

Narrativas e práticas de ensino em

Ciências Sociais:

diálogos com a pesquisa e a extensão

Maria Alda de Sousa Alves
Michely Peres de Andrade
Anderson Souza Oliveira
Organizadores/as



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diataty Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • Gisafra Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Maria Alda de Sousa Alves
Michely Peres de Andrade
Anderson Souza Oliveira
Organizadores/as

Narrativas e práticas de ensino em
Ciências Sociais:
diálogos com a pesquisa e a extensão

ANDERSON SOUZA OLIVEIRA
ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO
BRUNA MUNIZ DA SILVA
FERNANDA MARA DE MORAIS FERREIRA
FRANCISCA ROSÂNIA FERREIRA DE ALMEIDA
FRANCISCO GLEILTON CLEMENTE DA SILVA
GUSTAVA BEZERRIL CAVALCANTE
HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO
JOANA ELISA RÖWER
LILIAN MARIA DA SILVA MELLO
LÍVIA DE MESQUITA NORMANDO
MARIA ALDA DE SOUSA ALVES
MARIA MARÍLIA RODRIGUES DA SILVA
MICHELY PERES DE ANDRADE
MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ
MYRNA LETÍCIA DE CARVALHO RIFANE
NUBIA DOS REIS PINTO
PEDRO GABRIEL GONÇALVES DE ALENCAR
PEDRO ROGÉRIO SOUSA DA SILVA
RODRIGO ROCHA FERREIRA
ROSEMARY DE OLIVEIRA ALMEIDA

Ed 
UECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2023

NARRATIVAS E PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: DIÁLOGOS COM A PESQUISA E A EXTENSÃO

© 2023 *Copyright* by Maria Alda de Sousa Alves, Michely Peres de Andrade,
Anderson Souza Oliveira (Orgs.).

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - *Campus* do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60714-903 - Tel.: (85) 3101-9893 - Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece - E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Arte da Capa
Ilustração: *Pintura Maria Alda de Sousa Alves*
Design: *Anderson Souza Oliveira*
Pintura árvore com colagem de sementes: *Maria Alda de Sousa Alves*

Revisão Vernacular e Normalização
Francisco Alison Ramos da Silva

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

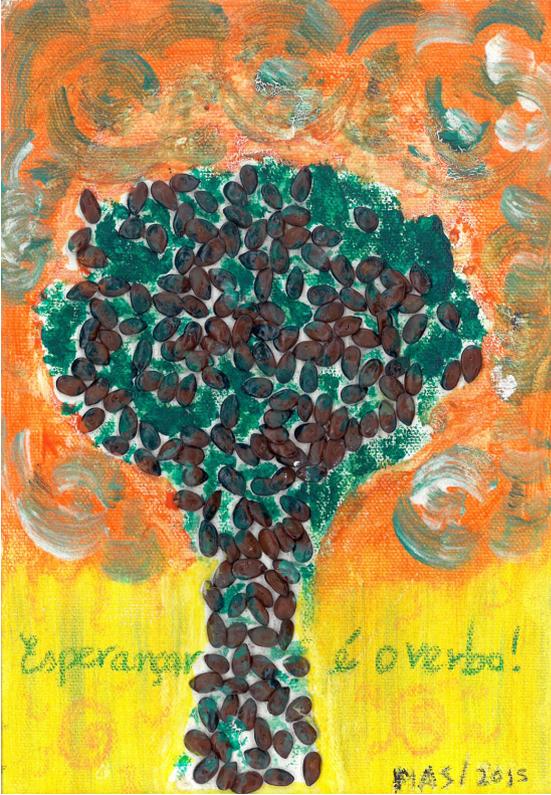
A474n Alves, Maria Alda de Sousa
Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais [livro eletrônico]: diálogos com a pesquisa e a extensão / Maria Alda de Sousa Alves; Michely Peres de Andrade; Anderson Souza Oliveira (org.). - Fortaleza: EdUECE, 2023.
290p. il.
ISBN: 978-85-7826-883-1
<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1>

1. Ciências Sociais. 2. Prática docente. 3. Pesquisa. 4. Extensão. 5. Alves, Maria Alda de Sousa 6. Michely Peres de Andrade. 7. Anderson Souza Oliveira I. Título

CDD 370



GRÃOS



Grãos
no chão ...
Percepção.
Educação
é resistência
e inclusão.

Resistir,
para existir ...
Rabiscos de aquarela
amarela.

Dizemos:
a educação
é viva –
de saberes, corpos, olhares ...
De ancestralidades.

Plantar é preciso
e é preciso
colher os grãos:
fortificados
nos laços
da imaginação,
sem discriminação.

Maria Milene Firmino da Costa





Esperanza

Overton!

1985/1986

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - 9

Maria Alda de Sousa Alves
Michely Peres de Andrade
Anderson Souza Oliveira

PREFÁCIO - 19

Rosemary de Oliveira Almeida

1 NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ:

DCRC E AUTONOMIA ESCOLAR - 25

Rosemary de Oliveira Almeida
Rodrigo Rocha Ferreira
Pedro Gabriel Gonçalves de Alencar

2 ENTRE AVANÇOS E AMEAÇAS: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O CAMPO DA SOCIOLOGIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA - 53

Bruna Muniz da Silva
Francisca Rosânia Ferreira de Almeida

3 NARRATIVAS DOCENTES: HISTÓRIAS DE VIDAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA - 79

Antonia Ieda de Souza Prado
Milena Marcintha Alves Braz
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

4 PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (SEDUC-CE):

UMA ANÁLISE DE GÊNERO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 - 106

Myrna Letícia de Carvalho Rifane
Michely Peres de Andrade

- 5 GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS** - 132
Fernanda Mara de Moraes Ferreira
Nubia dos Reis Pinto
- 6 INTELECTUALIDADE FEMININA NEGRA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA** - 157
Anderson Souza Oliveira
- 7 A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS DISCIPLINAS DE SOCIOLOGIA E LITERATURA** - 179
Lilian Maria da Silva Mello
Pedro Rogério Sousa da Silva
- 8 O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA - CAUCAIA-CE** - 201
Gustava Bezerril Cavalcante
Livia de Mesquita Normando
- 9 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS JUVENIS: NARRATIVAS SOBRE O PERÍODO DE PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO** - 227
Francisco Gleilton Clemente da Silva
Joana Elisa Röwer
- 10 OS “ESTAGIÁRIOS DE INCLUSÃO” NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE REDENÇÃO-CE: UMA ANÁLISE DO EDITAL N°001/2023** - 253
Maria Marília Rodrigues da Silva
Maria Alda de Sousa Alves

APRESENTAÇÃO

MARIA ALDