja, a causa quilombola.

Além da pesquisa de campo, destacamos ainda a pesquisa bibliográfica realizada recompondo leituras de obras e autores que direcionam seus estudos à questão da memória como elemento vivo da vida social, bem como em documentos oficiais do Governo Federal, em Relatórios Antropológicos feitos pela Fundação Palmares e pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, que certificam a terra como

sendo dos quilombolas. Parafraseando Uriate (2012, p. 13), "buscando realizar esta pesquisa um mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana dos outros que pretendemos aprender e compreender". Além do exposto, se faz necessário destacar ainda que o nosso objetivo primordial ao elencar e sistematizar os dados e informações que puderam ser reunidos com os habitantes mais velhos do Quilombo de Queimadas é transformar essas informações em algo que possa servir de referência e incentivo para as gerações mais jovens do quilombo conhecerem a história social da sua comunidade e continuarem levando adiante a luta do seu povo e sua luta por reconhecimento na nossa sociedade.

A pesquisa aqui apresentada reúne e analisa uma complicação de textos escritos à mão, relatos orais gravados em áudio, atas de reuniões mensais realizadas na Sede da Associação Quilombola de Queimadas, onde os habitantes mais velhos do Quilombo relatam suas experiências de vida, e anotações escritas dos adultos. Todo esse material, articulado com as discussões teóricas mobilizadas, subsidiou a produção de uma Cartilha Pedagógica, objetivando narrar a história do Quilombo de Queimadas em um material que servirá como componente pedagógico para contribuir com os professores de História e de Sociologia do Colégio Estadual Regina Pacis, em Crateús, como subsídio didático para que possamos trabalhar a Educação Quilombola na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como preocupação principal a questão do tempo como fio que articula as experiências de uns e sensibiliza e conscientiza outros. Sociologicamente, dentro dessa categoria, tempo, queremos destacar a importância da memória como elemento central para produzir sentidos e significados que contribuirão para a vida daqueles que hoje são adultos ou crianças. Memória como uma experiência, vivenciada e saboreada por todos aqueles que veem nos mais velhos, a imagem de quem já viveu muita história, e que ao mesmo tempo, sobreviveu a várias lutas para permanecer em um determinado espaço geográfico, convivendo com uma determinada sociedade e sobrevivendo a lutas e batalhas em busca de reconhecimento.

Aqui, a vivência com remanescentes de Quilombolas se constitui em uma luta aberta pela reivindicação da terra, sua ocupação, sobrevivência a partir da propriedade coletiva e a organização política da comunidade quilombola, que tem na terra e pela terra as condições de vida necessárias à sua sobrevivência e a de seus descendentes.

O nosso estudo se debruça sobre a valorização da memória dos habitantes mais velhos do Quilombo de Queimadas em Crateús – Ceará, ao mesmo tempo em que essas memórias, individuais ou coletivas, fazem parte de um evento fundador da sociedade quilombola e seus remanescentes, tendo como base o tempo passado, que se desdobra desde a sua ocupação, até os dias atuais, e o legado desses velhos para as gerações atuais e vindouras, que com certeza, terão como base, as experiências dos mais velhos para com estes aprenderem a conviver na terra de forma coletiva.

A escritora e psicóloga social, Ecléa Bosi, em seu livro *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*, escrito em 1998, destaca que "[...] reconduzindo a memória à dimensão de um trabalho sobre o tempo e no tempo, dando ao trabalho da velhice uma dimensão própria e desdobrando uma triste memória-trabalho-velhice, você aponta para uma nova possibilidade de relação com o velho" (p. 20). E esse é um dos objetivos traçados aqui: a partir das memórias dos velhos, recompor com o fator tempo a produção das lembranças, um trabalho capaz de articular passado e presente como forma de falar sobre a importância dos quilombolas e de sua cultura, sua luta, para superar lacunas, negligências e violências reminiscentes do período colonial brasileiro – repleto de ideias negativas a respeito do papel dos negros em nossa sociedade.

Através da recomposição da memória, é possível conhecermos a luta do povo negro, contra a escravidão, contra os horrores cometidos pelos latifundiários do Brasil Colonial, quando estes empunhavam seus chicotes para açoitar e mutilar os negros para que estes produzissem além das suas condições físicas.

Ao longo das entrevistas realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, foi possível acessarmos a longitude temporal da dor sentida pelos mais velhos

do quilombo, quando se remetem às histórias de seus antepassados. O sentimento de nada poder fazer contra a escravidão, a impotência sentida diante dos maus tratos, a forma como os negros eram vistos, seus sentimentos indefesos vêm à tona. Quando indagamos nas entrevistas, sobre a forma como a terra foi conseguida, relatos de como foi demarcada e os conflitos com outros fazendeiros vizinhos são aspectos que embargam a voz dos moradores mais antigos do quilombo de Queimadas.

Todos esses ensinamentos, esses saberes, nos dão a dimensão da luta do movimento negro e do movimento quilombola. É considerado a riqueza desse repertório de experiências que organizamos um material pedagógico no formato de uma cartilha, que tem como base, as histórias rememoradas por esse povo que vê na luta quilombola coletiva uma forma de evidenciar suas experiências na luta pela sobrevivência em nosso país. Contribuindo assim para o aprimoramento dos debates escolares acerca das relações étnico-raciais no Brasil e as lutas por reconhecimento que se articularam ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as novas etnias. *In*: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.) **Quilombos**: Identidade étnica e territorialidade. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2002, p. 43-81.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas** – Uma visão Humanística. 23ª edição. Petrópolis. Vozes 1986.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos, 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- INCRA. Instituto Nacional de Reforma Agrária. **Relatório de Identificação, Reconhecimento e Delimitação do Quilombo de Queimadas – RTID, 2008**.
- MARTIM, Aurineide Carvalho; SALES, Maria Ivane. **Resgate Histórico**: de Piranhas à Crateús. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 1995.
- MELLO, Marcos Paulo Campos Cavalcanti de. **Quando os Assentados Chegaram**: Tempo e Experiência Social no M. S. T. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado de Sociologia) Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2011.
- PRIUS, Gwyn. História Oral. *In*: Burke, Peter (Org) **A Escrita da História**: novas perspectivas. UNESP. São Paulo; p. 163-198. 1992.
- SOUZA, Bárbara Oliveira (2016). Aquilombar-se: Panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro. *In*: LEITE, Ilca Boaventura. **O legado do testamento**: a comunidade de Casca em perícia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.



ESTUDO ANALÍTICO DE DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR CEARENSE

José Jaime Martins dos Santos¹
Antonio Jair Martins dos Santos²

Analytical study of spelling deviations in written textual productions of students from the 9th year of elementary school final years of a public school in the interior of Ceará

Resumo:

Esse trabalho apresenta um estudo analítico acerca de desvios ortográficos em produções textuais de alunos do 9º ano, de uma escola pública no Município de Aratuba – Ceará. Objetiva-se analisar os desvios ortográficos, a partir do contexto, ocorrência e fatores que influenciam os desvios ortográficos em produção textuais, incutido como importante ferramenta de comunicação. O trabalho recorre aos estudos sobre os aspectos fonéticos e fonológicos, nas concepções de Bagno (1999), Marcuschi (2010), Hora (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kato (2003), entre outras produções científicas contemporânea que abordam o tema. Os aspectos metodológicos adotados nesta dissertação tratam-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de caráter analítico. Os desvios ortográficos, presentes nos textos dos alunos são motivados não só por desconhecimento da forma ortográfica da Língua Portuguesa, mas também decorrem de fatores fonéticos e fonológicos. Sendo observado, recorrência de alguns lapsos na escrita, uma vez que os alunos tendem a escrever a partir do som da letra, incluindo os aspectos da linguagem informal. Após a análise dos textos, classificou-se alguns desvios ortográficos mais comuns na turma pesquisada dentre os quais aparecem de forma mais evidente o apagamento das consoantes /r/, /l/ pós-vocálico; a supressão da semivogal em ditongos como /ow/; o acréscimo de letras e o epêntese do /i/. Tornando evidente, assim, que a escrita para esse grupo é vista como transcrição da oralidade e não como sistema de representação própria. Em suma, a relevância científica e social da pesquisa buscou encontrar os desvios, na perspectiva de contribuir com a formação do indivíduo.

Palavras-chave: Fonéticos. Fonológicos. Análise. Escrita. Desvios.

Abstract:

This work presents an analytical study about orthographic deviations in textual productions of 9th grade students from a public school in the Municipality of Aratuba – Ceará. The objective is to analyze the orthographic deviations, from the context, occurrence and factors that influence the orthographic deviations in textual production, instilled as an important communication tool. The work resorts to studies on phonetic and phonological aspects, in the conceptions of Bagno (1999), Marcuschi (2010), Hora (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kato (2003), among other contemporary scientific productions that approach the theme. The methodological aspects adopted in this dissertation are an action research with a qualitative approach, with an analytical character. The orthographic deviations present in the students' texts are motivated not only by lack of knowledge of the orthographic form of the Portuguese language, but also result from phonetic and phonological factors. Being observed, recurrence of some lapses in writing, since students tend to write from the sound of the letter, including aspects of informal language. After analyzing the texts, some of the most common orthographic deviations in the researched group were classified, among which the deletion of the post-vocalic /r/, /l/ consonants appear more clearly; the suppression of the semivowel in diphthongs such as /ow/; the addition of letters and the epenthesis of /i/. Thus, making it evident that writing for this group is seen as a transcription of orality and not as a system of its own representation. In short, the scientific and social relevance of the research sought to find deviations, with a view to contributing to the formation of the individual.

Keywords: Phonetics. Phonological. Analysis. writing. Deviations.

1. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor atuante na Rede Estadual de Ensino – CREDE 8.

2. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (FUTURA/SP). Professor atuante na Rede Estadual de Ensino – CREDE 8.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que língua e sociedade estão indubitavelmente ligadas, podemos dizer que todas as línguas mudam. Eles mudam porque seus usuários continuam mudando também. Essa relação é fundamental para a constituição humana, pois a linguagem é a mediadora entre o indivíduo e a sociedade. De fato, é por meio da linguagem que o ser humano interage com os outros e, por meio dessa interação, constitui sua própria identidade. Nossa compreensão da linguagem estabelece assim um fenômeno social e cultural de natureza dinâmica e heterogênea que muda, se adapta e evolui ao longo do tempo.

Interessa-nos, especificamente, aprofundar as reflexões acerca das relações que se estabelecem entre a oralidade, a variação linguística e as suas interferências na escrita ortográfica, pois, em nossas aulas destinadas à produção textual, vêm-nos chamando atenção as dificuldades de muitos alunos em grafar as palavras, por se apoiarem, constantemente, nas práticas de oralidade como base para sua escrita.

Com isso, a presente pesquisa partiu das seguintes hipóteses: as múltiplas representações que uma mesma letra possa ter, podem ocasionar um número maior de desvios na escrita dos estudantes; outra hipótese, os processos fonológicos constantes na nossa língua estão materializados nessa escrita fono-ortográfica dos estudantes; em contrapartida, quais seriam os desvios ortográficos mais recorrentes? Os fatores de ordem socioeconômica podem estar relacionados a esses desvios? Como os professores podem intervir nesses desvios, à luz dos conhecimentos da Sociolinguística e das disciplinas da Fonética e, principalmente, da Fonologia?

Portanto, é necessário pensar as práticas da escrita, do ensino e dos seus modos heterogêneos em correlação à linguagem falada para a compreensão dos desvios ortográficos apresentados nas produções escritas dos alunos. É fato que ninguém consegue escrever sem deixar marcas da sua história familiar, da sua identidade linguística e cultural, das suas vivências de mundo. Sendo assim, os desvios encontrados nos textos dos alunos devem ser

tratados com respeito, pois eles representam o modo como esse aprendiz vem interagindo com o mundo.

Nesse sentido, tomamos como base, para a análise e a compreensão dos *desvios* na escrita dos alunos, os processos fonológicos presentes em nossa língua que têm influenciado a escrita. Esses processos são fenômenos que envolvem tanto a fonética quanto a fonologia e constituem uma área de estudo pouco (ou nada) discutida na formação do professor de Língua Portuguesa durante a graduação. Outrossim, a influência desse fenômeno na escrita não costuma ser reconhecida e tem sido relegada ao estigma de erro de grafia. Sendo assim, nos pautamos nos estudos de pesquisadores como Bagno (1999) e Silva (2008), os quais apresentam reflexões importantes sobre os campos da fonética, da fonologia e, ainda, sobre a origem desses processos que nortearão o nosso estudo.

O nosso objetivo principal concentrou-se em analisar os *desvios* ortográficos em textos escritos de alunos do 9º ano, a partir dos contextos de suas ocorrências. Quanto aos específicos se declinaram em: identificar os desvios mais recorrentes na escrita dos estudantes, a partir da análise de textos produzidos por eles; conhecer os desvios decorrentes da oralidade e das variações linguísticas, associando-os aos processos fonéticos e fonológicos presentes em cada um dos textos pesquisados; compreender como os fenômenos da oralidade se manifestam em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; descrever como a oralidade e a variação linguística fazem-se presentes nas práticas de escrita dos estudantes já mencionados.

Acredita-se que o presente trabalho pode contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos, saber necessário para a formação de sujeitos proficientes, que interagem socialmente nas diversas práticas sociais em que a escrita é exigida.

Esse trabalho é o compilado de uma pesquisa de dissertação sobre estudo analítico de desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública do interior cearense.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos últimos anos, os estudos da linguagem vêm passando por profundas transformações. Segundo Marcuschi (2010, p. 28), "A partir de 1980, a escrita e a oralidade, [...] passam a ser estudadas de maneira relacionadas, visto que estas duas modalidades do sistema linguístico são, atualmente, consideradas a partir das condições de produção e recepção, o que [...] uma guinada nos estudos linguísticos". Nesse sentido, acrescentamos o pensamento de Hora (2009, p. 03) ao afirmar que "A fonética é o estudo sistemático dos sons da fala". Isto implica dizer que ela trabalha com os sons propriamente ditos, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção.

Na verdade, é de conhecimento coletivo que os *desvios* relativos à leitura e à escrita são comuns às línguas, mesmo àquelas que são sintática e morfologicamente diferentes da nossa. Dessa forma, na escola, desvios ortográficos são comuns de serem detectados, a partir da alfabetização do aluno. Tal fato altera os resultados finais de aquisição do código escrito, e essa é uma oportunidade que os educadores encontram para identificar e tentar diminuir as dificuldades de aprendizagem, a partir da cultura de cada país.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2010, p. 57), "Os desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos revelam a influência da fala na escrita e as hipóteses construídas sobre a organização do código escrito". Como acréscimo dessa percepção, na perspectiva de Mollica e Loureiro (2008, p. 3), "A existência da variação e da mudança na língua falada, que pode ter repercussões na escrita, constitui noção crucial para o alfabetizador trabalhar criteriosamente os obstáculos comuns aos aprendizes iniciantes da escrita".

É, exatamente, nesse contexto que esta pesquisa se encaixa. Ela representa uma contribuição à escrita dos alunos, a fim de que os desvios de grafia cometidos por eles tenham a devida explicação científica por acontecerem. Sabemos que, na atividade de escrita, alguns *desvios* de grafia são cometidos pela influência da fala; outros decorrem da própria arbitrariedade do código.

Ademais, acerca das questões fonéticas e fonológicas, consideramos o estudo da variação linguística fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Além dos conhecimentos técnicos, o reconhecimento da realidade linguística, o acompanhamento da evolução da interação social e o desenvolvimento emocional dos educandos são defendidos por Cagliari (2008, p. 56), "[...] como fatores primordiais no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois estes são atos linguísticos".

Assim sendo, alunos com pouca leitura e pouca prática na construção de textos têm muita facilidade de transmitir marcas da oralidade para a escrita, o que resulta em textos confusos, impertinentes e, muitas vezes, de difícil compreensão para quem o lê. Com base nisso, a falta de um repertório linguístico amplo pode influenciar na hora da escrita e implicar uma incidência maior de inadequações de escrita. Com essa incidência, as marcas da oralidade se tornam evidentes nas produções textuais dos sujeitos. Logo, a falta de leitura desencadeia resultados adversos, sem dúvida, na hora de escrever.

Acerca disso, Bagno (1999, p. 60) diz que "O aluno pode falar da forma como achar melhor, dependendo do contexto em que se encontra, mas que ele deve obedecer às normas gramaticais". Isso significa dizer que, na hora da escrita, para que o leitor possa entender o que está lendo, é necessário que sejam aplicadas regras do idioma que ambos os falantes – produtor/ leitor – usam. Sobre esse fenômeno, o teórico afirma que cada país possui uma ortografia oficial e, por isso, é preciso seguir as regras ortográficas de modo a ser entendido. Por fim, ele completa os seus posicionamentos ao dizer que:

A ortografia é um artifício inventado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo as coisas que eram ditas. A ortografia oficial, em todos os países, é decisão política, é uma lei, um decreto [...]. Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos (BAGNO, 1999, p. 28).

Ainda na perspectiva do mesmo teórico, ninguém nasce falando ou escrevendo conforme a norma-padrão. Para isso acontecer, ele defende que é necessária muita prática e muitos exercícios

designados à aprendizagem. Assim, tais normas podem ser modificadas no decorrer do tempo. No entanto, a criação dessas regras fez-se necessária para que as variações regionais da língua pudessem ser detidas e não tivessem tanto reflexo na escrita. Bagno (1999), também afirma que existem pessoas que nascem, crescem e morrem sem, sequer, saber ler ou escrever, mas que, em diferentes situações, sobressaem-se na oralidade com magnitude.

Assim, observa-se que, para Moraes (2007, 52), "O ideal seria que pudéssemos escrever de maneira unificada, ou seja, de acordo com nossa fala". Certamente, isso facilitaria nossa escrita e, inclusive, nossa leitura. Ainda na perspectiva desse autor, apesar de a escrita não traduzir com perfeição as expressões da fala, se passássemos a escrever como falamos, correríamos o risco de nem sempre nos fazermos compreender, o que resultaria em textos incoerentes e, quase provável, totalmente confusos.

Soares (2000, p. 216), também estudiosa do fenômeno entre fala X escrita, diz que, "Apesar dos avanços tecnológicos atuais, a escrita continua sendo um importante meio de comunicação e de registros nas sociedades letradas". Segundo a autora, é por meio da escrita que dados são armazenados, ideias são expressas, informações são trocadas e criadas. Assim sendo, é fato que o ato de escrever envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a capacidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado (s) a um leitor, por isso, para escrever, é necessário pôr em prática o conhecimento empírico e denotar uma leitura ampla de diferentes tipos textuais.

Na verdade, o que se percebe com essas teorias é que o aprendizado da ortografia é uma aquisição de domínio específico, que não se dá quando se aprende a escrever alfabeticamente, mas que requer um ensino metódico, com o passar dos anos, pois sofrem influências das restrições ortográficas da língua. Tal constatação levanta questões que provocam a necessidade de se repensar como a ortografia vem sendo trabalhada em sala de aula.

Ainda de acordo com Soares, (2000, p. 62), "Os alunos são avaliados apenas como os que fizeram certo e os que fizeram errado". Conforme essa autora, os educadores, de modo geral, não se preocupam

em saber por que o aluno escreveu com uma letra diferente e por que ele achou que se escrevia daquela forma.

No entender de Roberto (2016, p. 43), "A norma culta assegura a unidade linguística do país, uma vez que essa norma se sobrepõe às variedades regionais e individuais, sem eliminá-las". Na verdade, ao fazer tal afirmação, o teórico revela que a norma é exigida em determinadas circunstâncias, mas os dialetos regionais e as particularidades estilísticas pessoais têm seu espaço na vida social. Então, cabe à escola respeitar as diferenças, democraticamente, e oferecer oportunidade de acesso ao domínio da norma culta sem o qual a vida profissional pode ficar prejudicada.

Para Travaglia (2002, p. 84), outro estudioso da dinâmica de uso da língua materna, "O ensino do Português no ambiente escolar tem sido preso às regras de gramática normativa, estudando conceitos da língua padrão com exemplos inspirados nos clássicos literários". O autor segue afirmando que as aulas são dadas a partir de um programa que o professor precisa desenvolver no ano, muitas vezes, descontextualizado, porque não leva em consideração as dificuldades de aprendizagem.

Com base no exposto, a educação cumpre esse papel ao contemplar os educandos com os instrumentos que lhes são indispensáveis e pertinentes. Tal fato ocorre por meio do ensino/ aprendizagem, que possibilita a todos os sujeitos históricos se apropriem desses meios, a partir da preparação para o trabalho, para o ingresso e para a participação crítica na vida social e política identificada em seu movimento histórico. Dessa forma, tais acontecimentos estão articulados às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social.

Vale salientar que o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, desempenha papel fundamental na vida dos alunos, o que não corresponde a trabalhar por meio de regras de memorização que serão apenas decoradas para a prova. Ao contrário, oferece às crianças e aos jovens, a partir das letras e dos diálogos, um universo de esperanças, pois parte do pressuposto de que a construção do saber pode ser alcançada a partir das relações interpessoais estabelecidas na sala de aula.

Efetivamente, é inquestionável o lugar que a linguagem ocupa na vida humana. Podemos perceber que ela é a capacidade cognitiva que permite o ser humano comunicar-se de maneira produtiva com seus pares. É sabido que, por meio da linguagem há interação, coletividade e integração, fatores esses que possibilitam o desenvolvimento humano em todas as áreas.

Nessa discussão, segundo esse teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL,1998), levam em conta, no mínimo, três aspectos: os destinatários desse ensino, as diretrizes recomendadas e a contínua avaliação dos resultados obtidos, os quais ainda não foram devidamente implementados por vários motivos, sendo alguns deles já elencados nesta pesquisa.

Assim sendo, considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. Cabe

salientar que em nosso primeiro contato presencial pedimos que os pesquisados escrevessem um texto de forma espontânea a partir do título “A minha relação familiar”. Diante dos escritos, percebemos alguns desvios que estão relacionados no quadro 5 do capítulo de metodologia.

Os *desvios* relacionados ao sistema gráfico consideram aspectos fonéticos e/ ou fonológicos e, no presente trabalho, em *desvios* por motivação fonética, *desvios* por motivação fonológica e supergeneralização.

Encontramos, nos textos analisados, uma grande quantidade de *desvios* devido ao reflexo da fala, que ocorre quando o aprendiz escreve uma palavra de acordo com a forma que a pronuncia, sem levar em consideração a regularidade da norma ortográfica. No quadro seguinte, são apresentados alguns *desvios* por motivações fonéticas encontradas nos textos dos alunos.

Quadro 1 – Desvios devido à transcrição fonética.

Tipos de desvios	Autores dos desvios	Desvios
Elevação da vogal pretônica inicial.	Terra Saturno	Istranha – estranha, incenou – ensinou, invenenada – envenenada.
Elevação da vogal tônica	Mercúrio, Saturno	Aunde – aonde, humen – homem.
Elevação da postônica final	Terra, Júpiter	Condi – conde, descobri – descobre.
Elevação da vogal átona do clítico	Vênus	Si – se.
Monotongação	Saturno, Terra	Especi – espécie, tesoros – tesouros.
Ditongação	Júpiter	Atraiz – atrás, fais – faz, nei – nem.
Apagamento de coda medial /r/	Mercúrio	Sugiu – surgiu, mage – margem.
Apagamento de coda final /r/	Vênus	Liberta – libertar, diverti – divertir, chega – chegar.
Apagamento de /d/ em verbos no gerúndio	Mercúrio, Saturno	Cavano – Cavando, Precisano – precisando.
Inserção de vogais	Mercúrio, Júpiter	Boua – boa, infelizmente – infelizmente.
Inserção de coda final /r/	Júpiter.	Tunior – túnel, onder – onde, ser-se.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

As hipercorreções encontradas nos textos analisados servem para compreendermos melhor os processos que levam à aquisição da escrita e como o professor deve atuar. Um indivíduo que comete desvios por hipercorreção demonstra sua preocupação com a forma adequada de escrever. Acreditamos que, muitas vezes, a ansiedade para acertar é tanta, que ele acaba aplicando regras onde não deveria. Sendo assim, faz-se mais do que necessário que o professor atue com cautela diante desses casos, atentando para não cometer nenhum tipo de discriminação ao tratar desses desvios da norma-padrão que o aluno apresenta.

É importante reiterar que o propósito desse tipo de análise que nos propomos a fazer não é apenas mostrar os desvios de escrita que os estudantes cometem e o porquê dessas ocorrências. Muito além disso, procuramos oferecer aos professores uma amostra que lhes possa ser útil na análise dos desvios contidos nos textos de seus alunos, favorecendo o planejamento das suas aulas e a produção de matérias didáticas adequados para tratar os desvios apresentados.

Assim, concluímos que os objetivos foram atingidos, pois pretendíamos analisar os desvios em textos escritos de alunos do 9º ano, a partir do contexto de suas ocorrências. Consideramos, ainda, que há limites neste trabalho, levando em consideração o tempo destinado para a realização do Mestrado. Somos conscientes de que investigações mais sistemáticas são, sem dúvida, necessárias.

Conforme declaramos na Introdução desta Dissertação, a pesquisa caracterizou-se por ter um caráter analítico, uma vez que o objeto de estudo que nos propusemos analisar foram os *desvios* de grafia em produções textuais escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará.

Dentre as diferentes necessidades que identificamos nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos, comumente trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, chamou-nos atenção o fato de que nossos alunos de 9º ano, última série do Ensino Fundamental II, demonstram muitos *desvios* de grafia em seus textos espontâneos.

Nossa surpresa advém do fato de que a escrita desses estudantes contém *desvios* que vão de encontro às correspondências denominadas como biunívocas/ diretas entre letra – som.

A partir dessa análise, pudemos considerar que os *desvios* presentes nos textos dos alunos são decorrentes do pouco contato com as práticas letradas, na modalidade escrita. No momento de elaborarem as hipóteses para grafar as palavras, apoiam-se na oralidade e no pouco contato com a ortografia como fontes de recursos linguísticos, selecionando itens lexicais que não correspondem à escrita convencional e que, em alguns casos, são estigmatizados socialmente.

Os dados nos revelaram que alguns segmentos são passíveis de serem suprimidos da escrita dos estudantes, visto que eles não são foneticamente realizados. Dentre os casos mais comuns analisados, destacamos o apagamento das consoantes /r, /l/ pós-vocálicos e a supressão da semivogal em ditongos como /ow/, que passa a ser grafado. O contexto em que essas letras aparecem, conforme analisado anteriormente, condiciona essa supressão de ordem fonética que se materializa na escrita dos estudantes.

Quanto aos casos de acréscimo de letras que analisamos, destacamos como recorrente a epêntese do /i/, fenômeno condicionado pela presença de uma consoante *chiante* posterior a essa vogal (duais>duas), ou ainda a tendência de manter o padrão silábico CV (corupção > corrupção). Alguns casos de acréscimos que, também, mereceram a nossa atenção foram os que revelaram, na escrita dos estudantes, a transcrição de uma variação linguística estigmatizada socialmente.

Alertamos que essas ocorrências precisam ser tratadas com desvelo pelo docente, de modo que ele intervenha apresentando ao estudante a variedade culta, prestigiada, mas sem desconsiderar aquela utilizada pelo aluno, pois nela estão impressas as marcas da sua identidade e da comunidade com a qual ele vem, há muito tempo, interagindo socialmente.

O presente estudo insiste que o professor precisa – acima de tudo – ser um profissional capaz de construir

conhecimento e alternativas para a aprendizagem de seus alunos. Precisamos estar cientes de que, enquanto educadores, temos de investir em nosso desenvolvimento profissional, como também em nossos estudantes, independentemente do nível de escolaridade em que ele esteja.

Para o professor, tal investimento implica pesquisar as várias possibilidades já existentes para o processo de aprendizagem das competências de leitura e escrita e, ainda, criar outras. Para os estudantes, é fundamental sempre oferecer oportunidades de leitura, apresentando-lhes diversas formas de letramento, até que eles venham a descobrir o caminho que os conduzam ao desenvolvimento de suas habilidades.

Para exercermos o nosso papel de professores devemos reconhecer que sempre há o que aprender. Além disso, nunca podemos deixar de acreditar na capacidade de nossos alunos.

3. METODOLOGIA

Apesar da constatação da existência de importantes trabalhos envolvendo comprometimento sob uma abordagem qualitativa, percebe-se, ainda, a existência de uma lacuna nesse campo, tendo em vista a hegemonia dos trabalhos de orientação quantitativa. Dito isso, nossa pesquisa se baseia em uma metodologia de base qualitativa, em que analisa os desvios de grafia em produções textuais escritas de 06 (seis) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará.

Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 27), “[...] na pesquisa analítica, não há como observar o mundo desligado ou independente da realidade e das práticas sociais que o cercam”. Acerca disso, o autor afirma que a observação do pesquisador é influenciada pela própria prática social, ou seja, ele também age no meio onde se encontra.

O recorte de escolaridade para esta pesquisa foi o 9º ano – turma única –, pois prevemos que, nesta fase escolar, o aluno já tenha superado a etapa de testagem de hipóteses sobre a organização da escrita, como também desenvolvido a consciência e a percepção sobre a fala e a escrita.

Para esta pesquisa, fizemos uma coleta de textos, do gênero resenha descritiva, que foram coletados presencialmente, após cerca de duas horas de produção escrita. Depois da coleta, foram feitos os levantamentos dos desvios de grafia encontrados.

A observação do *corpus* ocorreu segundo a seguinte categorização:

O pesquisador de perfil qualitativo, busca pesquisar a sala de aula não somente com uma análise de dados, mas sim, busca estar no interior das discussões, vivencia e compartilha experiências que foram construídas ao longo do tempo da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15).

O foco desta pesquisa, como já mencionado, centrou-se na turma do 9º ano – única, composta por 29 alunos, de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará. A aplicação dos instrumentais de coleta dos dados foram divididos em momentos presencias e a distância, via *Google Meet*. Inicialmente, foi planejado que a escolha dos participantes seria feita de forma aleatória, ou seja, apenas com os alunos que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Como 09 alunos demonstraram esse interesse, fizemos um sorteio com um percentual próximo a 20% da turma, ao passo que se materializou o quantitativo de seis (06) alunos.

Na coleta de dados, foram realizadas, inicialmente, atividades que favoreceram o entendimento e suscitaram reflexões sobre a consciência fonética e fonológica, na aquisição do código e/ ou de revisão textual, e embasaram, também, a estrutura dos escritos. Inicialmente, conforme já mencionado, foi proposta uma atividade de escrita espontânea de um texto que partiu do seguinte título: “A minha relação familiar”.

Com vistas à delimitação do tema da pesquisa, fizemos um estudo analítico sobre as influências da oralidade em algumas produções textuais escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Nesse sentido, procedemos ao levantamento dos desvios ortográficos presentes nos escritos de 06 alunos, com idades entre 14 e 15 anos. Os textos atendiam a uma proposta de escrita do gênero textual, comumente trabalhado no 9º Ano, a resenha descritiva.

A pesquisa seguiu os protocolos normativos preconizados pela Resolução 466/12 e 512/16, resguardando o anonimato, sigilo e uso puramente científico dos dados, bem como a sua aprovação pelo Comitê de Ética para pesquisa realizada em seres humanos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as limitações deste estudo, não pretendemos propor soluções definitivas para os problemas identificados, mas apenas enumerar algumas reflexões que podem ser úteis para o professor no ensino da língua materna, assumindo o seu papel principal no Ensino Fundamental, proporcionando aos alunos/as condições de inserção nas atividades apresentadas a eles.

A nossa primeira hipótese foi a de que as múltiplas representações que uma mesma letra pode ter podem ocasionar um número maior de desvios na escrita. Entretanto, essa hipótese não se confirmou, pois, apesar de ser recorrente, o nosso levantamento indicou como a maioria dos desvios aqueles decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

A realização desta pesquisa proporcionou-nos inúmeras descobertas. Dentre elas, a mais perceptível, quanto ao uso de hipóteses de escrita utilizadas pelos aprendizes em nosso *corpus*, foi a transposição da fala para a escrita. Constatamos que é comum o aprendiz grafar apenas as letras e as sílabas que ocorrem na pronúncia. Outro ponto significativo deste estudo foi o achado de um número considerável de *desvios* ortográficos nas produções escritas dos alunos pesquisados. Esses *desvios* estão relacionados fonético e fonologicamente à interferência da oralidade. Nesse sentido, durante o percurso de investigação, identificamos aspectos que, em estudos futuros, merecem um novo olhar mais inclinado.

Como a pesquisa que realizamos foi marcada pelo caráter analítico, com o diagnóstico de um problema comum às salas de aula do ensino básico, acreditamos que os estudos pormenorizados adotados para o tratamento dos *desvios* de grafia que incidem sobre esses *desvios* podem ser utilizados por outros professores, devendo-se observar, evidentemente, a

necessidade de eventuais ajustes de acordo com as especificidades de cada turma.

Acredita-se, porém, na importância do professor como mediador desse processo. É dele o papel de realizar o diagnóstico da escrita ortográfica de seus alunos para compreender em que etapa de aquisição dessa modalidade da língua eles estão e elaborar estratégias para ajudá-los a avançar no domínio dessa capacidade. O conhecimento das diferenças entre os tipos de *desvios* encontrados nas produções textuais é de fundamental importância para que o docente possa elaborar as estratégias de intervenção, levando o aluno a conhecer as relações que a escrita possui com a fonética e a fonologia, como também a analisar os contextos de uso e a reconhecer regras para o emprego de determinadas letras.

Consideramos que as atividades para os alunos, que já estão numa série mais avançada do Ensino Fundamental e ainda apresentam uma grande quantidade de *desvios* em seus textos, devam ser as mesmas utilizadas para os alunos das primeiras séries que enfrentam as mesmas dificuldades. No entanto, essas atividades devem ser adaptadas a gêneros adequados a cada faixa etária.

Por fim, cabe destacar que, para esse tipo de pesquisa, coletar o trabalho oral dos mesmos colaboradores seria uma estratégia muito rica, pois permitiria aos professores observar se determinados processos presentes no texto escrito se refletem nas apresentações dos alunos que permanecem. Há um problema. Diante do viés ortográfico, a aplicação dessa ideia e estratégia de intervenção aqui apresentada permanece como recomendação para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S.M. Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não-padrão na fala do aluno? *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2010, p. 45-79.

CAGLIARI, L. C.; Gladis- Massine. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HORA, D. da. **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: Pallotti, 2009

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, M. C.; LOUREIRO, F. Apostes sociolinguístico à alfabetização. *In*: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2008, Goiana, **Anais...**Goiânia, 2008. P. 1-12.

MORAES, A. G. de. **A norma ortográfica do Português**: O que é? Para que serve? Como está organizado? Ortografia na sala de aula, p 11, 2007.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, nº 3, p. 211-2018, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de estudos da linguagem**, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

Resumo:

É caminho para o filosofar o partir de algum lugar. E esse lugar é espaço para questionamentos que muitas vezes já foram formulados por outros filósofos em tempos pretéritos. É o constante amor ou amizade pelo saber. A prática de formular questões filosóficas é basilar no filosofar, no ensinar Filosofia. Partir da leitura de um romance para o filosofar pode ser um caminho para criarmos condições de possibilidades para os alunos do ensino médio pensarem a Filosofia para além da memorização de conteúdos diversos. Ao lermos um romance, vivenciamos silenciosamente e coletivamente as subjetividades das personagens, os quais proporcionamos o formular de questões. Para os jovens, acompanhar uma estória, observar o seu enredo no tempo e espaço, ficar tenso com o clímax e esperar um possível final seria um caminho para pensar questões que são próprias dos seres humanos. Na trama romanesca floresce também os problemas humanos observados na realidade, além de oportunizar a observação de subjetividades, as quais também atraem os jovens. A literatura é importante para despertar não só o gosto pela leitura de um bom romance, como também, e a partir dela, para argumentarmos sobre conceitos filosóficos que dizem respeito ao bem viver no mundo. Dessa forma, o Clube de Leitura Sophrosýne, busca proporcionar a leitura romanesca como o caminho para o filosofar. Visa também criar um ambiente coletivo para a leitura e para a argumentação filosóficas a partir de romances, além de fomentar a autonomia juvenil. A metodologia usada foi a pesquisa-ação. Na presente pesquisa, tivemos como resultados o filosofar através dos romances por 6 longas temporadas.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Literatura. Romance. Conceitos Filosóficos.

Abstract:

Departing from any place can be a way to philosophize. And this point of departure is a space for questionings that have often been formulated by other philosophers in the past. It is the constant love or friendship for knowledge. Formulating philosophical questions is the basis of philosophizing or teaching philosophy. Reading a novel can be a starting point to philosophize, as well as a way of creating the conditions of possibilities for high school students to think philosophy beyond merely memorizing content. When reading a novel, one silently and collectively experiences the characters' subjectivities, which help to formulate questions. Young people can learn to think about issues that are proper to human beings when they follow a story, observe the plot in space and time, get tense with the climax and wait for a possible end. Romances are full of all the human problems that can be observed in reality; they, moreover, make it possible to discern subjectivities, which also attract young people. Literature is important not only to awaken the taste for reading a good novel, but also to serve as a foundation for reflections on philosophical concepts that relate to living a good life in the world. In this sense, the Sophrosyne Reading Club seeks to provide romanesque reading as a way to philosophize. It also aims at creating a collective environment for reading and philosophical argumentation based on novels, in addition to fostering youth autonomy. The methodology used in the research was action research. From the present research we had as results the philosophize through the novels for 6 long periods.

Keywords: Philosophy. Teaching. Literature. Romance. Philosophical Concepts.

1. Graduada e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora de Filosofia do Ensino Básico do Ceará – SEDUC.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar Filosofia² e a filosofar no contexto atual das escolas públicas vêm tornando-se cada dia mais desafiador, assim como se exige mais e mais criatividade nas metodologias de ensino e de aprendizagem. Além do que o(a) professor(a), a todo instante, é chamado(a) a responder questões tais como: O que é Filosofia? O que é ensinar Filosofia? Isto é, o (a) professor(a), no âmbito, do Ensino Médio, precisa ter em mente que será questionado sobre essas indagações, mesmo sabendo que não há respostas únicas e fixas na história, pois a Filosofia, por sua própria natureza, é uma constante reinvenção, uma constante saída do lugar comum, do dado, do posto historicamente. Além desses questionamentos filosóficos, o professor é desafiado a criar ambientes em que o filosofar entre os jovens seja leve e prazeroso. A Filosofia deve falar também ao jovem.

O que fazer, então? Como proporcionar um ambiente para uma aula instigante, uma aula que faça pensar (saída do lugar comum) como dissera Gilles Deleuze (2003)? É possível balancear entre interesses institucionais, interesses dos docentes e interesses dos alunos no que diz respeito ao ensino de Filosofia? É possível proporcionarmos meios para que os estudantes do Ensino Médio da escola pública aprendam a filosofar, isto é, sair do lugar comum através da radicalidade do perguntar e do pensar? Será que esses meios são capazes de falar ao jovem do século XXI, público-alvo do profissional de Filosofia na Escola Pública?

Muitas questões e caminhos surgem na mente de um(a) professor(a) de Filosofia do Ensino Médio, quando se pergunta quais metodologias utilizar para o filosofar entre a juventude hodierna. Na presente pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia, apresentaremos a leitura de um romance como possibilidade para o filosofar com os alunos do Ensino Médio. A leitura romanesca seria um dos meios pelos quais se brotaria o filosofar sobre os problemas filosóficos demasiadamente humanos,

os quais, enquanto tais, são imanescentes, pulsam no vivido. Utilizamos como fundamentação teórica os pensamentos de Tzvetan Todorov (2009); Deleuze e Guattari (1992); e Sábato (1993), tais autores analisaram a Filosofia e a Literatura caminhando paralelamente objetivando pensar sobre a existência humana. As perguntas que pulsaram durante toda a pesquisa foi: Podemos filosofar através da literatura, mais especificamente, através da leitura de um romance? Seria a leitura romanesca também instigadora do pensamento? Seria viável o contato com as figuras estéticas e, a partir delas, com os personagens conceituais? É possível se criar um clube de leitura na escola pública que seja espaço para o leve e bom ato de pensar entre a juventude, isso por meio dos romances e dos problemas filosóficos imanescentes? Esses foram os problemas da presente pesquisa.

O projeto Clube de Leitura *Sophrosyne*³ tem como objetivo geral proporcionar a vivência coletiva da leitura de romances como caminho propedêutico ao filosofar, isto é, pretende criar um ambiente permanente para leitura coletiva de romances, os quais proporcionariam a identificação de problemas e de conceitos filosóficos, além de que fomentariam comunidades de investigação e a empatia entre a juventude cearense, a qual clama por outras formas de ser e sentir.

Nessa caminhada de construção de conhecimento, isto é, na caminhada de criação de um Clube de Leitura na escola pública do Ceará (Escola Pública Dr. Gentil Barreira), com o objetivo de relacionar, por meio da interdisciplinaridade, Filosofia e Literatura, observamos a relevância da metodologia pesquisa-ação.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação seria um tipo de investigação social como base empírica, a qual teria sido pensada e colocada em prática objetivando a resolução de problema. No caso da presente pesquisa, o problema era: É possível filosofar com a juventude a partir de romances? Na pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), os pesquisadores e os participantes estariam envolvidos de modo

2. Filosofia como produção conceitual e conhecimento (metódico e sistemático) das realidades inexperimentáveis. (DREHER, 1992, p.18)

3. Palavra do grego σωφροσύνη, translit. *sôphrosíné* ou *sophrosyne*: estado de espírito sã; prudência; bom senso. Um conceito grego que significa autocontrole e moderação, hoje também compreendido como prudência, isto é, pessoa capaz que agir prudentemente, observando a mediania. A *sophrosyne* é o ideal do sábio, pois significa a integridade física e psíquica daquele que sabe moderar seus apetites e desejos. (CHAUI, 2002, p. 511).

cooperativo e participativo. O pesquisador aqui sai da simples observação para atuar como participante do dia a dia do contexto da investigação-ação. E essa participação deve visar uma nova realidade, uma nova prática educacional. Deve haver entre pesquisador (professor) e as pessoas investigadas um tipo de relação aproximativa e participativa.

Para o filosofar a partir de romances é votado, no Clube de Leitura Sophrosýne, um problema filosófico (justiça, virtude, amizade, vingança, mal, bem) e a partir da escolha também é votado num romance, o qual trate desse problema. A partir disso, passa-se uma temporada (que varia entre um a dois semestres) filosofando num ambiente coletivo e empático. Nesse ambiente, o jovem é estimulado a ser autônomo, isso através da produção de cordéis, palestras, curtas, intervenções escolares e visitas às instituições que vivenciem ou vivenciaram o problema filosófico refletido na temporada.

Ernesto Sábato (1993), na sua obra *Heterodoxia*, ao falar do suposto esgotamento do romance, deixa claro que não há esgotamento, pelo contrário, encontrou-se uma nova fonte para o gênero romance e essa fonte é o enigma da existência. Os heróis ou os vilões dos romances estão na história e enquanto tal e através da qual vivenciam os dilemas da existência histórica. Essa romanesca forma de escrever que olha para história evita o que Sábato (1993) chama de marionetes existentes apenas nos papéis. Escrever olhando para a existência histórica é não esquecer que o humano é eterno, isto é, é eterno porque sempre presenciaremos o amor, a morte, o destino na existência humana, segundo Sábato (1993).

Segundo Sábato (1993), os grandes romancistas puseram suas próprias ideias e sentimentos nos seus personagens históricos. Os grandes romancistas não criaram personagens maiores que eles mesmos. E ao tratar os personagens como pessoas humanas, observam a liberdade como inerente aos seres reais, à existência humana. O valor do romance encontra-se em perceber, ou melhor, em fazer vicejar o pensamento sobre a liberdade humana.

A arte, especificamente a arte romanesca, é também uma forma de conhecimento, desvela signos, produz perceptos e afectos, para usarmos a linguagem deleuziana. Os esquemas da lógica e da ciência é

bem restrito para tentar explicar as regiões mais valiosas da realidade e do ser humano. O mundo das emoções, dos sentimentos, do vivido é bem mais amplo porque, por vezes, dá sentido à existência humana, a qual é impossível de ser reduzida a esquematismos e a previsões. Não tem como prescindir do sujeito e do mundo nos romances e é isso que viceja os perceptos e os afectos. É isso que se pode caracterizar como virtuoso na linguagem romanesca, a qual não pode abrir desse esplendoroso instrumento de apreensão da realidade. Contar uma estória romanesca com lugares, com personagens, com enredo e com clímax é contar sobre as subjetividades que são plenamente humanas.

Seria na tentativa de situar a possibilidade do intercâmbio dos saberes, isto é, no diálogo interdisciplinar entre Filosofia e Literatura que urge o conhecimento do que denominamos interdisciplinaridade. Por que é urgente as metodologias interdisciplinares no âmbito do Ensino Médio na Escola Pública? Porque é mais fácil, para o jovem, observar o mundo como totalidade e não fragmentado.

Como falar ao jovem e filosofar a partir de problemas que são singulares? Foi quando se pensou na leitura coletiva de romances os quais poderiam proporcionar o interesse pelo enredo, pelo espaço e pelas personagens. Mas será mesmo que os romances ainda atraem os jovens pela leitura coletiva num ambiente escolar? Será que as leituras mais rápidas e de fácil acesso não atrairiam mais os jovens para a escola? Enfim, a partir desses questionamentos, pensamos e aceitamos o desafio de deixar a escola mais dinâmica através do espaço para o bom filosofar: Clube de Leitura Sophrosýne.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto Clube de Leitura Sophrosýne através dos seus múltiplos caminhos teve a experiência da vivência do filosofar através da literatura e, no evento Ceará Científico – 2007, o poema “Vingança é” do integrante Isac Randeson Lima da Silva foi declamado. A inspiração para a criação desse poema partiu dos estudos filosóficos do romance “Um estudo em vermelho”, de Arthur Conan Doyle e do artigo “Da Vingança” de Francis Bacon.

Eis o cordel do integrante do projeto Clube de Leitura Sophrosýne Isac Randeson Lima da Silva sobre a vingança:

Vingança é...

Vingança é o ódio
É algo que fiz
Nos olhos me reflito
Me sinto feliz

Ao passo que vivo
Memória fugaz
Reflito!
O dia!
Que me trouxe paz

No início pensei...
O tão feliz que ficaria
Foi então que relevei
Pelo medo do dia

Mas que dia é esse?
Que me traz tanto receio?
É o dia do julgamento...
O dia do desejo...

Desejo esse de paz
Com Deus e consigo
Desejo esse que traz
A esperança para tal individuo

Não é porque me machucou
Que devo retorquir
O próprio Jesus ajudou
Aqueles que queriam seu fim

Tamanho é o caráter
Do nosso Salvador
Trocou a vingança
Pela sua própria dor

Vingança não traz paz
Vingança não apenas
Vingança é a ilusão
De uma morte serena

Não serena de calma
Mas serena de frieza
Serena de planejar
A tortura de sua presa

Mas de que adianta essa vingança?
Retribuir o mal que te fez
Não irá trazer a esperança
Daquilo que já se desfez.

Veio-me a angustia
Memória servil
Cercado de reza
Coração bate a mil

Meu Deus, o que fiz?
Não valeu a pena!
Viver na avidez
De uma vingança plena!

Ao lermos um romance, vivenciamos coletivamente ou silenciosamente as subjetividades dos personagens, os quais nos proporcionam formular questões e a tentativa de respostas. Sim, para os jovens, acompanhar uma estória, observar o seu enredo no tempo e espaço, ficar tenso com o clímax e esperar um possível final seria um caminho para pensar questões que são próprias dos seres humanos.

Mas o que pode mesmo a literatura? Essa é uma pergunta que todo pesquisador deve fazer-se! Todorov (2009), no seu livro *Literatura em perigo*, apresenta-nos vários exemplos de pessoas que se valeram da literatura para se encontrarem a si mesmas, para formularem questões que dizem respeito aos seres humanos. Valeram-se da literatura, da poesia como fonte de sublimação de sentimentos, como fonte para o pensar, como fonte para vivenciar os perceptos e os afectos. O primeiro exemplo comentado foi o de John Stuart Mill, o qual teria registrado na sua autobiografia a profunda depressão pela qual tinha passado quando tinha 20 anos e para sua surpresa e alegria teria encontrado uma coletânea de poema de Wordsworth. Todorov (2009) afirma que o encontro com esses versos proporcionou a sublimação dos seus sentimentos. O autor russo cita o filósofo do utilitarismo John Stuart Mill:

Eles me pareceram ser a fonte na qual eu podia buscar a alegria interior, os prazeres da simpatia e da imaginação que todos os seres humanos podem compartilhar [...]. Eu precisava que me fizessem sentir

que há na contemplação tranquila das belezas da natureza uma felicidade verdadeira e permanente (MILL, 1969, p.81 *apud* TODOROV, 2009, p. 73-74).

Outro caso foi de uma jovem na prisão, a qual teria sido acusado de conspirar contra os alemães. Tratava-se de Charlotte Delbo. Ela que passaria noites sozinha numa cela, sem acesso à leitura, contudo uma detenta da cela abaixo tinha acesso a biblioteca da prisão. Delbo pensou e fez uma corda com fios do seu cobertor para que a detenta de baixo enviasse-lhe livros pela janela. Seria o escritor Stendhal através de sua personagem Fabrice del Dongo que seria companheiro de Delbo. O romance era *A cartuxa de Parma*. Esse companheiro de Delbo não falava, todavia a tirava de sua solidão dilacerante. Delbo ouve outras vozes de personagens: Alceste (O misantropo, de Molière), Electra, Don Juan, Antígona. A cada um proporcionando uma autorreflexão silenciosa nos tempos de solidão enclausurante. Mesmo depois de voltar à França, Delbo teve dificuldades para voltar a vida. Muito tempo de escuridão em Auschwitz, tempo esse que foi capaz de varar muitas ilusões humanas, capaz de ceifar a imaginação, declarando tudo e todos falsos seres viventes. Porém, Delbo se lembra do personagem Alceste do livro *O misantropo* de Molière que a arrebatava com suas palavras de luz e reflexão. Assim, Delbo (1995, p. 5 *apud* TODOROV, 2009, p. 75) singelamente descobre que os personagens dos livros podem ser companheiros confiáveis:

As criaturas do poeta são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história (TODOROV, 2009, p. 75).

São dois exemplos de pessoas que tiveram o contato com os romances, o mundo do poeta e que se viram arrebatadas de sua dor, de sua angústia. O que permitiram os romances, as palavras e as narrativas dos romancistas? Responde Todorov (2009, p. 75-76):

Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar.

Quando estou mergulhado em desgosto, a única coisa que consigo ler é a prosa incandescente de Marina Tsvetaeva; todo o restante me parece insípido. Outro dia, descubro uma dimensão da vida somente pressentida antes e, porém, a reconheço imediatamente como verdadeira: vejo Nastassia Philipovna através dos olhos do príncipe Michkin, "o idiota" de Dostoievski, ando com ele nas ruas desertas de São Petersburgo, impulsionado pela febre de um iminente ataque de epilepsia. E não posso me impedir de me perguntar: por que Michkin, o melhor dos homens, aquele que ama aos outros mais do que a si mesmo, deve terminar sua existência reduzido à debilidade, enclausurado em um asilo psiquiátrico?

Sim, a literatura pode muito como bem proferiu Todorov (2009). É uma espécie de amiga que nos estende a mão quando estamos deprimidos. Ela nos torna mais humanos quando nos aproxima de outros humanos. É uma espécie de lupa que nos faz enxergar o mundo de uma forma mais nítida, conseqüentemente, levando-nos a caminhar no mundo de uma forma melhor, sabendo alguns caminhos para alguns destinos.

Todavia, não devemos, como bem nos alertou o autor citado no parágrafo anterior, pensar em literatura como uma técnica para cuidados com a alma. Literatura é revelação do mundo e como tal pode auxiliar os seres humanos nas suas transformações internas, na percepção de problemas filosóficos plenamente humanos. Há assim para a literatura um papel vital a cumprir, contudo deve-se observá-la em sentido amplo e intenso da forma como, segundo Todorov (2009), prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é, por vezes, marginalizado. Para ele, hoje predomina uma concepção reduzida do literário.

Assim como a Filosofia e as demais ciências humanas, a literatura é conhecimento de mundo. É vivência social no mundo. O objetivo de compreensão da literatura é, sem dúvidas, a experiência humana. Mas o que haveria de especificidade para a literatura? Responde Todorov (2009, p. 77): "[...] a literatura faz viver as experiências singulares; já a Filosofia maneja conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais."

Este autor nos apresenta o exemplo de dois possíveis olhares para o livro *O Idiota* de Dostoievski:

O *Idiota*, de Dostoievski, pode ser lido e compreendido por inúmeros leitores, provenientes de épocas e culturas muito diferentes; um comentário filosófico sobre o mesmo romance ou a mesma temática seria acessível apenas à minoria habituada a frequentar esse tipo de texto. Entretanto, para aqueles que os compreendem, os propósitos dos filósofos têm a vantagem de apresentar proposições inequívocas, ao passo que as metáforas do poeta e as peripécias vividas pelas personagens do romance ensejam múltiplas interpretações (TODOROV, 2009, p.78).

É interessante observar que quando o escritor faz brotar um objeto, um acontecimento, um caráter de um personagem ele não impõe tais características, pelo contrário, deixa livre para imaginação do leitor e, como compreende Todorov (2009), incita-o para tornar-se mais ativo, vivo e intenso na vivência no mundo.

O que produziria a obra literária? Responde Todorov (2009, p.78):

Lançando mão do uso de evocativos das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Com Todorov (2009), de fato, fundamenta-se o que se vivenciou no Projeto Clube de Leitura *Sophrosýne*, isto é, com os casos singulares dos romances, ao longo das temporadas, percebeu-se o ampliar da interpretação simbólica dos integrantes. A cada capítulo lido coletivamente novas capacidades de associações eram edificadas ampliando mais e mais a cidade chamada racionalidade-emotiva.

Nesse sentido, indaga-se: a literatura teria um papel particular a cumprir no que diz respeito a interpretação do mundo?

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma liberal. As verdades desagradáveis – tanto para gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica (TODOROV, 2009, p. 80).

E essas verdades desagradáveis assim como o brotar das subjetividades captaram os participantes da presente pesquisa. De fato, as vozes dos romances ganharam voz e ouvidos entre os membros do clube de leitura. Voz, porque a partir da leitura do romance os membros eram chamados a emitir sua visão sobre os personagens, isso diante de todos os integrantes e de visitantes. Ouvidos, porque acontecia uma mudança gradual na forma de ler, de escrever e de observar o mundo.

Todorov (2009) também nos apresenta o filósofo americano Richard Rorty, o qual teria caracterizado de uma forma singular a contribuição da literatura para o mundo. Segundo Todorov (2009), Rorty recusa-se a usar os termos “verdade” e “conhecimento”, quando apresenta a contribuição da literatura para a humanidade. Literatura teria mais o papel de curar o “egoísmo” humano, entendido como ilusão de uma suposta autossuficiência, do que remediar nossa ignorância.

O que seria a leitura de romances para Rorty, nas palavras de Todorov (2009, p. 80-81):

A leitura de romances, segundo ele, tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos. Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor.

Porém esses encontros com os indivíduos dos romances também podem suscitar o pensar, podem levar a criação de conceitos, a partir dos próprios problemas vividos. Os indivíduos dos romances

4. A Obra de R. Rorty analisada por Todorov trata-se de “Redemption from Egotism. James and Proust as spiritual exercises”, de 2001.

também vivenciam os problemas plenamente humanos. Isso ficou bastante claro na 4ª Temporada do projeto com a leitura e debates do romance "Um estudo em vermelho" de Artur Conan Doyle. Os integrantes do projeto observaram o conceito de vingança ser edificado, a partir da ação do personagem Jefferson Hope. E essa edificação proporcionou os debates dos limites entre os conceitos de justiça e de vingança.

A partir da prática de observar a subjetividade do personagem Jefferson Hope ouve, no projeto, a ânsia de se compreender os limites e coordenadas do conceito presente no romance e seu paralelo com os dias atuais. Sim, a partir da leitura do romance, fez uma análise se de fato de como hoje se aplica a vingança ou a justiça nas decisões humanas e institucionais. Nesse sentido, perceptos, afectos e conceitos caminharam juntos nos romances proporcionado aos integrantes ser mais de si.

Qual seria assim a riqueza dos personagens para o ser humano que lê? O confronto com a diferença alargaria as nossas visões de mundo? E se o outro fosse ficcional ainda assim seríamos impactados com a violência do pensar? Edificar-se-ia mais pontes de comunicação entre os humanos, por vezes, diferentes entre si?

Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude interior (semelhante sob certos aspectos àquela que nos proporciona a pintura figurativa) não se formula com o auxílio de proposições abstrata, e é por isso que temos tanta dificuldade em descrevê-la; ela representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana (TODOROV, 2009, p.81).

Todorov (2009) faz ainda dois questionamentos importantes que advém das análises feitas por Richard Rorty⁴: Será mesmo necessário descrever a compreensão ampliada de mundo humano, a qual ascendemos mediante a leitura de um romance como correção de nosso egocentrismo assim como o deseja a descrição sugestiva de Rorty? Ou então como a descoberta de uma nova verdade de desvelamento, verdade necessariamente partilhada por outros homens?

Todorov (2009) deixa bem claro que a questão terminológica não o interessa muito, o que se deve deixar claro é o fato da relação entre literatura e mundo, assim como consequência, a relação entre o próprio discurso literário e o discurso abstrato. "Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação" (TODOROV, 2009, p. 82).

Essa relação da literatura como o mundo, o falar sobre o mundo produzindo perceptos e afectos, numa linguagem deleuziana, caminha com o pensar sobre os problemas filosóficos que também são imanentes ao vivido na experiência histórica, a qual é singular. A estória romanesca fala sobre o mundo, engaja-se no mundo visando, nesse sentido, a transformação humana a partir do impacto dos signos que forcem o pensar. A linguagem, nos romances, não expressa apenas qualidades estéticas, pelo contrário, caminha visando a autonomia, desde o contato com as subjetividades dos personagens. Essa autonomia desenvolve-se a contar do contato com os monumentos que Deleuze e Guattari (1992) já tematizaram: os perceptos e os afectos.

3. METODOLOGIA

Nessa caminhada de construção de conhecimento, observamos a relevância da metodologia conhecida como pesquisa-ação para teorizar o modo de obtenção do conhecimento que perpassará a presente pesquisa. Não se sabe ao certo quem teria inventado esse tipo de metodologia, porém no meio acadêmico menciona-se o nome de Lewin (1946) como tendo sido o idealizador desse processo.

Comenta-se também que o termo pesquisa-ação teria sido pela primeira vez utilizado por John

Collier quando propôs a melhoria das relações interracialis. Para os objetivos dessa pesquisa não nos cabe investigar os primórdios desse tipo de metodologia, uma vez que é notório que os profissionais da educação sempre estudaram a sua prática objetivando mudanças efetivas e resultados eficazes. Há no âmbito do que se compreender como pesquisa-ação uma variabilidade de práticas as quais visam mudança no fazer educacional.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação seria um tipo de investigação social como base empírica, a qual teria sido pensada e colocada em prática objetivando a resolução de problema. Nessa pesquisa-ação, os pesquisadores e os participantes estariam envolvidos de modo cooperativo e participativo. O pesquisador aqui sai da simples observação para atuar como partícipe do dia a dia do contexto da investigação-ação. E essa participação deve visar uma nova realidade, uma nova prática educacional.

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Segundo ainda Thiollent (1986), nesse tipo de pesquisa, os profissionais, no caso específico, os/as professores/as devem desempenhar uma ação objetivando o equacionar dos problemas encontrados no percorrer da pesquisa. Nesse sentido, deve haver entre pesquisador (professor) e as pessoas investigadas um tipo de relação aproximativa e participativa. Para o mesmo autor, os possíveis problemas de aceitação entre pesquisador e pesquisado devem ser resolvidos no decorrer da pesquisa, porém não se pode pressupor que a participação do pesquisador qualificaria ou desqualificaria a pesquisa.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento

de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Há uma outra definição de pesquisa-ação pode-se perceber em Fonseca (2002, p.35), o qual pressupõe uma participação planejada:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Dessa forma, haveria uma constante ação e observação no processo de produção de conhecimento visando uma mudança de uma dada realidade. O próprio conhecimento a priori, que traz o observador, modifica-se quando em contato com uma dada empiria, pois essa é fonte para o teste de prévias hipóteses. Muitas variáveis estão envolvidas no campo de pesquisa, sendo impossível uma precisão de respostas. Muitos autores até advogam que, no caso da pesquisa-ação, não se aplica o tradicional esquema de metodologia científica, qual seja: formulação de hipóteses\ coleta de dados\ comprovação (ou refutação) de hipóteses. Nesse âmbito de pesquisa-ação estaríamos diante de observação e procedimentos diferentes.

A pesquisa-ação seria um procedimento diferente, capaz de explorar as situações e problemas para os quais é difícil, senão impossível, formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis (THIOLLENT, 1986, p. 33).

Ainda segundo ainda Thiollent (1986), no âmbito da pesquisa-ação, devemos operar a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) e não hipóteses. Essas instruções (ou diretrizes) seria formas de lidar com o problema percebido em um determinado campo de pesquisa e como tais possuiriam um caráter bem menos rígido do que as hipóteses utilizadas nas pesquisas quantitativas das ciências exatas ou das ciências da natureza.

Sobre os benefícios da pesquisa, destacamos que esses são perceptíveis a partir da permanência do participante no projeto, uma vez que esse visa fomentar o hábito das análises filosóficas a partir da leitura romanesca, ou seja, o jovem leitor de romances a partir da percepção dos problemas filosóficos dialogados na leitura romanesca passa adquirir mais autonomia no viver em sociedade, isso porque aprendeu a filosofar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados e em virtude do que foi mencionado, aquela ideia, que brotou numa manhã de quinta-feira, em dia de planejamento da área de Humanas, deu frutos que hoje colhemos com alegria. É o fruto do pensar que provoca liberdade de ser mais de si. O tipo de leitura escolhida, a interdisciplinaridade almejada entre Filosofia e Literatura, de fato, trouxe à tona mais uma outra possibilidade de se filosofar entre os jovens do Ensino Médio. Trouxe à tona uma violência saudável provocada pela leitura de romances a partir de uma perspectiva filosófica.

Ernesto Sábato (1993) ajudou-nos a pensar e a constatar que não há esgotamento do romance, pelo contrário, há no gênero romance uma fonte para se pensar enigma da existência a partir dos mais diversos problemas filosóficos singulares por excelência. Os heróis ou os vilões dos romances estão na história e enquanto tal e através da qual vivenciam os

dilemas da existência histórica. Os jovens integrantes perceberam isso muito bem ao ponto de analisarem sua realidade após essa violência dos signos vivenciados nos encontros do Clube. Os participantes também perceberam que essa romanesca forma de escrever que olha para história evita o que Sábato (1993) chama de marionetes existentes apenas nos papéis. Escrever olhando para a existência histórica é não esquecer que o humano é eterno, uma vez que sempre presenciaremos o amor, a morte e o destino na existência humana.

E ao tratarmos os personagens como pessoas humanas, observa-se a liberdade como inerente aos seres reais e à existência humana. O valor do romance encontrou-se em perceber, ou melhor, em fazer vicejar o pensamento sobre a liberdade humana. E a liberdade é um problema filosófico investigado no campo da Filosofia moral, ou seja, a toda instante caminhou-se de mãos dadas com a interdisciplinaridade. Ficou claro que o jovem, que lê romances, passa a perceber os problemas filosóficos latentes e adquire, dessa forma, autonomia.

A arte, especificamente a arte romanesca, como se constatou, é uma forma de conhecimento, desvela signos, produz perceptos e afectos, para usarmos a linguagem deleuziana. Os esquemas da lógica e da ciência é bem restrito para tentar explicar as regiões mais valiosas da realidade e do ser humano. O mundo das emoções, dos sentimentos, do vivido é bem mais amplo porque, por vezes, dá sentido à existência humana, a qual é impossível de ser reduzida a esquematismos e a previsões. Não tem como prescindir do sujeito e do mundo nos romances e é isso que viceja os perceptos e os afectos. É isso que se pode caracterizar como virtuoso na linguagem romanesca, a qual não pode abrir desse esplendoroso instrumento de apreensão da realidade. Contar uma estória romanesca – com lugares, com personagens, com enredo e com clímax –, é contar sobre as subjetividades que são plenamente humanas.

Por todos esses aspectos, a arte, nas análises de Deleuze e Guattari (1992), é independente. Após a criação, a arte tornar-se independente do seu modelo, dos seus personagens eventuais, dos espectadores e do seu criador. E foi essa independência que

violentou os jovens do projeto para o bom pensar, para liberdade humana.

Essa independência foi tão real e latente que, nos encontros do Clube de Leitura Sophrosýne, mesmo o contato com obras romanescas de tempos históricos diferentes dos quais os adolescentes e os jovens são acostumados, o impacto foi imediato. Houve a violência para o pensar conforme constatamos nas práticas e nos dados colhidos. O romance falou, gritou aos adolescentes e aos jovens. Os personagens, mesmo com suas percepções comuns a sua época, levaram os adolescentes e os jovens do projeto a questionarem as suas ações atuais, a perceberem as entrelinhas das ações humanas de outrora e contemporânea. A observação das subjetividades é o que mais prenderam os jovens nas leituras. É o confronto com o jeito de ser do outro que leva a auto-observação juvenil no projeto aqui analisado.

Nesse sentido na metodologia da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), os pesquisadores e os participantes estariam envolvidos de modo cooperativo e participativo. Por conta disso, foi bastante salutar, uma vez que se mostrou como um caminhar de aprendizado múltiplos: professor e alunos cresceram no processo. Houve uma maior participação do pesquisador, pois saiu-se da simples observação para atuar como partícipe do dia a dia do contexto da investigação-ação. E essa participação fez brotar uma nova realidade, uma nova prática educacional interdisciplinar, pois houve, entre pesquisador (professor) e as pessoas investigadas, um tipo de relação aproximativa, participativa e aprazível.

Dado o exposto, ao longo da pesquisa indagou-se: O que conta realmente nos romances? Por que vê-los como esse lugar de devires outros, de suscitadores de sensações? O romance pode suscitar esses seres chamados perceptos e afectos? A estória romanesca, como bem constatou-se no desenvolvimento do projeto, não foi criada para apenas mostrar a temporalidade dos fatos, dos costumes, dos modos de ser no mundo, ela é criada para fazer brotar o pensamento. As palavras do romance fizeram vibrar a imaginação, a qual saiu do comum, do posto, do fato, apesar de partir da territorialidade, deve desterritorializar, fazendo surgir o novo mundo de sensações no qual, por vezes, sobrevoa a história,

é espelho para história. Filosofia e literatura fizeram brotar o pensar para a liberdade.

Isso posto, também se observou, ao longo da execução do projeto, a especificidade da Filosofia como já analisaram Deleuze e Guattari (1992). Filosofia não é contemplação, não é reflexão e nem muito menos comunicação. Filosofia é produção conceitual a partir dos problemas filosóficos vividos com as singularidades humanas.

Essa caracterização da Filosofia como não sendo contemplação, não sendo reflexão e não sendo comunicação deixou um caminho para o filosofar a partir dos romances no projeto Clube de Leitura Sophrosýne. A partir dos problemas filosóficos identificados nos romances, os jovens depararam-se também com os perceptos e os afectos do campo da arte e, como esse contato também provoca o pensamento, foram levados a filosofar os conceitos já pensados por filósofos da história da Filosofia. A transformação e o crescimento juvenil dos integrantes do projeto foi perceptível tanto pelos pais, pelos professores, pelos gestores como por toda a comunidade escolar.

Notou-se assim, como já disseram Deleuze e Guattari (1992), que há realidade no conceito, contudo uma realidade inexperimentável empiricamente, a qual levou a juventude sair do lugar comum, da passividade do não pensar. Os jovens perceberam que não há simplicidade no âmbito dos conceitos filosóficos, pois os conceitos não são simples, eles têm sua realidade a partir de vários componentes. Um conceito apresenta-se como uma multiplicidade, como contorno irregular, o qual se define pela cifra de seus componentes. "É um todo, porque totaliza seus componentes, mas de modo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo." (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 27). Mas, mesmo com essa complexidade, percebeu que o jovem pode e deve filosofar no âmbito e escolar e familiar. O jovem deve ler um romance atendendo para os problemas humanos que falam a sua época histórica também.

Concluímos essa pesquisa com a alegria de termos mudado o tom de como ensinar Filosofia na escola. Entoamos e vivenciamos um projeto aprazível,

cheio de alegria nas quintas feiras da escola Dr. Gentil Barreira, nas visitas externas às instituições que proporcionaram o filosofar, nos eventos organizados por todos os integrantes do Clube de Leitura Sophrosýne. Essa semente foi plantada, resta

esperar mais e mais flores e frutos da juventude do século XXI.

REFERÊNCIAS

BACON, F. **Ensaios sobre moral e política**. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2001.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DOYLE, A. C. **Um Estudo em Vermelho**. Tradução de Hamilcar de Garcia. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

DREHER, E. H. **Saber Pensar**: há um filósofo em você. São Paulo: GRD Champagnat, 1992.

SÁBATO, H. **Heterodoxia**. Tradução Janer Cristaldo. Campinas – SP. Papirus, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. 96p.



CORDEL EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUZIR TEXTOS NA PRÁTICA

Maria Reginalda da Silva ¹

Cordel in didactic sequence to produce texts in practice

Resumo:

Este trabalho aborda uma produção textual realizada através de uma Sequência Didática (SD) com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo geral discorrer sobre o desenvolvimento de habilidades na escrita do gênero cordel e suas implicações na aprendizagem dos educandos. Para fundamentar as análises e reflexões, buscou-se um aporte teórico diversificado. Sobre a produção textual na sala de aula, foram usados os pressupostos de Ferrarezi e Carvalho (2015) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A produção textual foi tratada na perspectiva dos multiletramentos segundo Rojo (2000, 2012), Soares (2004) e Santos (2012). Para o desenvolvimento de sequências didáticas, a fundamentação ancora-se em Schneuwly e Dolz (2004), com adaptação de Costa-Hübes (2008) e Costa-Hübes e Simioni (2014). Acerca das características e da história do cordel, a base teórica foi Luyten (2005), Santos (2006) e Abreu (1999). As proposições de Marinho e Pinheiro (2012) acerca do cordel na educação encerram o referencial teórico. A análise dos textos finais indica alguns avanços, destacando-se o desenvolvimento do tema, compreendendo-se que a proposta desenvolvida colaborou na aprendizagem da produção do gênero e que orientou a aquisição das competências da escrita na turma pesquisada. Porém, foram ainda encontradas dificuldades não superadas, como a adequação linguística e textual, concluindo-se que a escrita de cordel requer um trabalho pedagógico contínuo para que o aluno possa desenvolver o gosto pelo gênero, explorando-se habilidades de leitura de textos com rimas, interpretação e contextualização com a cultura regional.

Palavras-chave: Produção Textual. Cordel. Língua Portuguesa. Escola. Educação.

Abstract:

This work addresses a textual production carried out through a Didactic Sequence (SD) with students of the 8th grade of Elementary School and has as general objective to expatiate on development of skills in writing the genre cordel and its implications in the learning of students. To subsidize the analysis and reflections, we sought a diversified theoretical contribution. Regarding the textual production in the classroom, the assumptions of Ferrarezi and Carvalho (2015) and the National Common Curricular Base (BNCC) (BRAZIL, 2017) were used. The textual production was treated from the perspective of multiliteracies according to Rojo (2000, 2012), Soares (2004) and Santos (2012). For the development of didactic sequences, the foundation is anchored in Schneuwly and Dolz (2004), with adaptation of Costa-Hübes (2008) and Costa-Hübes and Simioni (2014). About the characteristics and history of the string, the theoretical basis was Luyten (2005), Santos (2006) and Abreu (1999). The propositions of Marinho and Pinheiro (2012) about cordel in education close the theoretical framework. The analysis of the final texts indicates some advances, highlighting the development of the theme, understanding that the proposal developed collaborated in the learning of the production of gender and guided the acquisition of writing skills in the class surveyed. However, difficulties not overcome were still found, such as linguistic and textual adequacy, concluding that the writing of cordel requires a continuous pedagogical work so that the student can develop a taste for the genre, exploring reading skills of texts with rhymes, interpretation and contextualization with the regional culture.

Keywords: Textual Production. Cordel. Portuguese Language. School. Education.

1. Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Coordenadora na EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro. Formadora do Eixo Literatura e Formação do Leitor (MaisPAIC) – Solonópole – CREDE 14.

1. MELHOR SE ACHEGAR PARA A PROSA COMEÇAR

Pego aqui minha caneta
Para poder escrever
Sobre produção de textos
O coração chega a tremer
A sequência de um cordel
Vou colocar no papel
E te convido a entender

Entende-se que a escrita é um processo que envolve conhecimento de mundo, normas básicas de ortografia e gramática, raciocínio, organização do pensamento, criticidade, apropriação do tema a ser desenvolvido, familiaridade com o gênero a ser escrito, entre outros aspectos, por isso, não é algo mecanizado e jamais deve ser banalizado. Não é uma competência que nasce com o indivíduo, precisa que se desenvolvam habilidades específicas para alcançá-la e, também, não é restrita ao contexto escolar, pois está presente em diversos meios sociais. Para escrever, é preciso ter objetivos claros, isto é, faz-se necessário que a escrita tenha uma finalidade. Destarte, o professor precisa elaborar atividades que provoquem no discente a necessidade de escrever com objetivos, desenvolvendo estratégias que contemplem essas habilidades em que exerça o papel de mediador desse processo.

Faz-se necessário também incentivar a autoria, no sentido atribuído por Tfouni (2005), em que aquele que escreve, o autor (no caso, o estudante) organiza seu discurso escrito, sendo orientado, por meio de mecanismos de coerência e coesão, devendo garantir efeitos de sentido que serão reproduzidos durante a leitura do texto elaborado. Para isso, deve-se proporcionar atividades diversificadas, que desafiem a criatividade e desempenho, permitindo o desenvolvimento de habilidades específicas e gradativas, tais como ler, redigir, usar adequadamente as regras gramaticais, respeitar as ideias dos outros, colaborar com a produção dos colegas quando debatem, dialogam e discutem os textos produzidos. Pode-se entender que a análise do desempenho da escrita deve ser subsidiada por orientações que questionem, sugiram e indiquem caminhos para o aluno refletir sobre o próprio texto.

Nesse artigo, apresentar-se-á o desenvolvimento de habilidades na escrita do gênero cordel, a partir de aulas organizadas em forma de sequência didática e suas contribuições na aprendizagem dos educandos, de acordo com o desenvolvimento do projeto de intervenção "Cordel nordestino: um tesouro literário", que resultou na escrita da dissertação *Cordel nordestino: um tesouro literário para a aprendizagem de produção textual*, defendida e aprovada em março de 2021 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O trabalho acadêmico foi pensado e realizado para entender como os estudantes produziram seus cordéis ao participarem de sequências didáticas contemplando diversos aspectos da produção textual.

Em sua natureza, o cordel é um gênero que, em sua natureza, traz as marcas da cultura regional, carregado de historicidade, possibilitando dialogar com o povo, sem um olhar estático sobre pessoas, lugares ou situações. Esta é uma das razões que fora escolhido para o trabalho de produção textual, também porque, como narrativa de manifestação popular, pode-se abordar diversos temas, apresentar problemas da realidade, contar histórias, trazer notícias, entre outras funções comunicativas e sociais. Outro motivo para a escolha desse gênero é que há um envolvimento pessoal da professora-pesquisadora, sendo defensora, estudiosa, divulgadora e produtora dessa arte. Para a realização do projeto, apoiamo-nos na concepção de linguagem como interação, de acordo com Bakhtin (1997); na perspectiva de transposição didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); em relação ao trabalho com o cordel na sala de aula, embasamo-nos em Marinho e Pinheiro (2012), Padilha (2011) e Luyten (2005).

2. SEM SER FOLCLÓRICA, VEJAMOS A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante entender
O que nos fundamentou
Saber o que estudamos
E o que nos norteou
Entendendo a teoria
Aumentando a sintonia
E tudo que nos ensinou.

Assim como as demais pessoas que vivem em uma sociedade letrada, os estudantes precisam se comunicar através da escrita em diversos momentos, por isso, se deparam com situações nas quais precisam ser proficientes para garantir que haja sucesso nessa comunicação. Também, alguns professores de Língua Portuguesa têm colocado em suas práticas de sala de aula o uso da linguagem numa perspectiva dialógica, especialmente no que se refere à escrita, buscando atender à necessidade que esses alunos têm de se comunicar adequadamente nas diversas esferas de atividades humanas pelas quais circulam. Nesse sentido, acreditamos que a utilização do gênero discursivo cordel, por ser acessível, visto como propósito de interação verbal concreta, serve de motivação para a ampliação do domínio da linguagem como interação social.

Toda pesquisa é norteadas por teorias de forma a dar sustentação e embasamento para o objeto de estudo, de modo a fundamentar as análises. Ademais, é necessário esclarecer e compreender a problemática de acordo com os principais conceitos relacionados aos tópicos levantados. Em relação à que estamos discorrendo nesse artigo, procuramos embasamento para os seguintes temas: produção textual no contexto escolar, concepções de linguagem e cordel como gênero discursivo.

Quanto ao ensino da produção de textos, a usaremos na perspectiva dos multiletramentos, de acordo com a definição de Rojo (2012, p. 13)

"[...] para abranger esses dois "multi" - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos".

A autora explica a utilidade do novo termo criado, como sendo algo para contemplar a diversidade de cultura inserida em uma sociedade e a comunicação existente entre si. Dessa forma, mais do que tratar das diferentes abordagens de ensino, salientamos que a escola deve formar cidadãos com capacidade de analisar e debater no contexto da variedade cultural, utilizando-se dos diversos canais de comunicação pelos quais está cercada, podendo, assim, participar

de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou no pessoal.

O trabalho com produção textual é um grande desafio para professores de Língua Portuguesa e tem por objetivo formar cidadãos que se expressem com competência através da escrita, com aptidão para desenvolver textos coerentes, coesos e eficazes. Por isso a escola deve proporcionar aos estudantes atividades diversificadas que instiguem a sua criatividade e desempenho, permitindo que desenvolvam suas habilidades escritoras, conforme recomenda a BNCC (BRASIL 2017, p. 78).

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, acontece dentro de um contexto norteadas por objetivos específicos, com uma função determinada e se dirige a um tipo de leitor, por isso não pode se desvincular da realidade. Dessa forma, faz-se necessário pensar em projetos em que se aplique a sociabilidade, considerando a ampliação do universo de escrita dos estudantes. Como afirma Santos (2012, p. 21)

Repensar o ensino da escrita, a partir do trabalho com projetos na perspectiva do letramento, envolve, necessariamente, questões de usos da linguagem em um complexo processo de ensino e aprendizagem; requer considerar que a escrita precisa chegar ao mundo social do aluno. Uma possível decorrência dessa concepção de ensino é a minimização do divórcio entre a escrita do aluno e os usos sociais da linguagem escrita, o que pode contribuir para que eles vislumbrem que as mudanças sociais estão naturalmente implicadas em processo de linguagem.

A produção textual ou qualquer outro trabalho com leitura e/ou escrita na sala de aula inexistem sem a linguagem e sobre esta, na literatura, há várias

concepções, porém, traremos aqui a que norteou nosso projeto: a terceira concepção construída por Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo. O pesquisador revolucionou a teoria linguística no século XX, dedicou sua obra à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais.

Bakhtin (1997, p. 123) propõe a terceira concepção de linguagem como processo de interação, afirmando que

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

De acordo com essa via interacionista, a linguagem não pode ser distinta de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, ocorrendo através da enunciação em forma de diálogo. Dessa forma, é entendida como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural, caracterizando-se por sua ação social. Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, a segunda pessoa do diálogo, e é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge.

Para Travaglia (1997 p. 22), nessa concepção, "o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, atuar sobre interlocutor (ouvinte/leitor)". Em outras palavras, essa concepção se distancia das demais, que são conservadoras e fechadas em si mesmas, tendo a língua como um objeto sem história, autônomo e sem interferência externa. Essa compreensão situa-se como um lugar de constituição de relações e de interação humana, colocando o sujeito da linguagem como o centro da reflexão, interagindo com ele as condições de produção do discurso, o

social, a dialogia, a argumentação, a historicidade da linguagem etc.

Koch (1992, p. 7) enfatiza que a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes, reações e ou comportamentos.

Uma vez que os enunciados produzidos refletem as condições particulares e os objetivos de cada uma das esferas sociais, culturais, históricas, pessoais etc, entende-se que as atividades que envolvem a linguagem não acontecem acidental ou isoladamente. Isso não ocorre somente por seu conteúdo, seu estilo verbal, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também, e principalmente, por sua construção composicional. São ações manifestadas através da utilização de gêneros discursivos, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 310-302).

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

De acordo com o teórico, os gêneros são entregues às pessoas no mesmo pacote da língua materna, manifestada através da fala e não são adquiridos posteriormente, por exemplo, quando estudam a gramática daquela língua. Dessa forma, se um sujeito não conseguisse dominar os gêneros discursivos, não conseguiria se comunicar verbalmente. Assim, é interessante conhecer os tipos de dizeres, ou seja, os gêneros do discurso que emergem, estabilizam-se e evoluem no interior das atividades humanas. Dentre os diversos gêneros discursivos que permeiam o cotidiano do povo nordestino habitantes do sertão brasileiro, o cordel é um dos que mais o identifica,

não o único, mas o que melhor o representa na nossa concepção. Por isso essa foi a opção de gênero para a produção da turma trabalhada, cuja história apresentaremos a seguir.

O cordel, inicialmente, não recebeu essa nomenclatura, antes foi empregada a expressão *literatura de cordel* para designar "os folhetos contendo a literatura popular em verso, onde se registra o pensamento do povo diante dos acontecimentos que mais o impressionam" (WEITZEL, 1995, p. 109). O cordelista potiguar Roberto Coutinho da Motta, o Bob Motta (2007, p. 3) nos conta o motivo do nome cordel, em folheto intitulado *O cordel em cordel*. Vejamos:

Bem antes do surgimento,
Da imprensa, do jornal,
O Cordel era em geral,
A fonte de informação.
Os fatos mui relevantes,
Ou passagens corriqueiras,
Tinham de qualquer maneira,
No Cordel, divulgação.

Para chegar ao povão,
Na Espanha e em Portugal,
Dava um trabalho infernal,
Porém, ficava bonito.
O cordel, antes da imprensa,
Era ao povo, apresentado.
Num trabalho elaborado,
Em caderno manuscrito.

Depois, pequenos folhetos,
de estórias mirabolantes,
eram presos em barbantes,
por cada um menestrel.
Ficavam assim expostos,
Manhãs e tardes inteiras,
Pelas barracas das feiras,
Dai o nome, Cordel.
[...]

Santos (2006, p. 60) afirma que, no Brasil, o nome literatura de cordel surgiu para designar o folheto, remetendo-se a 1879-1880. Destaca a autora que

Silvio Romero é o primeiro brasileiro a utilizar a expressão", inspirado em Teófilo Braga, que já havia realizado vários estudos em Portugal. Apesar de

muitos brasileiros não aceitarem a adoção desse termo, por considerá-lo imposição por eruditos para uma realidade tipicamente brasileira, a "expressão literatura de cordel adquiriu pouco a pouco um nível de generalização que a oficializou, sendo adotada finalmente pelos próprios poetas populares (SANTOS, 2006, p. 61).

Os autores José Hélder Pinheiro Alves e Ana Cristina Lúcio Marinho publicaram em 2001, a obra *Cordel no cotidiano escolar*, o primeiro trabalho acadêmico apresentando uma proposta de inclusão da literatura de cordel na Educação Básica, em que convidam "[...] os professores de diferentes áreas do conhecimento a compreender e a trabalhar com o cordel em sala de aula, considerando principalmente sua natureza poética" (MARINHO; PINHEIRO, 2001, p. 7). Eles propõem um roteiro de atividades a serem realizadas pelos professores: a leitura em voz alta; a realização de debates com os alunos acerca dos temas tratados nos textos; a realização de jogos dramáticos (encenação pelos alunos de poemas); a análise das xilogravuras (considerando as condições em que foram produzidas e as relações entre imagens e textos); a declamação cantada dos poemas; a realização de feiras de literatura de cordel nas escolas e a produção de imagens e de poemas na linguagem dos cordéis pelos próprios alunos. Essa é uma das bases para a realização do projeto "Cordel nordestino: um tesouro literário".

3. PARA FICAR EM SINTONIA, CONHEÇAMOS A METODOLOGIA

Agora vamos saber
Como tudo aconteceu
Os caminhos metodológicos
Que o projeto percorreu
Ao ver a experiência
Conhecerás a vivência
E o quêsse trabalho rendeu

Para alcançar resultados eficientes, capazes de responder às nossas inquietações, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, por que uma prática investigativa requer do pesquisador uma organização cuidadosa para chegar aos objetivos pretendidos. Então, mostraremos a descrição da sequência didática e como aconteceu de acordo

com o projeto de intervenção realizado, identificando os instrumentos de construção dos dados e, por fim, apresentamos o universo em que aconteceu o trabalho, contextualizando o espaço e os sujeitos envolvidos.

A pesquisa apresentada é conceituada como qualitativa e aplicada, pois de acordo com Minayo (2001, p. 21), "[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Para Laville e Dionne (1999, p. 86), a pesquisa aplicada tem "[...] como característica principal a aplicação de conhecimentos já disponíveis para a solução de problemas [...] pode, no entanto, tanto contribuir para ampliar a compreensão do problema como sugerir novas questões a serem investigadas". Quanto ao tipo, identificamos como descritiva, em consonância com Gil (2002, p. 42), "[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Em termos de procedimentos, é uma pesquisa do tipo ação, que, conforme Thiollent (1985, p. 14), "[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Este também é um tipo de pesquisa social conforme Kleiman (2005, p. 50), "Investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento [...]", por isso, possibilitam (re) construir saberes por parte dos alunos e do pesquisador.

A escola onde realizamos nossa pesquisa está situada na sede do município de Solonópole, na região do Sertão Central cearense, em um bairro periférico, no ano de 2019, e que fez 35 anos. Nesse período, a instituição era atendida com merenda escolar, abastecida com água encanada fornecida pelo Sistema Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), energia elétrica, fossa séptica, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet banda larga e acessibilidade adequada a pessoas com mobilidade

reduzida. Tinha 485 alunos matriculados no Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos diurno e noturno. Para o funcionamento, dispunha de 1 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 secretária escolar, 1 porteiro, 7 auxiliares de serviços gerais e 27 professores.

O público atendido era basicamente formado de pessoas de classe social menos favorecida, que moravam em bairros de periferia e comunidades rurais do município. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola em 2017 (último dado obtido, uma vez que o índice é bienal) foi de 4,5. A média de proficiência da escola em Língua Portuguesa, de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi de 235,19 para os alunos de 9º ano, de modo que a instituição escolar estava classificada em uma escala de proficiência em nível crítico.

O 8º ano, turma B, onde foi realizada a pesquisa, contava com 25 alunos entre 13 e 15 anos, funcionando no período vespertino. Os discentes tinham 4 aulas de 50 minutos, de segunda à sexta-feira, com intervalo/recreio de 20 minutos entre a 3ª e 4ª aulas. De acordo com as avaliações diagnósticas municipais, era uma turma com baixos índices de aprendizagem, resultado obtido no 2º bimestre, com 42,31% de satisfação na avaliação de Língua Portuguesa. Havia alunos com deficiência em leitura na sala, visto que não conseguiam interpretar adequadamente o que liam. Em avaliação diagnóstica realizada pela professora de Língua Portuguesa usando os descritores da Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), dos 25 alunos, 5 estavam no nível adequado, 7 no intermediário, 9 no crítico, 3 no muito crítico e 1 não foi avaliado por ser autista, por isso não foi classificado em um nível. Resumidamente, na sua maioria, os estudantes não conseguiam ler nem escrever adequadamente.

Os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dessa turma, assim como de toda a rede municipal, recebiam formação bimestral e acompanhamento permanente por parte da Secretaria Municipal da Educação (SME). O fato de haver formação continuada nos inquietava, uma vez que mesmo havendo esse

suporte, os estudantes ainda não se encontravam em um nível adequado de aprendizagem. Essa situação nos deixou com indagações sobre o que poderia estar errado, o que estaria deixando de ser feito e como fazer diferente para que houvesse uma efetiva aquisição da aprendizagem nesse ano escolar. Acreditamos que realizações de projetos de intervenção sejam meios eficazes para melhorar esses índices, por isso, idealizamos o projeto "Cordel nordestino: um tesouro literário", apostando que seria uma experiência que mobilizasse saberes para a aprendizagem e mudanças dessa realidade. Para apresentá-lo melhor, descrevemos as etapas a seguir.

3.1 Vejamos o trajeto conhecendo o projeto

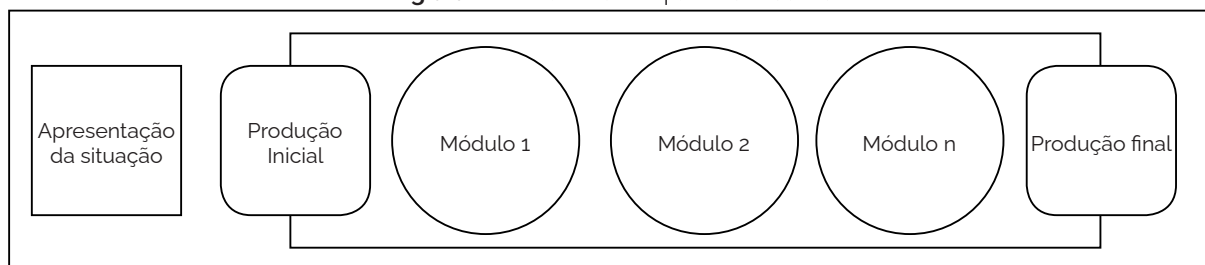
Acreditando que fosse um caminho viável para possibilitar uma evolução significativa na prática de produção textual do aluno, como também, para contribuir com a sistematização do trabalho docente, optamos pela metodologia da Sequência Didática (SD), que é um esquema de produção textual visando a apropriação de habilidades para escrever, ler ou falar em vários usos da linguagem e em diferentes situações comunicativas. Essa metodologia foi desenvolvida pelos pesquisadores Dolz, Noverraz

e Schneuwly (2004), vinculados à Universidade de Genebra, na Suíça, sendo bastante difundida no século XXI, que permite planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero discursivo e apresenta originalmente as seguintes etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), é na "[...] estrutura de base de uma sequência didática[...]" que se desenvolve todo o processo de produção, que deve ser executado como um projeto de classe.

É importante lembrar que não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas em uma forma de conduzir metodologicamente uma série de fundamentos teóricos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Cada módulo foi idealizado com o objetivo de desenvolver habilidades que tornem os participantes autônomos e seguros. No caso, a forma utilizada para esse fim em nosso projeto de pesquisa foi proporcionar momentos em que os educandos pudessem ler, ouvir e produzir o gênero cordel.

Vejamos a figura para melhor compreensão de como acontece a utilização dos módulos na Sequência Didática.

Figura 1 – Resumo de Sequência Didática.



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

Iniciamos com a apresentação da situação, uma parte realmente proveitosa na condução do projeto e que, na sala de aula pesquisada, foi bem positivo esse momento. A proposta de trabalhar com o cordel foi aceita de forma satisfatória, porém, como era uma turma de baixa autoestima, acordamos que os cordéis produzidos seriam apresentados somente na turma caso não se sentissem seguros para apresentarem a outros públicos. De qualquer forma, foi preciso fazer um trabalho de motivação, na tentativa de

os estudantes mudarem a visão que tinham de si mesmos e pudessem acreditar em seu potencial. Fizemos conversas dirigidas, reflexões, leituras e debates com mensagens motivacionais, obtivemos resultados positivos dessas ações, pois a partir daí os estudantes demonstraram ter mais autoconfiança e assumiram o compromisso de se dedicarem, visto que teriam aulas diferentes, assim, conseguimos conduzir o trabalho com boa participação.

Após a apresentação da situação, sentimos a necessidade de propor um cenário concreto de uso da língua, para tanto, foi preciso fazer uma adaptação da SD e, antes da produção inicial do cordel, propiciamos situações de reconhecimento do gênero, momento em que ocorreram atividades de leitura e apreciação de cordéis, tendo como ferramentas diversos folhetos impressos. Para esse fim, optamos pela adaptação metodológica da SD apresentada por Costa-Hübes (2008) e Costa-Hübes e Simioni (2014). Essa ação ocorreu através de manuseio e leitura de folhetos com perguntas direcionadas, também, nas aulas em que trabalhamos esse módulo, expomos varais de cordéis na sala. Além disso, solicitamos que os estudantes observassem bem, pegassem, vissem os títulos, lessem, enfim, que absorvessem o maior número de detalhes. Após esse momento, construíram um cartaz coletivo com as características do gênero, que ficou exposto na sala durante toda a execução do projeto.

Após o reconhecimento do gênero, iniciamos a produção textual, detalhando a situação de interlocução definida por Schneuwly e Dolz (2004, p. 84) como "o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada". Os discentes produziram seus primeiros textos nesse módulo, momento em que expuseram o conhecimento prévio sobre o gênero aplicado à sua produção, ou seja, o cordel. Assim, refletimos com eles sobre as etapas da escrita textual, não focando apenas na produção final, mas observando cada momento, cada processo de análise como momentos norteadores que apontaram para avanços da escrita discente. Foi preciso evidenciar os objetivos propostos e os critérios, que, puderam ser utilizados como parâmetros para tomadas de decisões e possíveis acertos e correção de rotas ao analisar o que foi escrito pela turma. Com os textos produzidos, fez-se o levantamento das principais dificuldades dos alunos para a elaboração dos módulos de atividades diversificadas, constituídos de quatro SDs, com ações sistematizadas e progressivas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam trabalhar as dificuldades encontradas na produção inicial, desenvolvidas em três etapas, que foram renomeadas e que estão disseminadas ao longo da realização do projeto de intervenção.

A Etapa 1 foi nomeada como "É escrevendo que vou aprendendo" e corresponde ao momento de trabalhar as características do cordel de maneira diversificada, em que os alunos produziram textos escritos e orais. É um processo complexo, mas não tivemos grandes dificuldades ao trabalhar com a turma. Eis um resumo dos procedimentos sugeridos, que foram seguidos:

- a. representação da situação de comunicação – os alunos foram motivados a pensar no destinatário, como aconteceria a produção e sua finalidade;
- b. elaboração de conteúdo – nesse momento, os estudantes foram incentivados a conhecer as técnicas para buscar, elaborar e criar conteúdo de acordo com o gênero estudado, no caso, o cordel;
- c. planejamento do texto – cada discente foi instigado a planejar o texto de acordo com os objetivos e a situação de produção;
- d. realização do texto – os alunos foram orientados a produzirem o texto, observando e adequando o registro linguístico a ser utilizado para a materialização do gênero, bem como as finalidades comunicativas

Na Etapa 2, denominada "Acorda cordel", foram realizadas tarefas orais e escritas, ou seja, a variação das atividades com a finalidade de enriquecer o trabalho em sala de aula e estabelecer uma relação com os estilos individuais dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem três categorias de atividades: atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de uma linguagem comum. Essa etapa foi primordial para o desenvolvimento da sequência, pois houve um envolvimento maior para a realização do tratamento dado ao texto, os alunos foram envolvidos no desenrolar da proposta de produção, através da leitura e do conhecimento de cordéis diversos. Esse momento permitiu a discussão, o comentário e o conhecimento das condições de circulação do gênero para o desenvolvimento da prática por meio de vários exemplos.

A Etapa 3, cujo título foi "Virando cordelista", consistiu na capitalização de habilidades para desenvolver o texto. Durante a realização das atividades, os alunos adquiriram conhecimento técnico sobre o cordel, bem como aumentaram o vocabulário e assimilaram regras que foram discutidas, dessa forma, sintetizando o que aprenderam. Para dar

suporte à produção discente, foi necessário levá-los a situações de produção, que aconteceram principalmente no decorrer desse módulo, quando aprenderam o que dizer, para quem e como melhor expor suas ideias. Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que se deve

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, 2017, p. 159).

O último módulo é a produção final, em que os alunos puderam demonstrar os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, revelando o que aprenderam através da inserção desses conhecimentos na sua última produção. Nessa etapa aconteceu a apresentação do texto final, possibilitando a constatação e efetivação do trabalho. Lembrando que produziram para interlocutores, não apenas para si mesmo ou para a professora e sua mensagem deveria ser transmitida de maneira a haver comunicação, como afirma Antunes (2009, p. 79) “[...] ninguém fala ou escreve de forma a não se fazer entender”. Nessa fase, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que a avaliação seja realizada e fundamentada em critérios estipulados previamente, para que minimize a subjetividade inevitável nesse tipo de trabalho. Dessa forma, vista como oportunidade de trocas e aprendizagens, uma vez que, de acordo com os autores, “[...] ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

É importante lembrar que, para o bom acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos na sequência didática, o professor deve estar atento, nos moldes propostos, à forma como todas as etapas são executadas e à receptividade dos estudantes em relação a elas, para ir avaliando o processo passo a passo. Destarte, a avaliação deve ser realizada de forma continuada, dando oportunidade a ambos, docente e discentes, de

acompanharem a evolução, quais objetivos foram alcançados, refletindo sobre o que não foi bem executado. No projeto realizado, o último módulo teve como título “A escrita finalizar pra depois apresentar” e aconteceram em três SDs. Nessa etapa também os estudantes tiveram oportunidade de reescreverem seus textos de acordo com as orientações da professora e, também, apresentaram suas escritas para o público da escola toda no período da tarde, o que foi um ganho em relação ao que tinha sido pensado anteriormente. Essa apresentação ao público teve significado de vitória, pois demonstrou que os estudantes gostaram da produção final que realizaram, que apreciaram o resultado do trabalho deles.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi iniciado com a intenção de refletir sobre o ensino de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, usando o cordel como gênero textual a ser produzido. Não entregamos algo acabado, pois nossa pesquisa resultou em outras possibilidades de estudo em relação ao tema, dessa forma, apresentamos uma conclusibilidade possível para esse espaço, dentro do que tivemos a capacidade de compreender como resultados do que fora realizado.

Não consideramos frustrantes os resultados obtidos, mas tínhamos expectativas mais positivas em relação a eles. Na perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que parte da turma se apropriou da linguagem utilizada, através das ações desenvolvidas no projeto, de um gênero que não conhecia ou conhecia superficialmente, para se posicionar discursivamente diante de temas que foram comuns, de forma a mostrar suas impressões através da escrita. Outra parte passou a reconhecer o cordel como gênero literário, representativo do Nordeste, com expressões típicas e temáticas que remetem aos costumes dessa gente, reafirmando sua identidade cultural.

Outro fato importante é que o projeto apresentado fica como produto didático, através do Caderno Pedagógico que foi criado para o desenvolvimento desta pesquisa e ainda servirá de inspiração e consulta para outros professores que queiram disseminar o cordel. Também acreditamos que

servirá de base para os docentes que buscarem ampliar o trabalho com a produção de textos nas salas ou que desejarem uma forma de motivar seus alunos a se posicionarem como autênticos sertanejos nordestinos, sem sentirem vergonha do que são, como forma de combater a discriminação que vitimizam essas pessoas. Lembrando, por fim, que a dissertação que originou esse artigo fica à disposição para futuros pesquisadores que desejarem consultá-la e utilizá-la.

Finalmente, podemos afirmar que a realização deste projeto contribuiu significativamente para

a nossa mudança enquanto docente de Língua Portuguesa, especialmente quanto ao ensino de produção textual, visto que os conhecimentos teóricos e metodológicos apreendidos serão parte da nossa postura daqui em diante. Também, fez-nos compreender que, como professores, devemos estar sempre abertos a novas experiências e vermos que existem muitas possibilidades de realizar atividades com textos, seja motivando nossos alunos a lerem ou escreverem.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BROCARD, R. O.; COSTA-HÜBES, T. C. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 32, n. 2, p. 7-20, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/86>. Acesso em: 10 out. 2020.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014. Cap. 01, p. 15-39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, H; LÚCIO, A. C. M. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIANA, A. **Acorda cordel na sala de aula**: a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação. Fortaleza: Tupynanquim Editora, 2006.



NA CLANDESTINIDADE DA INFÂNCIA EM CLARICE LISPECTOR

Luciana Braga¹

In the clandestinity of childhood in Clarice Lispector

Resumo:

Este trabalho representa um recorte da minha dissertação intitulada "A escrita do prazer em sete contos de Clarice Lispector". Considerando o erotismo como parte da tessitura textual das obras clariceanas, tencionou-se analisar como o interdito é transgredido pelas personagens na infância e como o desvendamento do *Eu* em contato com o *Outro* se dá no decorrer das narrativas "Felicidade Clandestina" e "Restos de Carnaval", presentes em *Felicidade Clandestina* (1971). As obras selecionadas tratam-se de literatura desviante que, por possuir marcas consistentes da presença de Eros, transgridem duplamente e alcançam o status de literatura erótica. A partir da análise desses contos, é possível identificar uma linguagem artística livre dos padrões pré-estabelecidos para a escrita literária. Trata-se da linguagem irônica que coloca o leitor em suspensão capaz de negar a si mesmo e seus valores ultrapassados em nome de uma nova vertente contemporânea, que se livra da superficialidade e da dita civilidade da sociedade burguesa. O referencial teórico necessário para a realização dos objetivos estabelecidos abarca tanto teóricos do erotismo, como Georges Bataille (2017), Freud (2016), Octávio Paz (2015) e Lúcia Castello Branco (1983), quanto teóricos especialistas da obra clariceana, como Nádia Gotlib (2013), entre tantos outros lidos, com o intuito de compreender como interditos, transgressões, erotismo e pulsão aparecem na obra clariceana.

Palavras-chave: Pulsão. Interdito. Corpo Erotizado. Clarice Lispector. Conto.

Abstract:

*This work represents an excerpt from my dissertation entitled "The writing of pleasure in seven short stories by Clarice Lispector". Considering eroticism as part of the textual fabric of Clarice's works, it was intended to analyze how the interdict is transgressed by the characters in childhood and how the unveiling of the Self in contact with the Other occurs in the course of the narratives "Felicidade Clandestina" and "Restos de Carnaval", present in *Felicidade Clandestina* (1971). The selected works are deviant literature that, by having consistent marks of the presence of Eros, doubly transgress and reach the status of erotic literature. From the analysis of these short stories, it is possible to identify an artistic language free from the pre-established standards for literary writing. It is the ironic language that puts the reader in suspension, capable of denying himself and his outdated values in the name of a new contemporary trend, which gets rid of the superficiality and the so-called civility of bourgeois society. The theoretical framework necessary for the achievement of the established objectives encompasses both erotic theorists, such as Georges Bataille (2017), Freud (2016), Octávio Paz (2015) and Lúcia Castello Branco (1983), as well as specialist theorists of Clarice's work, such as Nádia Gotlib (2013), among many others read, in order to understand how interdicts, transgressions, eroticism and drive appear in Clarice's work.*

Keywords: Pulse. Interdict. Eroticized Body. Clarice Lispector. Tale.

1. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Língua Portuguesa da EEFM Flávio Marcílio em Fortaleza – CE.

1. INTRODUÇÃO

"Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o."

(Clarice Lispector, "Felicidade Clandestina", 1998, p. 10)

Ao longo da história da humanidade, o discurso sagrado condenou o corpo, representando-o como matéria pecaminosa e lasciva que não deve reinar sobre o homem sob o perigo de promover nele a culpa, o pecado e o próprio caos. Através de suas inúmeras pesquisas, Freud mostra que a complexidade do estudo da sexualidade humana existe porque o homem não desconhece apenas a si próprio, mas a fonte dos seus desejos. A falta de uma história da sexualidade com ênfase no prazer prejudicou a humanidade ao longo dos anos. Por sua vez, na obra *Ética, sexualidade, política*, Foucault (2012, p. 58) salienta a ambiguidade de uma sociedade que possui uma gama de produções teóricas, especulativas e analíticas sobre a sexualidade no plano cultural geral e, ao mesmo tempo, um desconhecimento do sujeito a respeito de sua sexualidade (2012, p. 58).

Em outras palavras, enquanto o indivíduo desconhece a sexualidade sem associá-la aos mecanismos de poder. As pesquisas, as publicações e as especulações eram feitas a fim de manter o cidadão controlado. Desse modo, o controle do corpo também é um controle da mente. Enquanto Platão acredita que o corpo aprisiona a mente e Foucault transgredir pregando o contrário, através do saber sobre a sexualidade moderna, acredita-se que ambos, corpo e mente, eram aprisionados pelo poder estatal. Era preciso, portanto, conhecer a sexualidade para conseguir manipulá-la racionalmente, conhecer suas origens e suas formas, bem como entender o quanto a sexualidade poderia modificar o comportamento do homem. Dessa carência surgem os estudos da Psicanálise. Todavia, sobre essa necessidade de conhecer a sexualidade, Foucault alerta que:

[...] bem antes da Psicanálise, na psiquiatria do século XIX, mas igualmente no que podemos chamar

de psicologia do século XVIII e, melhor ainda, na teologia moral do século XVII e mesmo da Idade Média, encontramos toda uma especulação sobre o que era a sexualidade, sobre o que era o desejo, sobre o que era na época a concupiscência, todo um discurso que se pretendeu um discurso racional e um discurso científico." (FOUCAULT, 2012, p. 59).

Como afirma Foucault, os discursos sobre a sexualidade são antigos e a tentativa de construção de uma ciência sexual remonta o medieval, porém, não se pode dizer o mesmo sobre as investigações do corpo humano, do sexo, do gozo e do prazer. Parece mesmo contraditório que muito se fale sobre algo, mas pouco se investigue na prática. Afinal, o corpo ainda era um tabu, principalmente o feminino. Assim, na tentativa de construir uma ciência erótica, deixa-se de lado a criação de uma arte erótica, tão fecunda no oriente, de acordo com Foucault. Isso ocorre porque no ocidente é mais fácil tornar um saber científico do que imprimir um autoconhecimento do eu. Enquanto procura-se uma verdade sobre o sexo, deixa-se de lado a intensidade da vivência com o prazer.

Agora, graças às pesquisas iniciais de Freud, a sexualidade começa a se libertar, mas o trabalho ainda não está completo, embora muitos tenham sido os seus sucessores e inúmeras tenham sido as tentativas de se libertar o corpo dos grilhões do saber disciplinado. O corpo humano é movido pela força de Eros e foge dessas tentativas de capturar o desejo, mas como não se pode capturá-lo, pode-se pesquisar sua potência e seus desvios. Não é uma caminhada fácil, mas necessária, se for escolhido fazer dele objeto de pesquisa.

Quando é dito que o corpo está cheio de Eros, abandona-se aquela ideia de que apenas os genitais provocam prazer. Um corpo erotizado, como se entende nesse contexto, é um corpo que transpira gozo, seduz e é seduzido. Além disso, ele é livre das amarras da ciência sexual, e em harmonia com as peripécias do deus do amor, da paixão, da libido, do impulso, da pulsão e do prazer. O corpo erotizado, que reside nas narrativas clariceanas, coloca-se em questão, como o erotismo e como a própria linguagem erótica. E é esse corpo feminino que será

2. Edição que serve como objeto de estudo na presente pesquisa.

3. "Com o título de 'Tortura e Glória', o conto 'Felicidade Clandestina' foi publicado no *Jornal do Brasil*, 2 set. 1968; *A Descoberta do Mundo*, p. 16-19" (GOTLIB, 2013, p.110).

evidenciado no presente artigo a partir dos contos "Felicidade Clandestina" e "Restos de Carnaval", presentes em *Felicidade Clandestina* (1971) a fim de analisar como o interdito é transgredido pelas personagens na infância e como o desvendamento do Eu em contato com o Outro se dá no decorrer das narrativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em "Felicidade Clandestina" e "Restos de Carnaval", ambos contos presentes em *Felicidade Clandestina* (1998),² as personagens passam por um processo complexo de erotização do corpo. O conto "Felicidade Clandestina" foi antes intitulado "Tortura e Glória",³ título, aliás, bastante simbólico, pois, se o título atual remete a ideia da literatura como uma felicidade clandestina, interdita e, portanto, erótica; o título antigo também não era isento desse teor erótico, pois a tortura refere-se ao sadismo da personagem detentora do objeto do desejo, o livro, e a glória é a posse desse objeto, assim como o gozo ao adquiri-lo. É interessante pontuar que tanto um quanto o outro mantém vocábulos do domínio do prazer, isto é, a felicidade e a glória, em que ambos remetem à satisfação pela posse do objeto desejado. No entanto, enquanto o título antigo enfatiza a trajetória tortuosa percorrida pela personagem até a posse de tal objeto, o título atual prefere enfatizar o caráter proibido de tal posse, o que parece ampliar o sentido do conto, pois coloca a personagem na posição de transgressora, tal qual as crianças são vistas por Clarice e como a própria Clarice almeja ser vista com sua escrita que foge aos padrões preestabelecidos.

"Felicidade Clandestina" narra o desejo desenfreado de uma menina por um livro e sobre como a detentora desse livro utiliza do seu poder de posse para torturá-la sadicamente, fazendo-a ir todos os dias à sua casa em busca do objeto que nunca chegava às suas mãos. Dizendo apenas isto, pode-se pensar que o título antigo seria mais adequado, porém, não se pode ignorar que, segundo Nádia Batella Gotlib (2013, p. 113), o livro citado na narrativa, *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (1993), foi um dos livros mais importantes da infância de Clarice e continua sendo lido pela escritora nos momentos difíceis da maturidade. Sendo assim, não é de se

estranhar que a narradora-personagem retorne às lembranças do seu passado, revivendo o prazer do contato com o livro de Lobato que, segundo Clarice, trazia luz para a sua vida e a ajudava durante os momentos infelizes da infância.⁴

Dessa forma, como mulher e ser desejante, esse momento é simbólico na vida da escritora e é transformado em linguagem. Clarice, se pudesse, devoraria os livros, como se fossem frutos suculentos que nascem em árvores, mas como são objetos criados pelo homem, cuja linguagem empregada é do domínio do prazer, ela os anseia ainda e mergulha nas suas memórias a fim de captar o melhor da experiência e acrescentar sensações vividas, benefício de quem lida com a literatura que não transforma o real, mas cria uma nova realidade. "Felicidade Clandestina" não é apenas do domínio do biográfico, mas ultrapassa-o, porque a linguagem literária tem esse poder. Assim, essa narradora adulta, mas ansiosa por reviver o gozo da infância com o contato com a literatura interdita pela amiga, sente a necessidade de iniciar a narrativa descrevendo-a também com requintes de crueldade:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. (LISPECTOR, 1998, p. 9).

É nítida a oposição entre a filha do dono de livraria e as outras meninas, incluindo a narradora. A diferença não se limita aos aspectos físicos, mas, sobretudo, ao poder que uma menina possui em relação à outra. O poder nesse conto não é "algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis" (FOUCAULT, 2015, p. 102). Isto é, a menina ruivinha tem poder sobre as outras através de inúmeros detalhes: seu busto enorme, seus bolsos cheios de balas, e, principalmente, porque ela tem pai dono de livraria, ou seja, ela tem acesso à literatura de uma forma desigual se comparada às demais meninas.

4. Clarice Lispector, "Fidelidade", *Jornal do Brasil*, 12. out. 1968; *A Descoberta do Mundo*, p. 205. (GOTLIB, 2013, p.113).

Em tempos em que as crianças se deleitavam com a leitura de histórias, essa menina tinha acesso liberado ao mundo mágico das letras, mas pouco aproveitava e menos ainda deixava que as outras aproveitassem, talvez como uma espécie de vingança às outras serem "bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres" (LISPECTOR, 1998, p. 9). Pelo menos é essa verdade que a narradora faz o leitor acreditar. No entanto, conforme Carlos Eduardo Brefore Pinheiro, "essa descrição é toda excessiva, desmedida, fazendo abundar adjetivos que constroem a hiperbólica figura de uma menina grotesca" (2016, p. 101). Essa interpretação é elaborada a partir do contraste entre a "opulência" e a "falta" assinalados por Yudith Rosenbaum (2006, p. 73). Acredita-se, contudo, que mais importante que buscar uma análise polarizada do enredo de "Felicidade Clandestina" é entender o que motiva a protagonista a criar essa imagem grotesca na descrição da outra menina. Rosenbaum já sinaliza em sua análise que não é apenas a pobreza que incomoda a protagonista, mas a imaturidade sexual, isto é, sinalizar que a menina ruiva possui um "busto enorme" é uma forma de dizer que ela e as outras meninas ainda não haviam se desenvolvido fisicamente. Portanto, é um incômodo por ainda não possuir um corpo de mulher, mas estar presa nesse corpo de menina. Nesse ponto, a protagonista se aproxima da menina de "Os restos de carnaval", pois ela também se sente incomodada no seu corpo de menina, ansiando o carnaval para se fantasiar de rosa. Se a segunda possui o carnaval para fantasiar a realidade; a primeira busca a fantasia na literatura, pois ler também é uma forma de fuga.

É esse anseio pela fuga e pelo prazer do texto que motivam a personagem a suportar os talentos que a outra, segundo ela, possuía para a crueldade, conforme o seguinte trecho: "Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia" (LISPECTOR, 1998, p. 9). Cabe salientar que, segundo Freud: "[...] a crueldade tem relação estreita com o caráter infantil, pois o empecilho que faz o instinto de apoderamento se deter ante a dor do outro, a capacidade de compaixão, forma-se relativamente tarde" (FREUD, 2016, p. 101). Dessa forma, Clarice toca em uma ferida aberta ao desnudar uma temática existente, mas geralmente

oculta pelos adultos. A crueldade infantil é ocultada assim como a sexualidade.

No entanto, a força da intencionalidade das atitudes da menina age de forma maldosa e de maneira calma, ou melhor, premeditada. A narradora intensifica ainda mais ao nomear tal ato cruel como uma "tortura chinesa", que se trata de uma grande capacidade para arquitetar um suplício cruel refinado por uma prolongada duração. Tal tortura foi elaborada a partir da notícia de que ela tinha em suas posses um exemplar do livro *As reações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, que seduz a protagonista antes mesmo da posse do livro. A subversão se dá, pois, inicialmente no âmbito do desejo. É Eros já mostrando sua face para a menina ansiosa pelo livro, aqui visto como um objeto de prazer clandestino.

Enquanto o desejo não é satisfeito, a narradora apegase à promessa do empréstimo do livro e se transforma na própria "esperança da alegria" em ter o livro em sua posse. O simples sonhar com o alcance do livro já transporta a personagem-narradora para outro mundo, como o que ocorre frequentemente na obra de Lobato, assim, a menina já não vivia, mas nadava devagar num mar suave, cujas ondas ditam os movimentos do seu próprio corpo. (LISPECTOR, 1998, p. 10). Pode-se dizer que não há nada tão erótico quanto o movimento de ir e vir das ondas do mar. Clarice faz, portanto, um verdadeiro mergulho na palavra e retira o leitor do comodismo das expressões já esvaziadas de sentido e o desautomatiza, causando um estranhamento que anuncia o que virá adiante.

A narrativa se desenvolve repleta de desencontros e frustrações, em que a dona do livro sempre utiliza uma desculpa diferente para não satisfazer o desejo da menina que, movida pela esperança da concretização, anima-se a cada dia e se envolve em mais uma tentativa obstinadamente. Segundo Maria Rita Khel:

A realidade é inimiga da satisfação absoluta do desejo, mas o princípio de realidade dentro de nós, aliado ao princípio do prazer, nos ensina os caminhos para a vida e para o amor em troca do abandono do narcisismo primário. É dessa brecha entre o tudo que se quer e aquilo que se pode que nascem as possibilidades de movimento do desejo.

movimento que não cessa enquanto a vida não cessa. Não existe objeto que satisfaça plenamente o desejo e é por isso que ele não para de renascer de cada pequena satisfação, de cada pequeno repouso: é justamente por isso que a vida é tensão permanente, é movimento permanente: o que não encontro aqui, vou buscar em outro lugar. (KHEL, 2002, p. 476-477).

Movida por essa ânsia pela satisfação do desejo, a personagem, ao invés de se frustrar, renova as forças e refaz o mesmo caminho, em uma "tensão permanente" que não se limita à infância, visto que a narradora afirma que: "os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava." (LISPECTOR, 1998, p. 10). Em outras palavras, a narradora, agora adulta, reflete sobre a humanidade estar sempre desejando algo e adiando o prazer, constituindo o verdadeiro drama do dia seguinte. A narradora diz que o amor pelo mundo a espera e junto desse amor pelo mundo vem o amor pelas pessoas, em seu caso, pelos homens. E a ilusória crença de que amores infinitos podem habitar em corpos mortais. O "drama do dia seguinte" não é um drama exclusivo da infância, é o drama da mulher enfrentando a vida adulta deixando para amanhã o alcance do objeto de desejo, adiando por sempre acreditar que existe um sentimento maior a sua espera. Até que essa ideia do eterno na modernidade cede lugar ao instante, o agora, a satisfação momentânea. Na infância, porém, a personagem não quer o efêmero, ela anseia pela prolongação do prazer.

Enquanto a protagonista adia o prazer, a outra menina sente o gozo exatamente por possibilitar essa espera sem fim, afinal: "O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico" (LISPECTOR, 1998, p. 10), em contrapartida, a vítima desse plano tinha consciência dele, mesmo assim não abria mão do seu desejo. No entanto, não se pode esquecer de que, ao mesmo tempo em que ela oprime a protagonista, ela também é de certa forma oprimida, visto que não possui as características pertinentes às outras meninas, o que a torna uma criança excluída desse grupo social. Percebe-se, nessa problemática, o quanto Clarice lida com a pulsão de morte na infância. Não há a presença de um maniqueísmo, pois as atitudes de opressor e oprimido se invertem de acordo com a situação, bem e mal não se opõem

completamente. Assim como as pulsões de vida e de morte, eles se completam.

E, dessa maneira, os dias prosseguiram com as visitas diárias da menina, de modo que essa repetição das frustrações da menina a instaura no que Freud denominou de "Princípio da realidade", isto é, na "[...] temporária aceitação do desprazer, num longo rodeio para chegar ao prazer." (FREUD, 2010, p. 123). Até que, certo dia, apareceu a mãe que "[...] deveria estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa." (LISPECTOR, 1998, p. 11). A mãe pede explicações e recebe em troca algumas frases entrecortadas. O fato é que essa boa mãe provavelmente estava se recusando a entender, negando-se a constatar a natureza cruel da filha que criara. Afinal, o livro nunca havia saído de casa e a menina sequer quisera lê-lo, isto é, Clarice cria com essa cena um duro relato sobre como os adultos subestimam ou desconhecem completamente as crianças. Provavelmente, essa inocência que eles tanto tentam resguardar seja a deles mesmos em relação aos filhos. Após refletir sobre o ocorrido, a mãe ordena que sua filha empreste o livro e diz para a narradora: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." (LISPECTOR, 1998, p. 11). Nesse contexto, a generosidade da mãe é do tamanho da culpa que ela carrega pela má criação da criança. Ela tenta compensar seus erros satisfazendo o desejo da outra e punindo, de certa forma, a crueldade da própria filha.

Concretizada a posse do objeto do prazer, a personagem sai do adiamento do "princípio da realidade freudiano" e inicia o "princípio do prazer". Ela é tomada pela "pulsão de vida" e inicia-se um processo de erotização do corpo. Uma erotização sem que haja experiência sexual, em que a narradora já adulta descreve a experiência extremamente simbólica do contato dela quando criança com o livro:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades

para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Portanto, "[...] ao lograr o seu artefato de desejo, ela tenta, ao máximo, prorrogar o gozo. O fato de atingir o prazer na integridade é, para a narradora, algo utópico, razão pela qual a menina vai adiando a leitura do livro" (NOVAES, 2017, p. 69). É sabida a existência de uma comunicação delicada entre leitor e obra literária de forma puramente erótica. De acordo com Lúcia Castello Branco: "O primeiro contato entre o espectador e o objeto artístico é sempre sensual: aquela obra nos agrada ou nos desagrada, nos 'toca' e nos 'conecta', ou nos é indiferente" (BRANCO, 1983, p. 68). Além disso, a narradora usa o verbo "fingir" para designar as atitudes da protagonista, o que torna ainda mais erótica a passagem do texto, pois fingir é também fantasiar e tentar construir imagens que ajudem os sentidos a ampliar a imaginação e permitir um contato ainda mais significativo com o objeto de desejo.

Segundo Paz, "[...] tanto nos sonhos como no ato sexual abraçamos fantasmas" (1994, p.11). O parceiro dessa menina tem um corpo que não é carnal, mas, mesmo assim, desperta nela sensações que ela luta para que não se dissipem. Para que isso ocorra, ela recorre ao fingimento, à fantasia, ao encanto da imaginação. Paz continua dizendo que "Os sentidos são e não são desse mundo. Por meio deles, a poesia ergue uma ponte entre o ver e o crer. Por essa ponte a imaginação ganha corpo e os corpos se convertem em imagens" (1994, p. 12). A escrita clariceana guia o leitor através dos sentidos. No trecho supracitado a visão é ludibriada para que o tato seja o protagonista, para que as mãos encontrem o objeto do desejo que não está acessível aos olhos conforme a fantasia criada pela amante. Ao encontrá-lo, o gozo se efetiva com a junção do poder dos olhos e do contato. Ler algumas linhas é sentir profundamente esse outro, esse objeto tão desejado todos os dias. Ler significa entrar em contato com o outro, mas em vez de conhecê-lo, descobrir mais sobre a sua própria necessidade das sensações que o outro provoca. Esse trecho é portanto a imagem de um enlace amoroso não aos olhos de uma criança, mas a partir da percepção da mulher adulta desejosa dessa fantasia com o contato com o outro e descobrimento de si.

A visão erótica do prazer com o livro é tão nítida nesse conto, que Clarice constrói ainda a imagem da menina balançando-se "[...] com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo" (LISPECTOR, 1998, p. 12). Assim, o movimento das ondas do mar cede espaço ao balanço da rede, ambos repletos de sensualidade, visto que tanto a repetição quanto o movimento inesperado provocam o prazer no indivíduo envolvido nesse jogo da sedução. Vale ressaltar a escolha lexical que Clarice fez ao definir o estado da menina, "êxtase puríssimo", isto é, gozo intenso, ou seja, a erotização do corpo foi tamanha que finalmente há a aproximação da criança e da mulher, em que a narradora encerra seu mergulho clandestino no passado de forma magistral: "Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante" (LISPECTOR, 1998, p. 12). Nesse trecho, tem-se, portanto, o amor que "[...] olha simultaneamente para o passado e para o futuro" (MAY, 2012, p. 317) e a presença de Eros que "[...] possibilita uma experiência do outro em sua alteridade." (HAN, 2017, p. 11). Com essas últimas palavras clariceanas, o livro assume condição de amante e a menina assume condição de mulher. Dessa forma, o Eu e o Outro finalmente se entrelaçam e se completam.

"Restos de Carnaval" também é um conto protagonizado por uma menina que experimenta o desejo. A protagonista é uma menina de oito anos que se encanta com cada preparativo do carnaval e é contemplada com uma fantasia inesperada de rosa, visto que sobrou papel crepom da fantasia da amiga. A partir desse fato, a menina vivencia o gozo da possibilidade de se fantasiar e se tornar outra que não ela mesma, até que a mãe adoece e destrói temporariamente os seus planos infantis.

Sendo assim, dessa vez, o desejo não é nutrido pela ânsia da leitura, e sim pela ansiedade da sensação voluptuosa que o carnaval provoca. Em nome dessa sensação grandiosa, a personagem enfatiza: "Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu" (LISPECTOR, 1998, p. 25). Nesse conto, o carnaval não é encarado como uma festa banal e momentânea, mas como algo ideal capaz de ressuscitar na menina um desejo de transformação. A narradora define a festa como algo secreto e não poderia ser diferente, levando em consideração o

quanto a mulher é oprimida desde a infância. Se é proibido, o desejo é multiplicado, Eros entra em ação, ainda que a personagem seja uma menina moldada pelos adultos. Motivada pela interdição, a menina se resigna a observar o carnaval alheio, como se a pulsão de olhar fosse suficiente para satisfazer o seu anseio. Ela se contenta com pouco – um lança-perfume, um saquinho de confete ou qualquer outro mimo carnavalesco economizado – como se fosse um valioso tesouro.

Na contramão do desejo de participar da festa vem o medo das máscaras: “Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara” (LISPECTOR, 1998, p. 26). As máscaras não fazem parte do imaginário infantil. São os adultos que as utilizam, pois eles precisam delas até mesmo fora do carnaval para existir. Viver sem máscara social é complicado demais e só criança assume os riscos. É por isso que Clarice se reveste do olhar infantil diante dessa festa de adulto, pois a criança enxerga o carnaval sem máscaras, ainda que em seu íntimo deseje também colocar uma, visto que o universo adulto é extremamente sedutor e sem uma máscara é impossível fazer parte dela.

O desejo pela máscara não é um simples capricho, pois a transformação da fase infantil para a adolescência é a mais dolorida da existência humana, e é difícil demais passar por ela sem usar também uma máscara de satisfação ou transformação. Largar o mundo da menina pelo da mulher é uma atitude extremamente corajosa, não só porque ela poderia esconder a sua real face, mas porque ninguém poderia condená-la por estar alegre enquanto sua mãe estava enferma dentro de casa. A angústia da menina se assemelha à angústia da escritora e ambas carregam a culpa como um duro fardo. Clarice alivia o peso através da própria escrita e a personagem, produto artístico do seu fazer literário, alivia através da festa ou, pelo menos, por meio do desejo de ser incluída nela. É nesse momento em que criador e criatura se misturam que o mundo dos afetos se sobressai e o corpo da menina começa a se erotizar: “pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice” (LISPECTOR, 1998, p. 26). Tanto o desejo

de ter os cabelos frisados, quanto a presença do batom bem forte revelam um anseio por se sentir mulher, portanto, erotizada. A maquiagem pode ser entendida também como uma espécie de máscara que cobre a infância e revela os novos ares de mulher.

3. METODOLOGIA

A natureza da presente pesquisa é de caráter bibliográfico, analítico e descritivo. Sendo assim, o *corpus* utilizado é o próprio texto literário lido e relido exaustivamente. Como opta-se por trabalhar com apenas dois contos, fica evidente que a pesquisa é qualitativa e não quantitativa. De qualquer forma, por ser linguagem literária, sabe-se que a análise nunca se esgota na quantidade de palavras de um texto. Além da necessidade de ler os contos selecionados e outras obras de Clarice Lispector, a seleção do referencial teórico é de suma relevância, pois deve dialogar diretamente com os textos literários, de forma que a teoria se aplique aos textos, e não o contrário. Afinal, lidar com literatura e não dar a ela o devido respaldo é considerado uma grande falha, tão grande quanto imaginar que erotismo se limita a sexo com o propósito de reprodução.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Bataille: “[...] falamos de erotismo sempre que um ser humano se conduz de uma maneira que apresenta uma oposição bem acentuada a certos tipos de comportamento e de julgamento que nos são habituais” (2017, p. 133). Em outras palavras, a menina revela uma atitude erótica a partir da chegada do carnaval, pois é ele que representa o momento distante da rotina que possibilita uma mudança de comportamento não habitual, isto é, o desejo de ser mulher.

Da mesma forma que a menina de “Felicidade Clandestina”, a protagonista de “Restos de Carnaval” não precisa ter uma experiência sexual para ter seu corpo erotizado, basta que o inesperado ocorra, ou seja, que ela ganhe uma fantasia, ainda que seja com os restos de crepom da fantasia da amiga. A menina finalmente ia ser outra, pois a fantasia cumpre o mesmo papel da máscara: transforma ou esconde a realidade. A menina e a amiga começam a fantasiar cada detalhe da festa, inclusive uma

chuva inconveniente que molhasse a fantasia e as deixasse com o pudor feminino descoberto, fato que as encheria de vergonha, pois elas não estavam mais na primeira infância em que "[...] a criança pequena é, antes de tudo, sem pudor, mostrando, em certos momentos de seus primeiros anos, inequívoco prazer em desnudar o corpo, com ênfase nas partes sexuais" (FREUD, 2016, p. 99-100). Na fase em que estavam, tal atitude poderia significar uma perversão, pois o sentimento de vergonha é mais forte que o impulso *voyerista*.

Enquanto as amigas idealizam a aparição de ambas nas ruas para comemorar o carnaval, a narrativa sofre uma mudança brusca de foco e o drama se instaura, quando a mãe da menina piora e ela é obrigada a sair antes da transformação para comprar medicamentos para a mãe na farmácia. Porém, ela ainda estava com os cachos presos e sem maquiagem, sendo assim, a sua infância ainda estava em amostra, ela ainda não tinha se transformado. Seu rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria a sua exposta vida infantil (LISPECTOR, 1998, p. 28).

O fato ocorrido expõe a menina e arruína a sua experiência de transformação, instaurando um polo de tensão dentro do conto. Ainda que mais tarde a irmã mais velha termine a maquiagem e arrume o cabelo da protagonista, o desejo havia sumido e em seu lugar só havia a solidão e a culpa de se sentir feliz enquanto a mãe encontra-se convalescida no quarto. Até que aparece um menino de doze anos e:

[...] numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa. (LISPECTOR, 1998, p. 28).

A protagonista necessita do olhar do outro para reconhecer-se como rosa. Esse encontro é marcado de sensualidade e amadurecimento sexual, tal qual a menina de "Felicidade Clandestina", balançando-se na rede abraçada ao livro. Ambas experimentam a sensação do corpo erotizado que se intensifica com o contato do Eu com o Outro, em que o outro não reve-la a si, mas ajuda o eu a encontrar-se, libertar-se, transformar-se. As meninas se entregam ao prazer e

nesse instante não lamentam a ausência de pai dono de livraria ou de mãe saudável. Não há culpa, apenas a experiência de tornar-se mulher e aprender a ser.

REFERÊNCIAS

- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução Fernando Scheibe. 1. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRANCO, Lúcia Castello. O que é erotismo. In: **O que é: amor, erotismo, pornografia**. (Coleção Primeiros Passos, 11). São Paulo: Círculo do livro, 1983.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: Ética, Sexualidade, Política**. Vol. 5. Organização, seleção de textos e revisão: Manoel Barros de Mota; Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)**. vol. 6, Tradução: Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras: 2016.
- FREUD, Sigmundo. **Além do princípio do prazer**. In: Obras Completas. (Paulo César de Souza, trad.). (vol. 14, [1917-1920]). São Paulo: Companhia das Letras: 2010.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Clarice: uma vida que se conta**. 7. ed. revisada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia de Eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- KHEL, Maria Rita. A psicanálise e o domínio das paixões. In: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos das paixões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MAY, Simon. **Amor: uma história**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- NOVAES, Nayara Marylandy Saraiva. **O erotismo em "Felicidade clandestina", "As águas do mundo", "O menino" e "As cerejas"**: diálogos entre Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- PAZ, Octávio. **A dupla chama: amor e erotismo**. (Tradução Wladyr Dupont). São Paulo: Siciliano. 1994.
- PINHEIRO, Carlos Eduardo Brefore. **A tragédia do tédio da repetição em Clarice Lispector**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- PLATÃO. **O banquete**. Trad. José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ROSENBAUM, Yudith. **Metamorfoses do Mal: Uma leitura de Clarice Lispector**. 1 ed.1 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006.

EXPERIMENTOS DE FÍSICA MODERNA NO ENSINO MÉDIO: desafios, dificuldades e discussões metodológicas, da concepção à aplicação do produto educacional

Djalma Gomes de Sousa ¹
Nildo Loiola Dias ²

Modern Physics experiments in High School: challenges, difficulties and methodological discussions, from conception to application of educational product

Resumo:

Ainda é muito disseminado no Ensino Médio o uso de aulas apenas expositivas. Novas metodologias têm obrigado os professores a se atualizarem constantemente. Por isso é discutida neste trabalho, com base no desenvolvimento histórico do ensino de Física no Brasil, a necessidade de aproximar a metodologia baseada na pesquisa científica, executada nas universidades, para a prática de ensino de Física na sala de aula. Portanto, é oportuno apresentar a discussão teórica sobre o ensino de Física e as etapas metodológicas utilizadas para o desenvolvimento de produtos educacionais que possam ser executados pelo professor ou junto com os alunos, para posterior aplicação prática com os discentes. A fundamentação teórica justifica o uso de um método dialogado com os alunos sobre a construção de dois "kits" para ensino de Física Moderna. Os "kits" apresentam um roteiro com uma introdução teórica relevante e características fundamentais dos fenômenos a serem explorados durante a aplicação experimental em sala de aula. Todo o material está disponível para consulta, mas aspectos essenciais serão discutidos aqui, inclusive discutem-se os resultados da aplicação experimental dos "kits", um nomeado "Kit de eletricidade estática e efeito fotoelétrico", e outro "Kit para determinação da constante de Planck". Assim este trabalho avalia implicações, problemas e desafios quanto ao uso dessa nova metodologia na escola Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras (CEJA). Os experimentos foram construídos para estimular a elaboração de hipóteses e construção de modelos sobre os fenômenos observados e isso foi alcançado conforme apresentado nos resultados.

Palavras-chave: Ensino de Física. Física Moderna. Produto Educacional.

Abstract:

It is still very wide spread in high school the use of lectures only. New methodologies have forced teachers to update themselves constantly. For this reason, based on the historical development of Physics teaching in Brazil, it is discussed the need to bring the methodology based on scientific research, performed in universities, closer to the practice of teaching Physics in the classroom. Therefore, it is opportune to present the theoretical discussion about the teaching of Physics and the methodological steps used for the development of educational products that can be executed by the teacher or together with the students, for later practical application in the classroom. The theoretical foundation justifies the use of a method in dialogue with the students about the construction of two kits for teaching Modern Physics. The kits present a script with a relevant theoretical introduction and fundamental characteristics of the phenomena to be explored during the experimental application in the classroom. All material is available for consultation, but essential aspects will be discussed here, including the results of the experimental application of the kits, one named "Static Electricity and Photoelectric Effect Kit", and another "Planck's Constant Determination Kit". Thus, this work evaluates the implications, problems and challenges regarding the use of this new methodology in the school "Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras (CEJA)". The experiments were designed to stimulate the elaboration of hypotheses and the construction of models about the observed phenomena, and this was achieved as presented in the results.

Keywords: Teaching Physics. Modern Physics. Educational Product.

1. Graduado em Física (UFC). Possui doutorado em Engenharia de Teleinformática pelo Departamento de Engenharia de Teleinformática da UFC. Professor da Rede Estadual do Ceará no CEJA Professora Maria Eudes Veras, em Fortaleza – CE.

2. Professor Titular de Física da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Física. É professor membro efetivo do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF/UFC (Polo 43 da SBF).

1. INTRODUÇÃO

Na Física, particularmente, o maior avanço do século XX foi o advento da Teoria Quântica e da Relatividade. Entretanto, o caráter interdisciplinar de ambas no ensino é mais bem observado quando são atacados os problemas resolvidos pelas teorias, pois existem problemas abertos bem mais difíceis de serem discutidos no ensino básico. Portanto, atacar os problemas resolvidos é melhor, dada a sua atual aplicação em ciência e tecnologia. Entre eles, podemos citar: a interação da radiação com a matéria (efeito fotoelétrico, a radiação do corpo negro, os espectros de absorção e emissão etc.); a forma microscópica da matéria (a estrutura dos átomos e moléculas, a formação de compostos, a estrutura cristalina, etc.); o modelo cosmológico do universo (a curvatura do espaço, a dilatação do tempo, a expansão do universo, a radiação de fundo do universo, etc.); as partículas constituintes da matéria (elétrons, prótons, mesons, antipartículas, partículas elementares, etc.); os avanços da engenharia genética (transgênicos, mapeamento genético, etc.); microbiologia (o DNA, as estruturas virais, a clonagem, etc.) e as telecomunicações (internet das coisas, telefonia móvel, etc.). Assim, propostas experimentais que ampliem a discussão dessas temáticas são sempre bem vindas, dadas a importância da contextualização com temas atuais e a solução para o desinteresse em Física, visto que algumas hipóteses já vêm sendo levantadas por pesquisadores e estudiosos da área há alguns anos nos espaços de aprendizagem para esta problemática, sempre buscando propostas em conjunto com novas abordagens de ensino que desenvolvam uma educação voltada à capacitação dos indivíduos nos avanços tecnológicos e suas interferências na sociedade (SOUSA, *et al*, 2019).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Das duas áreas gerais citadas anteriormente, sabemos que a Mecânica de Newton e Galileu são casos específicos quando tratamos do comportamento de partículas bem acima das dimensões atômicas e/ou moleculares, no caso em que ocorre o colapso da função de onda da Mecânica Quântica e que a relatividade também engloba a mecânica de Newton que passou a ser um caso especial no regime de velocidade bem inferior à da luz. Dessa

forma, compartilhamos equipamentos e invenções decorrentes da Física Moderna, mas pertencemos ao século dezenove em termos de ensino de Física para o ensino médio. A proposta que é apresentada, portanto, foi implementada como metodologia experimental de ensino de Física Moderna nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) com a intenção de resolver essa problemática (BARROSO *et al*, 1998), (ZYLBERSZTAJN & RICARDO, 2002), (PICONEZ, 2014).

Dada a diversidade de temas e possibilidades conceituais e experimentais, o caminho para compreensão do mundo atual é, portanto, uma Física construída de forma dialógica. Esse diálogo deve ser muito bem intermediado pela experimentação. O método científico, incrivelmente formalizado pelo gigante Isaac Newton, é mais bem compreendido por alunos do ensino médio quando carregado de significado e se pensarmos, portanto, como bem observou Cury (2000), que das mais diversas formas se desenvolvem a Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro: cursos presenciais, cursos semipresenciais e cursos à distância. Desenvolvidos por meio de módulos, os cursos semipresenciais se fazem com a predominância do ensino individualizado, com módulos que cobrem a grade curricular de cada disciplina do ensino fundamental ou do ensino médio.

Os sujeitos discentes da EJA não são simplesmente quaisquer estudantes com defasagem idade-série. Suas características, como bem descreve Cury (2000), são:

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000).

A peculiaridade própria da EJA passa a ser mais bem definida e analisada como condição para estruturação do seu projeto pedagógico e curricular:

A LDB n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (MEC, 2002, p.17).

Ressaltada a sua amplitude metodológica, esses Centros, ao priorizarem como estratégia de ensino principal a orientação individualizada e dialogada, assumiram o compromisso de romper com a retórica da metodologia expositiva encerrada em horas-aula estanques.

Por fim, não podemos esquecer também que o acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, função variada: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade, assim como possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos que favoreçam o acesso a outras modalidades de ensino.

Nos CEJAs, a preocupação principal é com o atendimento individualizado, com realização de seminários por área e de oficinas de disciplinas previamente programadas. Observa-se, dessa forma, que o aluno tem a chance de uma atenção maior às suas dificuldades e de vencer aqueles medos adquiridos durante toda vida escolar. Além disso, ele próprio planeja sua carga horária letiva e escolhe os dias de atendimento na escola. Dentro desse panorama, também é ainda perceptível, como na década de 1960, que os professores no Brasil se preocupam mais com as descrições dos instrumentos e equações, no ensino de Física, do que com o desenvolvimento, nos estudantes, das habilidades para o uso da Física e para o entendimento de conceitos e de fenômenos físicos (BROWN *et al.*, 1964). Na verdade, é fácil observar que alunos que sabem formular perguntas de acordo com a lógica e o método científico, por exemplo, estarão mais aptos a dar continuidade à sua aprendizagem sem a presença do professor. Isso porque eles aprenderam a formular hipóteses e construir modelos na tentativa de compreender um evento, um fenômeno ou um pensamento. Outra preocupação é o atraso com que a ciência e tecnologia atuais chegam às salas de

aula, o que impacta também na formação de mão de obra adequada para o mundo do trabalho. Como já observado por Macluhan *et al.* (1969, p. 36-37):

Confusões inumeráveis e um profundo sentimento de desespero emergem invariavelmente nos períodos de grandes transições tecnológicas e culturais. A nossa "Idade de Angústia é, em grande parte, o resultado de se tentar cumprir as tarefas de hoje com as ferramentas de ontem.

Também, de acordo com McGrath (1964, p. 40), focar apenas em cumprir todo o currículo é, na verdade, uma espécie de pecado original, pois de forma subconsciente há um sentimento de que se deve "Aprender agora ou nunca!", o que traduz uma compulsão por repassar todo o conteúdo, amiúde, em um simples curso de Física Básica. Portanto, o ensino não pode se limitar ao ensino livresco, uma repetição exclusiva e monótona do que outros fizeram e escreveram. E já que a nova proposta apresenta uma visão por áreas do conhecimento, no caso, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é importante levar e debater dentro das instituições de ensino médio o estado da arte da ciência e tecnologias atuais, como o desenvolvimento da microeletrônica e das telecomunicações, as aplicações da nanotecnologia, biotecnologia, robótica e o aperfeiçoamento de novos materiais que contribuem com a mudança dos sistemas econômicos internacionais na atualidade.

Interessante observar o que Bruner (1968, p. 18) afirma sobre o desenvolvimento de atitudes em relação à aprendizagem e à investigação:

Do mesmo modo como um Físico tem certas atitudes a respeito da ordenação última da natureza e a convicção de que a ordem pode ser descoberta, também o jovem aluno de física necessita de alguma versão operacional dessas atitudes, se se pretende que organize sua aprendizagem de tal modo que o que aprende se torne utilizável e significativo em seu pensamento.

É importante salientar que o ensino de Física Moderna na escola pública, principalmente como atividade letiva experimental, é quase inexistente numa visão geral e que se faz essencial implementá-la na tentativa de aproximar o ensino da realidade contemporânea. Isso não significa que uma aula

experimental deve ser atribuída de modelos matemáticos complexos que o justifique ou que justifique a conexão do experimento com a teoria. Reforçando este fato, McLuhan (1969, p. 120 e 121) descreve uma interessante observação sobre Michael Faraday, um dos fundadores da moderna Física:

Michael Faraday é geralmente lembrado como o famoso experimentador que descobriu a eletricidade induzida. E é muitas vezes reconhecido que o fato de Faraday ignorar matemática contribuiu para sua inspiração e o compeliu a desenvolver um conceito simples e não matemático enquanto procurava explicação para seus fenômenos elétricos e magnéticos.

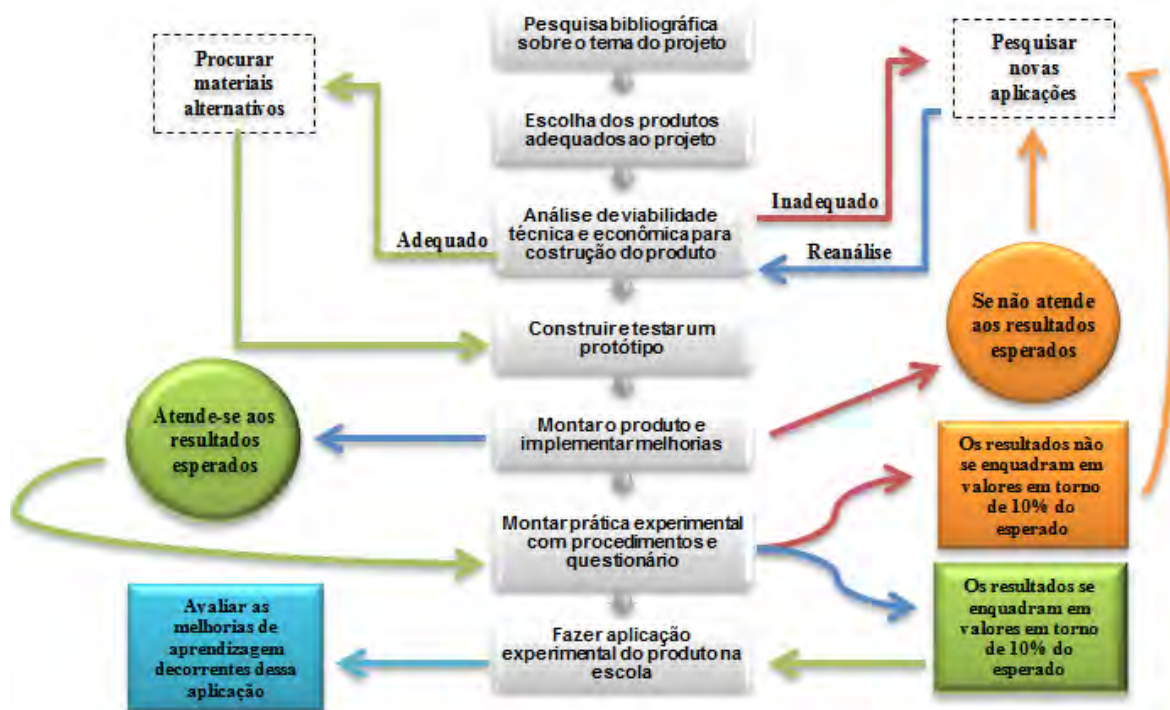
Desta forma, na temática experimental, o presente artigo propõe a construção de um produto educacional de fácil execução experimental para os alunos do ensino médio. Portanto, a metodologia a seguir aprofundará como ocorreram a construção,

as adaptações e os procedimentos experimentais de dois "kits" de Física Moderna para o Ensino Médio e os resultados de sua aplicação na escola CEJA Professora Eudes Veras em uma Oficina de Física.

3. METODOLOGIA

Vislumbrou-se aqui a possibilidade de construir "kits" mais funcionais e de fácil execução experimental para os alunos do Ensino Médio. Assim, antes de tratar da construção do experimento em questão neste trabalho, é importante ressaltar a etapas, desde a concepção até a construção, que fazem parte desse Produto Educacional. Um panorama-geral dessas etapas é mais bem compreendido na Figura 1, a seguir. Assim, a sequência apresentada mostra que os "kits" obtidos permitem resultados experimentais expressivos, por isso foram usados como instrumentos importantes para trabalhar habilidades adequadas para atingir as competências específicas de Ciências da Natureza.

Figura 1 – Panorama-geral da concepção à aplicação do produto educacional.



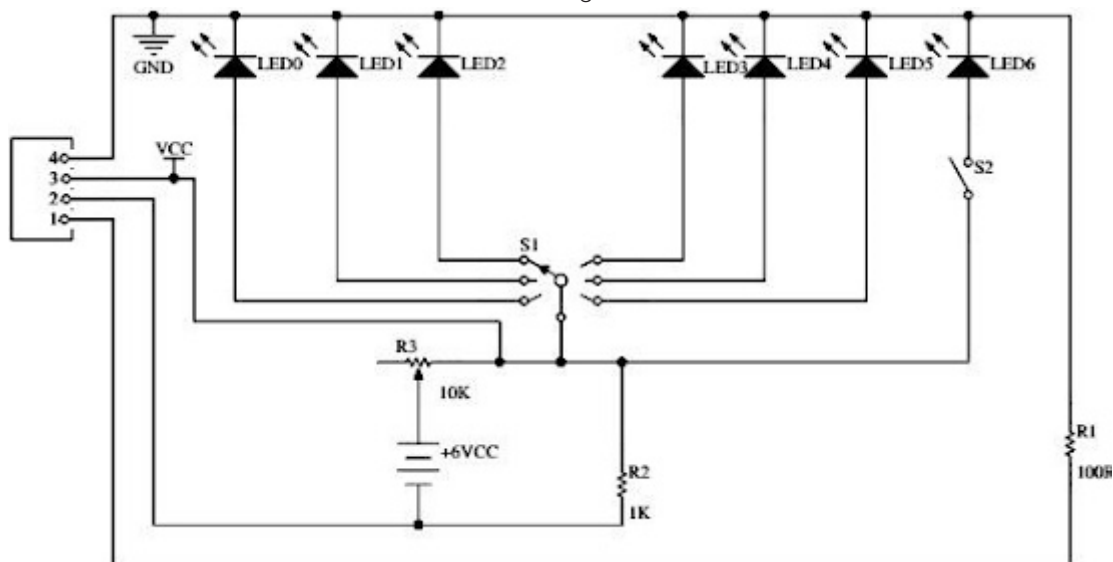
Fonte: (de SOUSA, et al, 2020).

3.1 Kit experimental para determinação da constante de Planck

Antes da construção em si, fez-se necessário desenhar um esquema elétrico que balizasse sua montagem em uma prancheta previamente adquirida. O esquema desenhado no circuito

apresentado na Fig. 2 é formado por um conjunto de LEDs; da esquerda para direita, LED0, LED1, LED2, LED3, LED4 e LED5, respectivamente associados aos LEDs ultravioleta, violeta, azul, verde, amarelo e vermelho. Todos interligados individualmente a uma chave seletora de seis posições, chave S1.

Figura 2 – Circuito mostrando o esquema elétrico das ligações dos dispositivos presentes no *kit*. Fonte: Cortesia LAB Eletrônica e eletromagnetismo/Física/UFC.



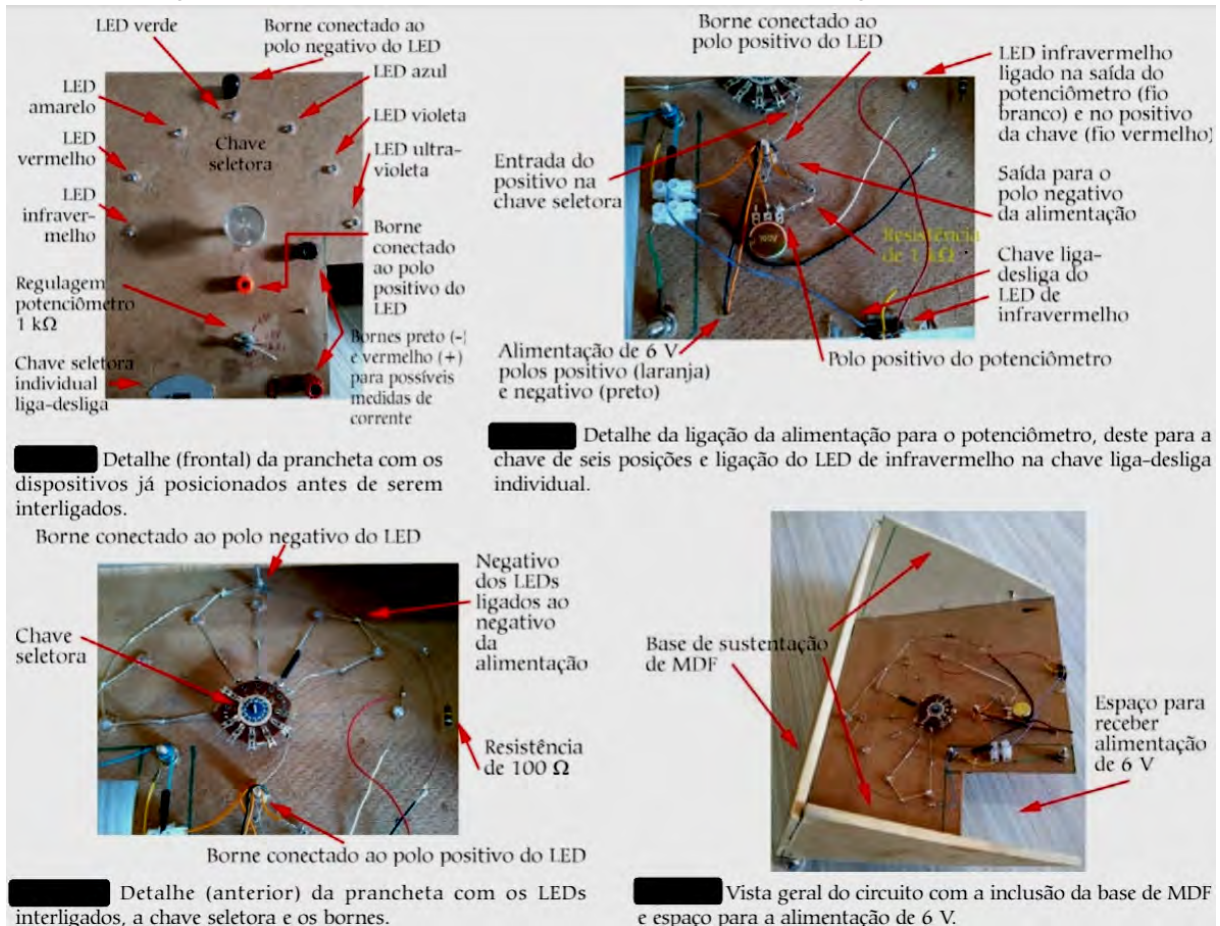
Fonte: (SOUSA, et al. 2019).

Os números 3 e 4 representam os *borns* vermelho (+) e preto (-), respectivamente, que são usados para medidas de tensão dos LED's por meio do multímetro. S2 representa a chave individual na qual está ligado o LED de infravermelho, denominado no circuito por LED6. O dispositivo R1/100R representa a resistência de 100Ω, que está associada em série com os LED's interligados em paralelo ao seu pólo positivo. Já o dispositivo R2/1K representa uma resistência de 1kΩ que funciona como um falso curto, permitindo que a corrente circule pelos LED's antes que retorne ao pólo negativo da alimentação. Há também, no circuito, um potenciômetro representado pela nomenclatura R3/10K, ou seja, uma resistência variável de 0 a

10kΩ. A nomenclatura +6VCC representa a fonte de alimentação que fornece uma tensão transformada de 110 – 220V/AC para 4 – 6V/CC ao kit educacional "Constante de Planck" (SOUSA, 2019).

A Fig. 3 a seguir, apresenta de forma resumida, como os dispositivos elétricos foram distribuídos na parte frontal e anterior (de trás) da prancheta que recebe esses dispositivos.

Figura 3 – Detalhes dos dispositivos na prancheta antes de serem interligados (A), após serem interligados por solda (B), ligados às chaves de acionamento e ao potenciômetro (C), e visão geral com a base de MDF (D).

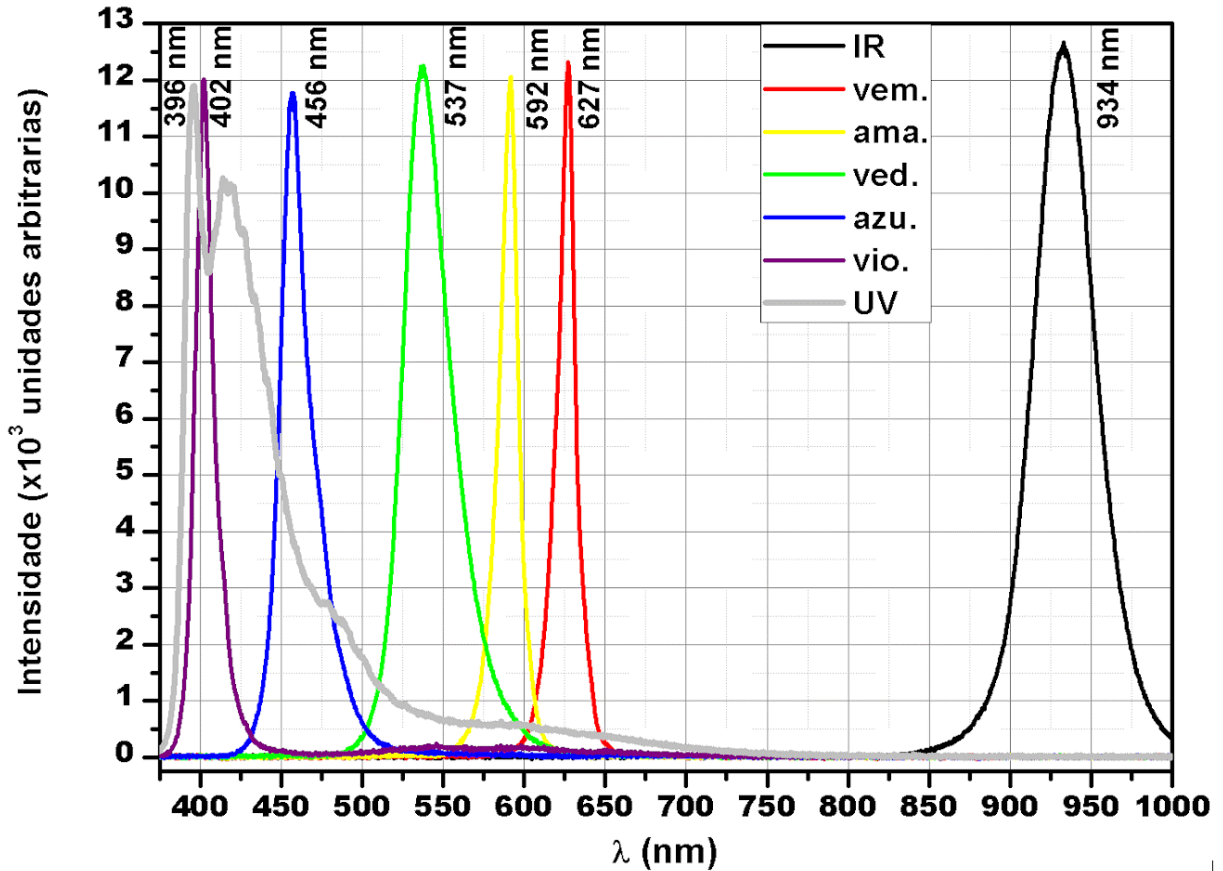


Fonte: (SOUSA, *et al.*, 2019).

Um dos momentos importantes na elaboração do *kit* é a determinação da frequência central de cada espectro de emissão dos LEDs. Na Figura 4 abaixo é possível visualizar os espectros dos LEDs desde o infravermelho ao ultravioleta. A partir deste espectro

é possível a determinação da frequência central por meio da intensidade máxima. Os comprimentos de onda determinados, do infravermelho ao ultravioleta, respectivamente, são 934 nm, 627 nm, 592 nm, 537 nm, 456 nm, 402 nm, 396 nm.

Figura 4 – Gráfico mostrando o pico da frequência central (comprimento de onda) de cada LED, desde o infravermelho ao ultravioleta, medidos num espectrômetro.

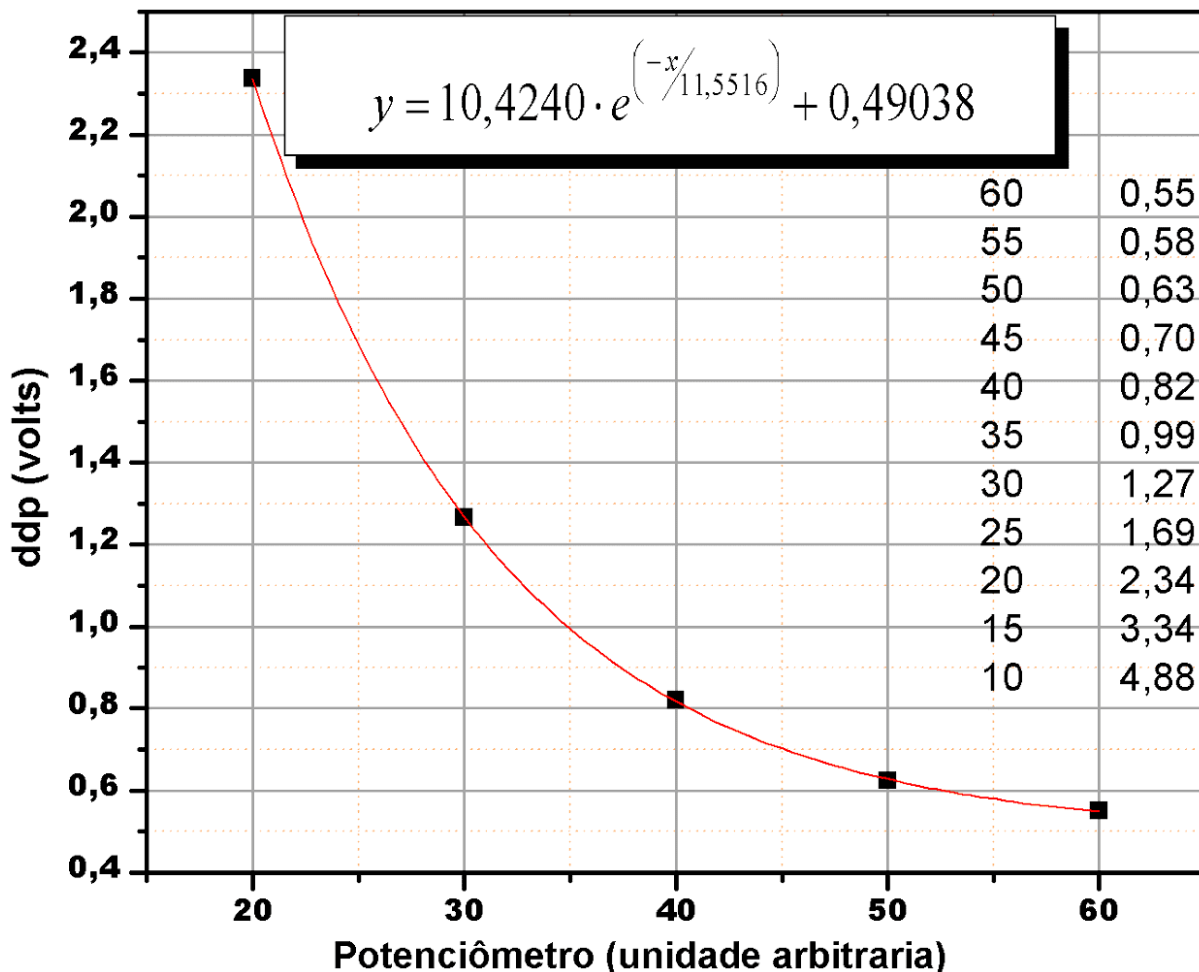


Fonte: Cortesia LOCEM/UFC (SOUSA, *et al.*, 2019).

Também, pela necessidade de melhor orientar o aluno na execução e controle das medidas, por meio do acionamento do cursor do potenciômetro, é necessária uma interpolação entre os valores das marcações do potenciômetro e das tensões medidas

no multímetro para evitar uma variação brusca da tensão pelo estudante no momento da execução do experimento.

Figura 5 – Relação entre as marcações do potenciômetro e as tensões medidas produzidas no *Microsoft Excel*.



Fonte: Próprios Autores (SOUSA, et al., 2019).

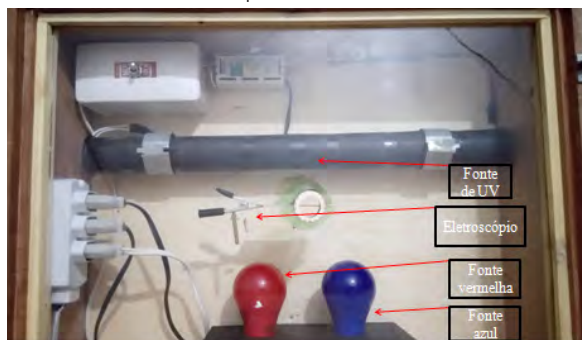
O controle minucioso do potenciômetro e a observação detalhada para perceber o estímulo luminoso engatilhado pela tensão, controlada manualmente pelo estudante, são o momento de maior exigência técnica. O gráfico da Figura 5 apresenta, portanto, uma interpolação já executada e uma tabela com os valores obtidos por meio da função de interpolação para facilitar a aplicação de uma tensão o mais exata possível, mas garantindo a segurança do equipamento durante o manuseio.

3.2 Kit experimental de eletricidade estática e efeito fotoelétrico

O "kit" denominado "Kit experimental de eletricidade estática e efeito fotoelétrico" foi concebido com a intenção de familiarizar os alunos com a quantização da luz e sua relação com a tecnologia das fotocélulas e com as propriedades luminescentes de muitos materiais. Depois de diversas tentativas, foi possível

chegar a um produto final de boa qualidade e de fácil aplicação no ensino médio. Uma visão mais detalhada do kit pode ser observada na Figura 6.

Figura 6 – Parte frontal do *kit* com porta aberta. Fonte: Próprios Autores.

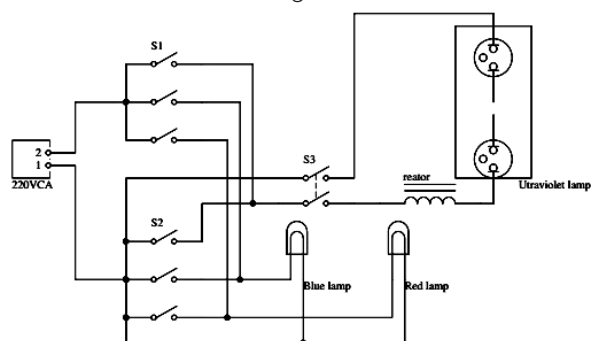


Fonte: (de SOUSA, et al., 2020).

Já montados o suporte e a mala que receberam os dispositivos, fez-se a montagem do circuito que interligou as lâmpadas de LED e UV aos

seus respectivos interruptores de acionamento individualizados.

Figura 7 – Circuito mostrando o esquema elétrico das ligações dos dispositivos presentes no kit (Cortesia LAB Eletrônica e eletromagnetismo/Física/UFC).



Fonte: (de SOUSA, *et al.*, 2020).

O esquema de ligação dos dispositivos pode ser observado em detalhes na Figura 7. S1 representa o conjunto com três interruptores; S2 representa a extensão que conecta com as três tomadas interligadas a cada uma das lâmpadas, por meio de três tomadas-macho individuais; S3 representa uma tomada dupla utilizada apenas como chave de segurança individual. Os outros dispositivos representados são uma tomada para alimentação de 220 volts (220VCA), um reator para acionamento da lâmpada de ultravioleta, duas lâmpadas de LED (azul e vermelha) e fios condutores que conectam os dispositivos.

Os procedimentos experimentais levam o aluno a realizar a eletrização por atrito e a transferência das cargas elétricas para a placa de zinco por contato. Em seguida, repetem-se os procedimentos iniciais de eletrização, mas a placa de zinco é carregada agora pelo processo de indução. Dessa forma, a visualização do efeito fotoelétrico é feita após dois processos de eletrização distintos, conforme roteiro da prática.

3.3 Roteiro experimental do “Kit para determinação da constante de Planck” e do “Kit de eletricidade estática e efeito fotoelétrico” (Sousa, 2018).

Os roteiros foram distribuídos para todos os participantes, mas a turma foi dividida em equipes. De posse dos roteiros a introdução teórica foi lida de uma só vez por toda a turma, momento em que houve a intervenção do professor na intenção de

esclarecer alguns aspectos históricos e termos científicos incomuns aos estudantes. Os roteiros experimentais podem servir às atividades de avaliação que busquem outros aspectos além da simples avaliação somática das provas e testes muito aplicados no cotidiano das escolas. Com isso, permite-se e estimula-se a realização de trabalho manual e outras habilidades inerentes ao exercício da experimentação.

Optamos por procedimentos que estimulem a construção autônoma do conhecimento científico; no entanto, por limitações experimentais, o aluno é orientado a seguir mais amígd e bem mais atento os procedimentos apresentados, pois passam a lidar com medidas e equipamentos de precisão e com maiores possibilidades de danos materiais. Todavia, ainda assim, os alunos participam ativamente da construção do próprio conhecimento, buscando respeitarem-se nas etapas diferenciadas em que se encontram nos CEJAs e/ou nas escolas regulares. Os procedimentos iniciais dessa prática estimulam mais a coordenação motora e a observação atenta e detalhista, estimula o domínio da técnica de medição e leitura instrumental, talvez associada à prática já vivenciada por alguns alunos em seus ambientes de trabalho.

Aqui também são estimuladas a percepção intuitiva e as possíveis deduções construídas por analogias inerentes ao exercício da observação ativa no experimento. Em paralelo a isso, a atividade leva o aluno ao trabalho com anotações, à organização de dados em tabela (matriz) e à análise desses dados na construção de gráficos em sistema cartesiano, atribuições que estimulam à lógica matemática, desde conjuntos, funções até relações de proporcionalidade entre as grandezas medidas e/ou calculadas. Neste mesmo roteiro é incluído um questionário que complementa a ação investigativa proposta, mas também acrescenta novas informações e desafios que estimulam a pesquisa para um maior aprofundamento sobre as questões levantadas durante o experimento.

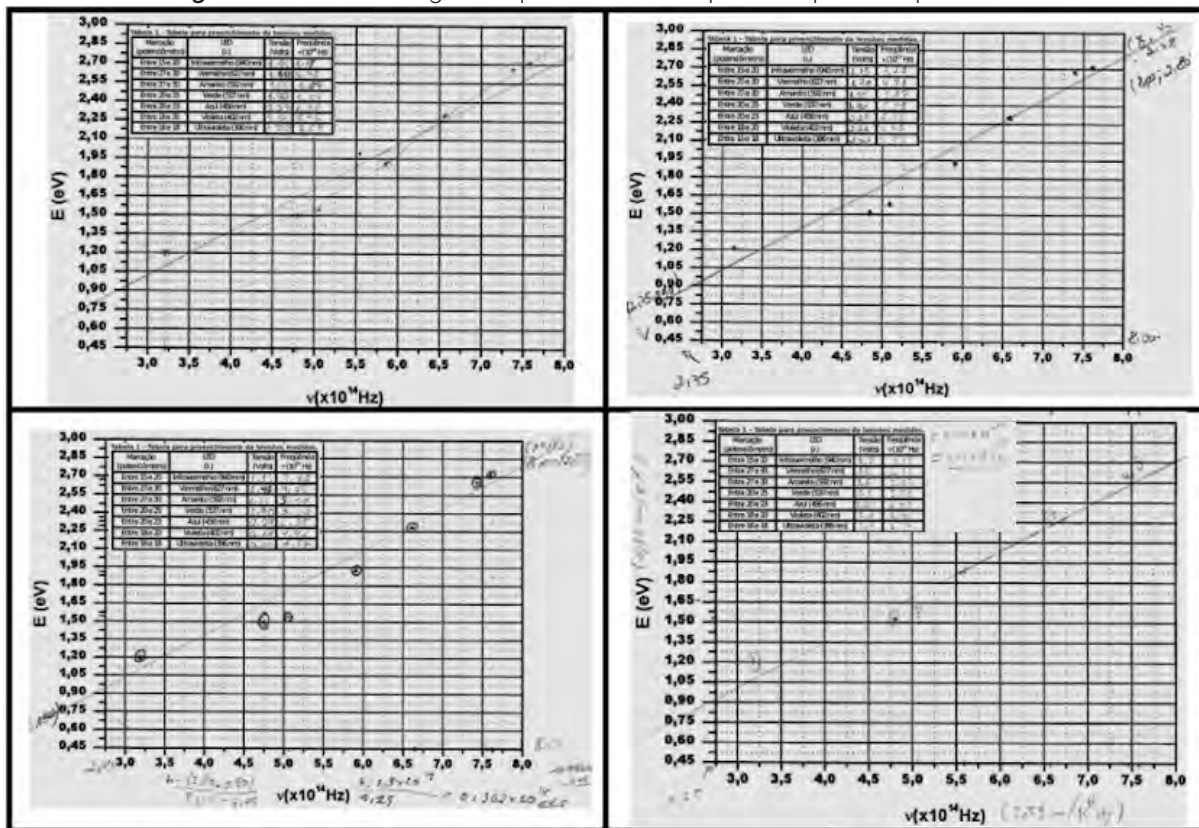
3.4 Resultados pedagógicos decorrentes da aplicação do Produto Educacional. (Sousa, 2018).

A Fig. 8 apresenta as tabelas com resultados de medidas de tensão, realizadas pelos alunos,

no experimento de "Constante de Planck", que corresponde à energia em eletrovolts (eV). Elas mostram também as frequências calculadas a partir dos comprimentos de onda de cada LED específico.

Para sua produção, os discentes foram orientados sobre a forma correta de localizar as coordenadas desses pontos no plano cartesiano.

Figura 8 – Gráficos (energia × frequência) obtidos a partir dos pontos experimentais.



Fonte: (SOUSA, et al., 2019).

Determinadas as coordenadas, sete pontos correspondentes aos pares de medidas tensão-frequência dos sete LEDs, foi feita uma orientação no sentido de determinar uma reta de regressão manual, ou seja, uma reta que se aproximasse do máximo de pontos possível. É importante observar que, mesmo manualmente, o valor da constante de Planck determinado pela reta de regressão foi de $3,43 \times 10^{-15}$ eV.s a $3,62 \times 10^{-15}$ eV.s. Usando esses dados e determinando a inclinação por um método de regressão linear por computador, encontra-se de $3,59 \times 10^{-15}$ eV.s a $3,75 \times 10^{-15}$ eV.s, ou seja, o erro, que oscilava entre 17% a 12%. Na regressão manual, cai para um intervalo de 13% a 9%, o que é um relevante dado, visto que muitos dos alunos que executaram os procedimentos não tinham habilidades ou vivência experimental na área. Depois que os alunos responderam ao questionário, chegou-se à conclusão de que o efeito fotoelétrico

relaciona a energia do fóton que interage com o elétron de uma placa de zinco, por exemplo, e que é suficiente para arrancá-lo da placa, desde que se utilize a frequência adequada para tal. Ou seja, o efeito não depende da intensidade da radiação incidente, mas é função apenas da frequência dessa radiação, que está associada à sua cor ou tipo de fonte envolvida.

Tabela 1 – Respostas dos alunos ao questionário do roteiro de determinação da constante de Planck.

<p>1. O LED é um dispositivo semicondutor que quando energizado emite luz visível. Foi possível perceber que existe uma energia específica para cada cor específica de LED, ou seja, o LED só acenderá se atingir a quantidade de energia adequada para tal?</p> <p><i>Sim foi possível perceber que existe uma energia</i> Sim foi possível perceber que existe uma energia</p>
<p><i>Sim o LED só acenderá se atingir a quantidade de energia para tal</i> Sim o LED só acenderá se atingir a quantidade de energia para tal.</p>
<p>2. Quando acionamos um LED e o seguinte, observamos que o comprimento de onda (λ) diminui, enquanto a energia necessária (tensão) aumenta. Qual a relação de proporcionalidade entre a tensão e o comprimento de onda? No entanto quando aumenta a frequência (ν) aumenta também a tensão, agora qual a relação de proporcionalidade entre estas grandezas?</p> <p><i>inversamente proporcional</i> Inversamente proporcional.</p>
<p>3. As tensões medidas no experimento nos dão de forma direta as energias em eletrovolts (eV). Olhando os dados da tabela, do gráfico e pelas discussões anteriores, qual frequência, e qual cor de LED, precisa de maior energia para ser dado o gatilho fazendo acender o LED? E qual LED corresponde a menor energia?</p> <p><i>Infravermelho precisa de maior energia e o menor ultravioleta</i> Infravermelho precisa de maior energia e a menor ultravioleta.</p>
<p><i>Maior ultravioleta, e o menor infravermelho</i> Maior ultravioleta, e o menor infravermelho.</p>
<p><i>Ultravioleta e infravermelho</i> Ultravioleta e infravermelho.</p>
<p>4. Observando os procedimentos realizados de 6 a 14, o que faz você acreditar que a energia da radiação luminosa, como observada por Einstein, é quantizada?</p> <p><i>Os raios UV</i> Os raios UV.</p>

Fonte: (SOUSA, et al., 2019).

Já com relação às etapas experimentais da aplicação do “Kit de eletricidade estática e efeito fotoelétrico”, serão mostrados aqui os resultados das práticas

sobre o ponto de vista dos alunos. Foram escolhidas algumas questões respondidas nos roteiros por eles (Tabela 2).

Tabela 2 – Respostas dos alunos ao “kit” de efeito fotoelétrico.

2. Aproxime o canudo da extremidade do “jacaré externo” que morde a placa de zinco – Zn. Descreva brevemente o que foi observado por meio dos sentidos, em poucas palavras: Ele tava parado fez um barulho ai se abriu

4. Agora repita os procedimentos 1 a 3 e responda:

a. Ocorreu alguma mudança visual nas lâminas de alumínio? Caso tenha ocorrido, ela foi intensificada quando repetimos os procedimentos 1 a 3?

Sim. **Sim.**

Sim o elétron deu mais estalo. **Sim o elétron deu mais estalo.**

a. Ocorreu alguma mudança visual nas lâminas de alumínio? Caso tenha ocorrido, ela foi intensificada quando repetimos os procedimentos 1 a 3?

Sim, na primeira tentativa foi provocado um som bem extenso, na segunda foi mais baixo. **Sim, na primeira tentativa foi provocado um som bem extenso, na segunda foi mais baixo.**

b. Você acha que existe um limite para essa alteração? Esse limite tem a ver com os tamanhos das lâminas, dos jacarés e da placa de Zinco?

Sim. É lento. **Sim. É lento.**

O limite equivale quanto as lâminas pode separar. **O limite equivale quanto a lâmina pode separar.**

c. Fazendo uma analogia com um comportamento parecido que você tenha vivenciado em outro lugar ou objeto, podemos dizer que houve a transferência de algo entre o canudo e o sistema? Explique!

Sim. Transferência de energia. **Sim. Transferência de energia.**

Transferência do atrito. **Transferência do atrito.**

5. Encoste o dedo no jacaré externo e observe o que acontece. De alguma maneira é possível afirmar que houve uma transferência de algo entre você e o sistema semelhante ao observado no procedimento 4, ou essa transferência se inverteu? Explique!

As lâminas se fecharam. **As lâminas se fecharam.**

Ele tirou a carga do sistema. **Ele tirou a carga do sistema.**

As lâminas se fecharam. **As lâminas se fecharam.**

Existe diferença no procedimento. **Existe diferença no procedimento.**

Interessante como os alunos conseguiram por si só apresentar conclusões acerca do processo de eletrização por atrito e indução. Eles observaram que, no processo de eletrização, há uma transferência que se assemelha a uma transferência de energia. Perceberam também que, durante a transferência, ocorreram "estalos" que aumentavam quando se repetia o processo, mas que estavam limitados, de alguma maneira, ao tamanho do sistema. Não souberam explicar muito bem a diferença entre o processo de eletrização por indução comparada ao processo de eletrização por atrito.

Dando continuidade, observam-se, na Tabela 3, as respostas dadas pelos estudantes durante a

execução dos procedimentos do experimento de efeito fotoelétrico.

É fácil observar que os alunos perceberam o efeito da fonte de luz sobre as cargas, ligada ou não ligada à placa de Zinco. O ultravioleta foi claramente para eles a fonte de radiação que foi "mais eficiente" em retirar cargas elétricas negativas da placa. Isso demonstra que o efeito fotoelétrico não está relacionado à intensidade, mas à frequência da radiação. Ao mesmo tempo, demonstra também que ele só vale para elétrons livres presentes na placa, mas não vale se esse excesso de cargas for prótons.

Tabela 3 –Respostas dos alunos à aplicação do kit de efeito fotoelétrico.

10. Acione a luz vermelha por 10 segundos e observe o que acontece. Descreva alguma mudança que tenha observado.

A lâmina fechou um pouco.

19. Os resultados observados foram iguais aos do Procedimento II? Quais as principais diferenças?

Não, uns foram lento e outro rápido.

20. Você acha que a cor ou o tipo de luz produziu um efeito diferente no eletroscópio? Qual fonte mostrou resultados mais expressivos?

Ultravioleta. Sim.

Fonte: (de SOUSA, *et al.*, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até a concepção final dos "kits" foram testados outros protótipos que se mostraram inviáveis, devido à dificuldade de encontrar, na literatura especializada, orientações para confecção de produtos mais bem-acabados e de aplicação mais contundente da Física Moderna para o Ensino Médio. Todas as etapas de montagem desses "kits" podem ser vistas nas referências, de SOUSA, *et al.* (2020); SOUSA, *et al.* (2019) e SOUSA (2018), onde detalhes de etapas de montagem e aplicação experimental auxiliam o professor a implementar essa prática no dia a dia da sala de aula. Isso faz dessa proposta uma contribuição relevante para o Ensino Médio.

O trabalho, do modo como foi pensado e como se propôs inicialmente, chegou finalmente à concepção e formato esperados. Foi feita uma discussão sobre as questões relativas ao ensino de Ciências, em

especial aquelas relacionadas ao ensino de Física. A discussão foi essencial para se ter um panorama do ensino em suas áreas específicas. Mais do que isso, fundamentou uma pedagogia voltada para prática experimental como de grande importância para se permitir uma contextualização necessária no CEJA, uma contextualização que tenta contornar a deficiência de um material didático fragmentário, ausente de conteúdos e às vezes desconexo. Além disso, que visa permitir um acesso ao conhecimento acadêmico recorrente nos cursos de Física Básica sobre Física Moderna nas instituições de ensino superior, o que, de alguma forma, aproxima o ensino médio da universidade.

Os resultados pedagógicos apontam uma postura, mesmo que acanhada, de observação curiosa, de intuição e dedução por parte dos participantes das oficinas em que foi feita a aplicação do produto educacional. Essa característica é nata de uma

investigação científica inerente àquele que utiliza um método prescrito que leva à transição da cognição da observação para a aplicação prática da ciência. Ainda assim, observa-se que se deve aumentar

a frequência dessa participação nas oficinas com aplicação do produto para servir de suporte permanente às metodologias expositivas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Marta F.; RUBINI, Gustavo; SILVA, Tatiana da. Dificuldades na aprendizagem de Física sob a ótica dos resultados do Enem. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, 2018.

BRUNER, Jerome S. **O Processo da Educação**. Tr. Lélío Lourenço de Oliveira. São Paulo, Comp. Editora Nacional, 1968. 87p.

BROWN, Sanborn C.; CLARKE, Norman; TIOMNO, Jayme. **WhyTeachPhysics?** 1964.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus Editora, 2014.

SOUSA, Djalma Gomes de. **Implementação de experimentos de Física Moderna no ensino médio**: desafios, dificuldades e discussões metodológicas, da concepção a construção do produto educacional. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUSA, D.G.; Halisson de Souza Pinheiro; João Dionísio de Melo Neto; Thales Guimarães Rocha. **Produto educacional**: Kit de física moderna para aplicação experimental relacionada à constante de Planck para jovens e adultos do ensino médio. Física na Escola. Disponível em: <http://www1.fisica.org.br/fne/>. Acesso: 12 jun. 2019.

SOUSA, D. G. de, PINHEIRO, H. S., NETO, J. D. M., Dias, N. L. & **Oficina de física moderna experimental**: confecção e aplicação de um produto educacional relacionado ao efeito fotoelétrico para alunos de Ensino Médio.

MACLUHAN, Marshall; FIORI, Quentin. **O meio são as mensagens**. Tr. Ivan Pedro de Martins. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1969. 188p.

MCGRANTH, Earl J. **Liberal Education in the Professions**. New York, Institute of Higher Education, Teachers College, Columbia University, 1964. 63p.

ZYLBERSZTAJN, Arden; RICARDO, Elio Carlos. O ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 351-370, 2002.

De-indianization processes and the struggles for the rights of originating people in the light of their main legal frameworks

Resumo:

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão e discussão sobre os direitos indígenas, seu histórico, os principais marcos legais nacionais e internacionais e as referidas instituições responsáveis no Brasil, buscando dar mais visibilidade aos debates atuais no cenário brasileiro sobre a temática proposta e promover conhecimento coletivo. A metodologia se constitui sobre pesquisas bibliográfica e documental, as quais foram iniciadas durante o trabalho no curso do Programa de Doutorado em Ciências Sociais, vivenciado na Universidade de Salamanca, na Espanha, sobre o qual se apresenta aqui este breve recorte da tese. A pesquisa documental iniciou-se sobre a legislação brasileira vigente e percorreu-se também sobre os principais documentos internacionais. Revisitou-se autores como Cunha e Barbosa (2018), Viveiros de Castro (2006), Krenak (2019), Terena (2021), Santamaria (2015), dentre outros. A análise dos dados foi trabalhada e maturada durante os anos de 2020 e 2021, e os resultados obtidos por meio da pesquisa, leitura e reflexão crítica dos vários documentos revisitados que compõem a extensa legislação dos direitos dos povos originários, na busca por conhecimentos sobre a temática, dando destaque aos principais marcos legais sobre a causa, o histórico e demais questões ligadas ao tema proposto. As considerações revelam os grandes desafios impostos numa luta constante desses povos por seus direitos. Mesmo com as conquistas alcançadas desde a colonização, estes direitos estão em constante ataque, sob vários processos de violações pelo descumprimento da legislação vigente em seus variados aspectos culturais, ambientais, territoriais, de saúde e educação.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Direitos Indígenas. Legislação dos Direitos Indígenas. Movimento Social Indígena. Resistência Indígena.

Abstarct:

This article has the objective to promote a reflection and discuss about the indigenous rights, their history, the main national and international legal limits and also the responsible institutions in Brazil, as a way of giving more visibility to the current debates in brazilian scenario about this thematic and to promote a collective knowledge. The methodology used was a bibliographic and documentar research which were started during the Course of Doctorate Program in Social Science at Salamanca University in Spain about which we present this short piece of the thesis. The documentary research started about the current brazilian legislation and also went through about the main international documents. It revisited authors like Cunha, Barbosa (2018), Viveiros de Castro (2006), Krenak (2019), Terena (2021), Santamaria (2015), between others. The data analysis was worked and matured during the Years 2020 to 2021 and the results were obtained through the research, the reading and the critical reflection of the several documents revisited that make part the extensive legislation of the indigenous peoples rights in the search for knowledge about the thematic and giving emphasis to the main legal limits about the subjeti, the indigenous history and the others questions linked to the theme. The considerations to reveal the big challenges, the constant struggle faced by these people to get their rights, although the achievement since the colonization, indigenous rights are in constant attack, they are under several way violation, by disobeying the current legislation through several cultural aspects, environmental aspects, territorial, healthy and education aspect.

Keywords: Indigenous Peoples. Indigenous Rights. Indigenous Rights Legislation. Indigenous Social Movement. Indigenous Resistance.

1. Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca, Espanha. Mestre em Gestão de Sistemas de E-Learning pela Universidade Nova de Lisboa – UNL/PT. Professora de Sociologia da Rede Estadual do Ceará.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e refletir sobre os direitos indígenas à luz dos seus principais marcos legais, com base em seu histórico, lutas e vitórias travadas pelo movimento social indígena.

A base teórica foi construída a partir das releituras de documentos legais nacionais e internacionais sobre os direitos indígenas, autores da antropologia, como Viveiros de Castro (2006), reconhecendo ainda as epistemologias do sul a partir da cosmovisão dos povos originários com base em autores indígenas, como Krenak (2019) e Terena (2021). Discorre-se pelo histórico desde os primórdios da escola salamantina, refletindo sobre documentos gerados a partir de muita resistência desses povos, até os atuais marcos legais e sua efetivação dentro das políticas públicas, em suas teorias e práticas.

A metodologia utilizada foi a bibliográfica e documental, através de fontes atualizadas sobre a legislação vigente, disponíveis em vários sites, repositórios e demais canais legais. Os critérios de seleção dos artigos de leis mencionados versam sobre três pilares: 1) visitar os principais elementos para embasamento do trabalho proposto; 2) alcançar a proposta em contribuir na visibilidade do tema; e 3) promover conhecimento e debate sobre a temática. Os resultados apresentados surgem após análise dessa legislação, que representam uma vitória jurídica e legal. Todavia ainda não são suficientes mediante dados e fatos da realidade brasileira sobre a implementação dessas políticas públicas, na preservação da diversidade e das identidades dos povos originários. As considerações nos levam a refletir sobre a necessidade de reconhecimento dos direitos dos povos originários, dando visibilidade à causa desses povos e sua inclusão na pauta antirracista do país, respeitando a multiculturalidade da nação indígena.

2. HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Os primeiros registros sobre os direitos indígenas surgiram na Escola de Salamanca, no século XIV, pensados pelos teólogos jusnaturalistas Bartolomé

de las Casas, Francisco de Vitória e Francisco Suárez, que vão advogar perante a Coroa o reconhecimento de direitos desses povos, apesar de levarem em conta o paganismo dos nativos e sua necessária conversão ao Catolicismo.

Nesse sentido, persistia o debate jurídico a respeito da humanidade dos indígenas, porém o princípio de *uti possidetis*, extraído do direito natural das gentes, predominou na América Latina, sendo usado sob duas esferas: para dirimir os direitos sobre domínio e posse das conquistas territoriais a partir de guerras entre duas nações; e para decidir sobre conflitos entre os súditos de uma mesma nação ou reino. No primeiro caso, sobre as coisas tiradas dos inimigos, passava a ser propriedade de quem as tomava e, no segundo caso, a terra sob conflito ficaria com seu primeiro dono, desde que este fosse súdito do reino, com "direitos inscritos na ordem jurídica daquela comunidade" (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 105). Todavia a história tem imensos registros que, mesmo com o início da discussão sobre os direitos indígenas no período colonial, na América os indígenas já eram colocados em desvantagem absoluta, apesar da criação de instrumentos jurídicos que favoreciam os direitos indígenas pensados por esta escola espanhola. Na prática, a própria cultura local, as comunidades e suas formas de vida eram desvalorizadas e isso fragilizava aos poucos o próprio pensamento jurisprudente cristão e sua influência inicial, inclusive favorecendo forças contrárias a esta posição jusnaturalista, conforme afirma Santamaría (2015, p. 25):

Las leys espanolas desde el primer momento consideraron a los indios como hombres libres, súbditos de la corona, con ampla capacidad de poseer y disfrutar de sus bienes de cualquier naturaleza; los indios eran así sujetos de toda clase de derechos, incluyendo el de propiedad, sin ninguna excepción. Pero atendiendo a que ellos eran personas necesitadas de tutela a semejanza a los incapazes, les impuzeron, con ánimo de favorecerlos y defenderlos, determinadas trabas al libre ejercicio de sus facultades dominicales sobre las tierras de su propiedad. Mas estas estas limitaciones no querían decir que las tierras se les daban a los indios únicamente en usufructo, reservándose, la Corona la propiedad.

No caso brasileiro, a Coroa portuguesa seguiu preceitos jurídicos similares aos espanhóis sobre a apropriação de terras; mas sem a direta influência da escola salamantina e seus teólogos.

No ano de 1611, o primeiro instrumento jurídico que surge no Brasil, através do Alvará Régio de 1º de abril, a posse sobre a terra deveria ser respeitada, resguardando os direitos indígenas, por estes povos serem os primeiros donos. Já em 1755, uma nova lei regula que a terra também é dita como de domínio natural indígena. Todavia, com os processos de colonização, onde eram enfraquecidas as ideias sobre a humanidade dos povos originários, desvalorização de suas culturas, o saque das riquezas em muitas viagens, dentre tantos outros processos de exploração, violências etc., foi-se forjando a desconstrução dos direitos dos povos indígenas e implantando-se o conceito de propriedade privada, dentre outros conceitos pregados pelos invasores, os quais até hoje influenciam nos debates e decisões judiciais brasileiros, quando se trata dos direitos dos povos originários sobre suas terras e territórios, mesmo depois da Constituinte de 1988.

No período colonial, os indígenas ficaram submetidos à jurisdição colonial portuguesa e, em teoria, vistos como súditos. A Bula de 1741, dirigida aos bispos que estavam no Brasil e nas Índias Ocidentais, ditava que ninguém (pessoa secular ou eclesiástica) podia possuir índios como escravos ou que eles fossem mantidos em cativos; caso descumprida esta ordem, a pessoa estaria sob risco de ser excomungada.

No século XVIII, mesmo com os processos galopantes de escravidão, conflitos, mortes e genocídios sobre os povos originários, estes permaneceram resistindo, o que fez com que a Coroa optasse pela escravização africana, decisão fortalecida também por outras

conjunturas históricas. O projeto integracionista persiste aliado às tentativas de escravidão dos indígenas pela Coroa portuguesa, embora tal movimento não tivesse apoio declarado dos jesuitas, além da luta permanente dos povos nativos, impondo sua resistência, seja em conflito, fugindo para outras terras, ou mesmo se refugiando posteriormente em quilombos, se aliando aos negros que conseguiam fugir da escravidão.

No período do Brasil Império, mesmo com a Lei nº 37.627, de 27 de outubro de 1831, que proibia a escravidão de indígenas, o reconhecimento dos direitos das comunidades nativas continuava sob ataque e ameaça constante. Neste período histórico, persiste a visão integracionista, e da condição de escravos, os povos originários passam a ter suas vidas tuteladas pelo poder estatal intermediado por juizes, equivalente à condição de órfãos, de seres incapazes. Tal condição eliminou completamente o reconhecimento legal da autonomia, a luta por suas terras, o poder individual e coletivo e de cidadania dos povos originários. Para legitimar a questão da posse das terras indígenas, estas foram tratadas como uma "posse territorial específica, baseada no Direito das Gentes"² (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 107).

Com a implantação da Lei de Terras (BRASIL, 1850),³ no Brasil Império, vê-se mais ainda o enfraquecimento das questões jurídicas sobre o direito às terras pelos indígenas, pois estes são colocados não como proprietários, mas como meros ocupantes, posseiros sem títulos ou direitos sobre a propriedade.

Com a Revolução Industrial, no século XIX, o excedente da lavoura agroexportadora e a entrada da mão de obra dos imigrantes resultaram na expansão sobre novas fronteiras e mineração, promovendo ainda mudanças econômicas estruturais no país, que passa a ser republicano, seguindo orientação

2. "O conceito de *ius gentium*, que foi também chamado de direitos de gentes, mesmo tendo a sua origem no direito romano e tenha atravessado, sob diferentes versões, a Idade Média, é recebido pela geração da Escola de Salamanca, e muito especialmente por Suárez, com alguns ajustes e atualizações. Passa a ser entendido como um direito que considera as culturas dos povos como autoridade legítima que deve ser respeitada, uma consideração ao que foi construído ao longo do tempo pelos povos e que não temos direito de atropelar sob nenhuma alegação. São os casos da instituição da propriedade privada, do matrimônio, dos regimes de trabalho, dos tratados internacionais, entre outros. O conceito de Direito de Gentes, relativo ao que hoje conhecemos como Direitos Humanos, é importante porque, mesmo sendo um direito que se expressa numa positividade, numa norma escrita, tem na sua base uma racionalidade que considera as culturas, a diversidade de modos de manifestação cultural. E isso ao mesmo tempo em que busca a sua universalidade." (FACHIN, 2017).

3. Lei nº 601, de 1850, que regulamentou a propriedade privada em terras brasileiras e a consolidação de títulos de propriedade, dispondo sobre as terras devolutas. As terras devolutas eram aquelas consideradas vagas, não estando tituladas para particulares, portanto atribuídas ou devolvidas aos estados da Federação, para assim poderem ser tuteladas a favor de quem tivesse interesse em cultivá-las.

liberal, cenário que afetou mais ainda a vida dos indígenas, suas terras e territórios, principalmente as áreas ainda intocadas e reforçando a questão da tutela, com base integracionista, que vê o indígena como um sujeito a ser preparado também para o trabalho subordinado e mais árduo. Isto persistiu em vários documentos que foram sendo criados e se perpetuou nas duas constituições anteriores à de 1988, que historicamente representa o grande divisor de águas sobre a questão dos direitos dos povos originários no Brasil.

3. A LEGISLAÇÃO ATUAL SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Ao longo da história, averigua-se que a legislação brasileira sobre os direitos indígenas surgiu tardiamente, a duras penas, a partir de muita luta e resistência dessas comunidades, que começaram a se organizar através de seu movimento social, mas se estabelecendo com mais firmeza na década de 1980, com a ajuda da Igreja Católica, através de pastorais missionárias em vários municípios brasileiros. Na atualidade, os documentos que compõem a lista da legislação vigente no país, os textos normativos internacionais, tais como Convenções, Tratados, Declarações e outros, dos quais o Brasil é signatário, são: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) – Artigos 231 e 232; Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de fevereiro de 1940 (BRASIL, 1940); Código de Processo Penal – Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941); Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973); Pacto Internacional Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Organização das Nações Unidas (ONU) – Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992 (BRASIL, 1992a); Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos, da ONU – Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992b); Convenção Americana sobre Direitos Humanos – da Organização dos Estados Americanos (OEA) – Pacto de São José da Costa Rica – Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992 (BRASIL, 1992c); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho na língua Guarani-Kaiowá (OIT, 2012); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho na língua Terena (OIT, 2012); Declaração das

Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas – ONU – de 13 de setembro de 2007 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017); e a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, promulgada pelo Decreto nº 3.087/1999 (BRASIL, 1999).

Dentre esses, propõe-se aqui uma reflexão sobre alguns dos principais marcos legais supracitados, destacando-se: o Estatuto do Índio, a Constituição de 1988, a Convenção 169 e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas. No caso brasileiro, a legislação sobre os direitos indígenas é tratada somente em âmbito federal, ou seja, cabe à Câmara de Deputados, ao Senado Federal e à Presidência da República.

4. O ESTATUTO DO ÍNDIO

O Estatuto do Índio é a denominação da Lei nº 6.001, promulgada em 19 de dezembro de 1973, que estabelece em seus Princípios e Definições a regulamentação da “situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Apesar deste documento citar que os costumes e tradições indígenas deveriam ser preservados, na prática a ideia apregoada era integrar os povos tradicionais à comunidade nacional, um trabalho desenvolvido para ser associado ao trabalho de catequese e assistência da Igreja, este já existente desde os primeiros contatos dos colonizadores. De acordo com o referido documento, indígena é considerado “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973).

Sobre os direitos indígenas e sua proteção, é delegada a responsabilidade à União, aos Estados, aos Municípios e aos seus órgãos de administração indireta, brasileiros, conforme descrito no Art. 2:

I – estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação;

II – prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional;

III – respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição;

IV – assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;

V – garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso;

VI – respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;

VII – executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas;

VIII – utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento;

IX – garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;

X – garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem. (BRASIL, 1973).

A Lei também conceitua o "índio" no Brasil, definindo-o também como "silvícola", que representa "todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional" (BRASIL, 1973), classificando-os ainda em três tipologias, conforme o grau de integração nacional:

I – Isolados – Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II – Em vias de integração – Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da

comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III – Integrados – Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973).

De modo geral, esse documento segue um ponto central do antigo Código Civil brasileiro, datado de 1916, que considerava os índios como "incapacitados" parcialmente, portanto necessitavam ser enquadrados num regime tutelar através de um órgão indigenista federal.

A respeito dos Direitos Civis e Políticos, citados no Capítulo I, Dos Princípios, os índios são considerados cidadãos de nacionalidade brasileira, em acordo com a Constituição Federal em seus Artigos 145 e 146, e estabelece o exercício de seus direitos. No Estatuto do Índio, em seu Art. 6º, declara que devem ser: "[...] respeitados os usos, costumes e tradições das comunidades indígenas e seus efeitos, nas relações de família, na ordem de sucessão, no regime de propriedade e nos atos ou negócios realizados entre índios, salvo se optarem pela aplicação do direito comum."

Nessa Lei também é estabelecida a Assistência e o regime tutelar, ou seja, os índios e as comunidades indígenas que ainda não estejam "integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar" (BRASIL, 1973). Todavia, o índio, ou a própria comunidade inteira, poderá requerer a sua plena emancipação, desde que comprovada por órgão federal competente, após inquérito realizado e a plena integração do solicitante ou de uma comunidade indígena à comunhão nacional.

De acordo com o documento, para o indígena sair do regime tutelar ele deve comprovar suas capacidades civis amplamente, levando em consideração alguns pontos considerados importantes, tais como a aprendizagem da língua portuguesa, atividade profissional útil para a sociedade nacional, além da "compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional" (BRASIL, 1973), conforme citado no Art. 9º. Tais etapas devem ser comprovadas através de homologação judicial e seu registro civil. Condicionado a estas capacidades, o indígena estaria apto para

exercício de seus direitos, o que deixa claro aqui a abordagem com base na assimilação e aculturação. No decorrer da leitura desse documento fica claro que não há uma maior valorização da identidade cultural indígena, pois dentro dessa construção, apesar de citar alguns pontos importantes, imprime-se o não reconhecimento de suas tradições como parte integrante da cultura nacional a ser preservada e trabalhada com os mais jovens em suas aldeias, mas como algo processual a ser superado pelo tempo até a sua integração ao modelo nacional, dito como melhor e superior, fruto de ideias ultrapassadas e seculares apregoadas pelo colonialismo, ainda latentes na sociedade brasileira.

A questão educacional, assim como as questões da cultura e da saúde, segue esta linha e paradigma assimilacionista e são tratadas nos Artigos 47 ao 55 deste documento oficial:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde, facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas. (BRASIL, 1973).

O trabalho dos indígenas também é assegurado, buscando garantir igualdade, sem nenhuma discriminação em relação a qualquer outro trabalhador brasileiro, aplicando-lhes "todos os direitos e garantias das leis trabalhistas e de previdência social" (BRASIL, 1973), respeitando suas culturas e costumes, porém qualquer contrato de trabalho deveria passar pelo órgão de controle para sua efetiva aprovação.

Dentro das linhas gerais desse documento, acreditava-se que o "ser índio" tinha um caráter passageiro e logo este indivíduo iria se integrar à comunidade nacional, assumindo assim uma perspectiva assimilacionista. Inclusive sobre causas de infrações penais, detenções ou outras questões disciplinares são estabelecidas condições especiais e diferenciadas de acordo com o grau de integração e regime tutelar.

Outro tema fundamental no texto é a questão da terra e do território indígena, em que são estabelecidos direitos, pontos sobre Terras Ocupadas, Áreas de Reservas, Terras de Domínio Indígena, entres outros, inclusive sobre demarcação, porém não se cita a diferença entre terra (todo o espaço da aldeia e reserva) e território, que representa também o lugar sagrado para os indígenas, onde são feitos seus rituais voltados à questão da espiritualidade.

A respeito da Defesa das Terras Indígenas, são asseguradas proteção das Forças Armadas e Polícia Federal:

Art. 34. O órgão federal de assistência ao índio poderá solicitar a colaboração das Forças Armadas e Auxiliares e da Polícia Federal, para assegurar a proteção das terras ocupadas pelos índios e pelas comunidades indígenas.

Art. 35. Cabe ao órgão federal de assistência ao índio a defesa judicial ou extrajudicial dos direitos dos silvícolas e das comunidades indígenas.

Art. 36. Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, compete à União adotar as medidas administrativas ou propor, por intermédio do Ministério Público

Federal, as medidas judiciais adequadas à proteção da posse dos silvícolas sobre as terras que habitem. Parágrafo único. Quando as medidas judiciais previstas neste artigo forem propostas pelo órgão federal de assistência, ou contra ele, a União será litisconsorte ativa ou passiva.

Art. 37. Os grupos tribais ou comunidades indígenas são partes legítimas para a defesa dos seus direitos em juízo, cabendo-lhes, no caso, a assistência do Ministério Público Federal ou do órgão de proteção ao índio.

Art. 38. As terras indígenas são inusucapíveis e sobre elas não poderá recair esapropriação, salvo o previsto no artigo 20. (BRASIL, 1973).

Teoricamente, através da leitura dos artigos citados, busca-se garantir direitos dos povos originários, porém, atualmente, na prática, verifica-se um imenso crescimento da violência e desrespeito sobre estes pontos, principalmente proteção aos indígenas em suas terras e territórios, demarcação das terras – que não avança judicialmente – e outros pontos críticos, como invasão de grileiros, madeireiros, fazendeiros, empresários do meio rural e grandes empresas.

No ano de 1988, com a Constituição Federal, que dá um caráter diferenciado aos indígenas em relação aos documentos anteriores, passa-se a garantir a diversidade e manutenção de suas culturas, por reconhecê-las pela importância e tradições, quebrando assim o paradigma assimilacionista que perdurou séculos e até hoje deixou raízes e sequelas no imaginário popular, especialmente não indígena. Em 1994, uma proposta de Estatuto das Sociedades Indígenas foi aprovada por uma comissão especial da Câmara dos Deputados, mas encontra-se paralisada em sua tramitação. Só em 2002 os índios deixam de ser considerados relativamente incapazes, com a instituição do Novo Código Civil brasileiro (BRASIL, 2002), no qual fica estabelecido que os povos originários seriam regidos por uma legislação especial.

Essa abordagem assimilacionista tem seu início desde a colonização através dos jesuítas, aplicada depois pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o intuito de convertê-los também em mão de obra nas lavouras, se consolidando ainda na Constituição Federal de 1934, se perpetuando através deste estatuto, passando pela Convenção de 1957.

Contudo, tal abordagem foi sendo desconstruída processualmente pela resistência dos povos originários e pela força do seu movimento social, tendo como divisor de águas a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com outros documentos sobre os quais discorreremos a seguir.

A história revela que toda a legislação indigenista, desde a colonização, foi um caminho traçado para a subjugação, onde buscaram tirar-lhes o direito de ser índios, seguidos pelas tentativas de escravização dos povos indígenas, porém por algumas ações fracassadas e resistência indígena, foram acontecendo atos mais violentos de extermínio e genocídio, de acordo com o crescimento das ações voltadas à expansão do colonialismo e ocupação das terras brasileiras.

5. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – CF/88

Por meio da CF-88 (BRASIL, 1988), a abordagem assimilacionista e aculturada sobre os indígenas é superada e passam a ser consideradas as diferenças e a diversidade de culturas indígenas, algo considerado pioneiro para a década de 1980, sendo que esta abordagem foi completamente abolida, teoricamente, no ano posterior, na Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais de 1989 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989), realizada pela OIT, superando as questões estabelecidas na ótica do Direito Internacional da Convenção sobre as Populações Indígenas e Tribais de 1957.

Historicamente, essa Carta Magna traz várias inovações sobre a temática, sendo a primeira que dedicou um capítulo específico à proteção e defesa dos direitos dos povos indígenas, garantindo ainda a capacidade processual, pois antes dela os povos originários sequer estavam “autorizados a ingressar com ações judiciais” (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 13), apesar da luta e grande esforço de fazer desta Constituição uma realidade para a nação indígena. Em sua obra *Direitos dos Povos Indígenas em Disputa*, Cunha e Barbosa (2018, p. 15) afirmam que “Falar do futuro dos direitos dos povos indígenas não é a formulação cândida que paira no ar. Antes, é um projeto normativo ancorado na resistência indígenas de longa data, com a vitalidade no presente das

muitas associações indígenas locais, regionais e nacionais”.

Observa-se que essa associação de resistência pelo direito vai além do âmbito nacional, ganhando força e alguma visibilidade internacional, atingindo ainda outros povos tradicionais da América Latina.

Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil encerra um período de obscurantismo sobre os direitos indígenas, pois vem reconhecer e garantir aos povos originários, em seu Art. 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Este é um importante marco histórico, pois ao validar o direito dos indígenas em manter a sua própria cultura, rompe-se com a secular tradição da visão indigenista, integracionista, que perseguia a ideia de homogeneização das etnias a um suposto modelo nacional e tratava o índio como um ser relativamente incapaz, alguém que deveria ser tutelado pelo Estado.

Em seu Art. 232, a Carta Magna garante também a capacidade processual a essas comunidades tradicionais, quando se lê: “os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses” (BRASIL, 1988), inclusive contra o Estado.

O atual Código Civil brasileiro do ano 2002, conseqüentemente, segue as linhas da Constituição Federal vigente, não tratando mais o indígena como um ser incapaz ou a ser tutelado, porém dispõe que tal capacidade deverá ser regulada por uma legislação especial. Sobre esta questão, há um processo com tramitação paralisada no Congresso desde 1994, para que isto seja revisto, sob o nome de Estatuto das Sociedades Indígenas, além de projetos de lei para a regulamentação de elementos dispostos na CF/88 e com isso possa se ajustar a legislação antiga completamente ao disposto na Carta Magna.

Fato é que, mesmo após 33 anos da Carta Magna no Brasil, a garantia dos direitos estabelecidos é conquistada ainda sob imensa pressão, luta e articulação das etnias através do movimento social

indígena e suas diversas associações nacionais e internacionais, além de apoiadores e aliados da causa. Dentre as muitas entidades e associações que fazem parte deste movimento, destacam-se alguns nomes, de ordem diversas (religiosa, política, educativa, científica, artística, jurídica, não governamentais etc.): Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI); Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB); Centro de Estudos Ameríndios (CEstA); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN); Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC); Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Greenpeace; Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB); Instituto de Formação e Pesquisa em Educação Indígena (IEPÉ); Índio é Nós – Portal de campanhas; Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC); Instituto Socioambiental (ISA) e seus programas: Programa Monitoramento de Áreas Protegidas, Programa Política e Direito Socioambiental, Programa Rio Negro, Programa Parque Indígena do Xingu; KANINDÉ – Associação de Defesa Etnoambiental; Operação Amazônia Nativa (OPAN); Portal KAINGANG (divulgação da cultura e dos direitos do povo Kaingang); Projeto Vídeo nas Aldeias; Uma Gota no Oceano; Programa WAIMIRI-ATROARI, Programa PARAKANÃ – PROPKN; Projeto Trilhas de Conhecimentos; Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, da Universidade de São Paulo (NHII/USP); e Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED). São muitas outras pelo país, pela América Latina e pelo mundo que estão em prol da luta, defesa e garantia desses direitos.

Ainda sobre a Carta Magna, Viveiros de Castro (2006, p.) afirma:

A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desíndianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a ‘ser’ índio — isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio — podia ser uma coisa interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter (como se queira) o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de

4. Conforme os grandes xamãs, significa uma pessoa de mente adoecida.

subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la. Uma gigantesca ab-reação coletiva, para usarmos velhos termos psicanalíticos. Uma carnavalização étnica. O retorno do recalçado nacional.

Esse momento é considerado único na história, pois representou a aprovação dos direitos por políticos de várias frentes: de orientação de direita, de centro e de esquerda. Foi um momento também muito importante para o movimento social indígena, que marcava sua gênese em âmbito nacional, além do reconhecimento de algumas importantes lideranças indígenas protagonistas desse processo no ano de 1988, como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, David Kopenawa, entre tantos outros.

6. A CONVENÇÃO 169

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, publicada em 7 de junho 1989 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989) e posteriormente promulgada através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril 2004 (BRASIL, 2004), teve sua vigência no Brasil a partir de 25 de julho de 2003 e revê a convenção anterior (Convenção nº 107 de 1957). O referido documento da organização permanente, pessoa jurídica de Direito Internacional Público, do qual o Brasil é membro, dentre tantos outros países, afirma em seu Art. 3 que "os povos indígenas deverão gozar dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos, nem discriminação". A partir deste direito prioritário são descritos os demais no mesmo documento internacional, o qual aborda as questões sobre a proteção dos territórios, sobre a cultura, valores e práticas sociais, culturais e espirituais, além da necessidade de reconhecimentos dos problemas individuais e coletivos dos povos originários.

Diferente da convenção anterior, a qual disciplinava propósitos assimilacionistas pelas comunidades minoritárias ao modelo nacional, a atual demanda que os povos originários devem "assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida", e as suas línguas, religiões, culturas e, essencialmente, identidade devem ser preservadas e respeitadas no âmbito dos Estados onde vivem.

7. A DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS INDÍGENAS

O documento com 46 artigos vem reconhecer e afirmar os direitos dos povos originários, abordando-os de maneira abrangente sobre a cultura, saúde, territórios, educação e demais temas essenciais aos direitos fundamentais. Tal declaração, mesmo depois de longos debates por duas décadas, discutida em assembleia e aprovada em 2007, ainda é um desafio em solo brasileiro, pelas dificuldades em sua implementação e uma série de infrações sob vários aspectos, dentre os principais a violência de todos os graus sobre os povos originários, com perseguições, mortes, assassinatos, genocídios; a lentidão e estagnação da demarcação de seus territórios; a discriminação e racismo sofridos por esses indivíduos que são considerados pelos governantes como pessoas que representam atraso e barreiras ao desenvolvimento etc. Com este documento, consideram-se mais alguns avanços:

Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural [Artigo 3] [...]. Os povos e indivíduos indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura [Artigo 8]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Reconhecer e reafirmar os direitos dos povos originários no Brasil é uma luta interminável, mesmo com a legislação vigente. De modo geral e visto em várias instâncias (sociocultural, política, econômica etc.), pode-se pensar que o povo brasileiro carece de reconhecer sua própria identidade, pois de modo geral é um coletivo que não conhece sua própria história enquanto povo, não preserva ou tem memória de si mesmo quando não se reconhece nas suas fortes raízes indígenas, o que reforça os processos de reprodução da violência colonial.

Embora a proposta deste artigo não seja promover um debate jurídico, vale revisitar Sartori (2010), quando ele afirma a importância da luta indígena, pois representa a luta pelas diferenças, por seus modos de subsistência e de reprodução social dentro de um modelo contraditório homogeneizante imposto pelo sistema capitalista.

8. CONSIDERAÇÕES

Por mais de cinco séculos, desde a colonização, passando por processos de invasão e exploração de seus territórios, genocídios, escravidão, dentre tantos outros, e mesmo apesar dos avanços sobre os direitos indígenas, embora historicamente bem tardios, às custas de muitas lutas, resistência, tempo de vida e mortes de tantas pessoas, esses direitos continuam sob ataque no Brasil, não são efetivados e são, cada vez mais, sonogados e usurpados, principalmente dentro do atual quadro político, com o atual mandatário do país, denominado pelos povos originários de Xauara.⁴

Esses direitos, que deveriam ser garantidos à nação indígena, lhes são retirados em vários âmbitos e impressos pela violência sobre os povos indígenas, denunciada em vários canais pelo Brasil e pelo mundo, mesmo depois da abertura democrática dos anos 1990 e a garantia de seus direitos originários, dentre outros descritos. Os indígenas sofrem com o desrespeito à demarcação de seus territórios; a invasão de garimpeiros, posseiros, latifundiários e empresas em seus territórios; questões ligadas à educação e à precarização de suas escolas e trabalho docente; saúde pública – principalmente agora, durante a pandemia do Coronavírus, os quais foram as comunidades mais afetadas –, dentre tantas outras causas pelas quais lutam e continuam resistindo, como mais recentemente a fome e escassez em seus territórios, enquanto o sistema ineficaz atua em sua necropolítica.

O relatório *Direitos Humanos no Brasil 2021: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos* (STEFANO; MENDONÇA, 2021) denuncia de maneira detalhada as inúmeras atrocidades e numerosos processos, de forma detalhada, sobre a violação desses direitos e luta desses povos, sempre, além das questões ligadas diretamente à causa, tais como crise climática e ambiental, criminalização desses povos em busca da legalização da própria CF/88, agronegócio, retrocessos ambientais sobre a Amazônia, dentre tantas questões.

Eloy Terena (2021), um dos articuladores dessa causa, ligado à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), em seu artigo *A criminalização de lideranças indígenas como repressão da ação política*, relata

como este tipo de processo social, composto por uma série de etapas, tentando criminalizar o próprio movimento social, dificulta mais ainda a garantia pelos direitos: “Enquanto estratégia de repressão da ação política dos povos indígenas, a criminalização integra um repertório extenso de formas estatais e paraestatais de dominação e controle.” (TERENA, 2021, p. 93).

Enfim, além das ações de desmonte das instituições que deveriam proteger os indígenas, como a própria Funai, são várias ações impostas, arbitrarias e criminosas que tentam manipular a não validação dos direitos desses povos e a não viabilidade de suas causas e processos, que se arrastam ou mesmo estão estagnados em várias instâncias administrativas do poder público, reproduzindo os processos colonizadores seculares, de apagamento histórico, de exclusão social, de homogeneização de suas identidades, de desrespeito às suas ciências, saberes etc., apesar dos avanços documentados na Constituição Federal de 1988, segundo a qual deveria se fazer valer os direitos e promover de maneira permanente a necessidade de decolonização do pensamento e de uma produção de políticas públicas mais efetivas em prol da diversidade e identidades indígenas, incluindo-os verdadeiramente no projeto nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 37.627, de 27 de outubro de 1831**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1831. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 3 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3689.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF, 1992a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação. Brasília, DF, 1992b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF, 1992c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/

L10406compilada.htm" https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.087/1999**. Promulga a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, concluída na Haia, em 29 de maio de 1993. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20das%20Crian%C3%A7as%20e%20%C3%A0%20Coopera%C3%A7%C3%A3o%20em%20Mat%C3%A9ria%20de%20Ado%C3%A7%C3%A3o%20Internacional.%20conclu%C3%Adada%20na%20Haia.%20em%2029%20de%20maio%20de%201993%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel Rodrigues. **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Unesp, 2018.

FACHIN, Patricia, A origem dos direitos humanos está na releitura do direito das gentes. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** [online], n. 511, set. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7035-a-origem-dos-direitos-humanos-esta-na-releitura-do-direito-das-gentes>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o final do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). Diretora do Escritório da OIT no Brasil. **Convenção 169 em língua guarani-kaiowá e português**. Amandaje nº 169 Ava Ka'aguygua rehegua Tetã Sãsoyguakuéraguáva ha Ñemobohechapyrã ojejapo va'erã pe OITre ñemoñe'epyre Ava 197 ka'aguygua rehe./ . Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2012. Tradutores da Etnia Guarani Kaiowá Cajetano Vera e Tonico Benites. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Legi_slacao-Fundamental/169_guarani_kaiowa_web_812.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Convenção 169 em língua terena e português**. Convenção nº 169 koyúhoti kopénotihiko yoko trībuhiko ya poí poké'e yoko Resolução Koyúhoti ituke ra OIT xapákuke kopénotihiko yoko trībuhiko. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2012. Povos indígenas, povos tribais, direitos humanos, Convenção da OIT, Resolução da OIT, comentário, aplicação 14.08. Tradução da Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução referente à ação da OIT para a língua indígena brasileira Terena. Disponível em: 169 terena.indd (direitosocioambiental.org). Acesso em: 14 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDLDeclaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 1 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. 1989. Disponível em: <http://www.oit.org.br/convention>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SANTAMARÍA, Rosember Ariza. El regimen jurídico de las tierras, la Convención 169 de la OIT y la actuación del poder judicial frente a los derechos del territorio. *In*: GEDIEL, José António Peres; CORRÊA, Adriana Espíndola; SANTOS, Anderson Marcos dos; SILVA, Eduardo Faria. **Direitos em conflito**: movimentos sociais, resistencia e casos judicializados. v. 2. Curitiba. Kairós, 2015. p. 25.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2010.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (org.). **Direitos Humanos no Brasil 2021**: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2021.

TERENA, Luiz Eloy. A criminalização de lideranças indígenas como repressão da ação política. *In*: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (org.). **Direitos Humanos no Brasil 2021**: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2021. p. 91-94.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é". Entrevista concedido ao Instituto Socioambiental (ISA) em 26 de abril de 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%A9ndio.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

PÓS FÁCIO

POSFÁCIO

A busca pelo conhecimento sempre fascinou os seres humanos ao longo da história. O ser humano é um ser que se alegra intelectualmente através de suas mais diversas descobertas e produções. E essas descobertas humanas podem proporcionar um bem viver no mundo comum, desde que conduzidas com um olhar ético que atentem para o bem coletivo. Aristóteles, no seu livro *Ética a Nicômaco*, já filosofava sobre os tipos de virtude trazendo à tona também a virtude intelectual, a qual pode ser aperfeiçoada pelo ensino e pela pesquisa tornando-se, assim, um hábito saudável e necessário para as democracias nos tempos atuais.

O compreender a importância e vislumbrar com uma visão acurada a prática do pesquisador passa muitos caminhos, desde a criação de leis que apoiam e fomentam a pesquisa até a boa execução de políticas públicas previstas nessas mesmas leis, ou seja, a pesquisa, para acontecer, de fato, necessita de múltiplos caminhos. Não há investigação científica detalhada e minuciosa sem investimentos. Não há investimentos em pesquisa sem representantes públicos que compreendam o valor do conhecimento humano para um mundo harmonioso e ético.

O hábito virtuoso da pesquisa pode reverberar em todas ações e instituições humanas, por isso a necessidade de um olhar esmerado para com a pesquisa e as produções humanas. No caso presente, vê-se um olhar cuidadoso para com a democratização e a publicização das pesquisas dos docentes e dos discentes cearenses nos editais de publicação de livros acadêmicos, literários e de *e-books* temáticos, bem como a política editorial de incentivo à publicação de revistas científicas pela Secretaria de Educação do Ceará, a exemplo das revistas *DoCEntes* e *Ceará Científico*. Ações que são frutos desses investimentos comprometidos com a Educação no Ceará, com o ensino e com a pesquisa.

Os editais de publicação de livros acadêmicos, literários e de *e-books* temáticos permitem a visibilidade do protagonismo docente ao oportunizam que professores publiquem, em livro ou *e-book*, obras literárias e/ou acadêmicas com suas experiências e reflexões, contribuindo assim para a formação cultural, intelectual e o desenvolvimento contínuo de outros professores. Por sua vez a Revista *Docentes*, publicada ininterruptamente desde 2016, reverbera, fomenta e fortalece as práticas de letramento científico e de autoformação dos professores na rede estadual de ensino ao refletir sobre a prática docente, aprendizagem discente, políticas educacionais, currículo, dentre outros tantos temas relevantes no universo da educação escolar, em artigos científicos, resenhas, relatos de experiência, projetos de jogos, aplicativos e robótica, bem como resumos de teses e dissertações.

Já o estímulo à iniciação científica discente se dá através da publicação semestral da Revista *Ceará Científico*, criada em 2022 objetivando publicizar a produção científica dos estudantes da rede estadual pública de ensino nas diversas áreas do conhecimento. A linha editorial da revista privilegia artigos relativos à educação básica com foco na experiência de aprendizagem múltiplas e na produção de conhecimento dos discentes no ensino médio, os quais valorizam a formação crítica e humana da juventude cearense, o protagonismo estudantil e a produção de conhecimento científico, observando, assim, a prática de um olhar atento para a relação que associa teoria e prática.

Assim, esses espaços de democratização da educação/pesquisa são rebentos de um fazer ético na administração pública, de um olhar responsável que compreende a educação como um processo gradual, dinâmico, crítico, interdisciplinar e também afetivo. Sim, afetivo também! Como bem tematizado por Henri Wallon, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano devem levar em conta, nos seus processos, as interações sociais, as trocas humanas e a formação de vínculos, âmbitos intermediados pela afetividade e suas implicações diretas ou indiretas.

Nesse sentido, o Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE alegra-se com mais uma oportunidade de democratizar as produções científicas produzidas pelos docentes e discentes fomentando, assim, a relação entre educação, pesquisa e docência no Ceará, pois compreende que pensar a prática docente, através dos múltiplos conhecimentos produzidos pelos seres humanos, é ter clareza da relação imbricada entre teoria e prática. É ter perceptibilidade da importância do fomento à pesquisa docente e discente. É ter uma compreensão lúcida, colocada em prática, de que precisamos assumir responsabilidades com a formação humana e com a iniciação científica da juventude nas escolas públicas do Ceará. Ou seja, como bem compreendeu Hannah Arendt ao filosofar sobre a educação no seu texto *A crise na educação*: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.”

Prof. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO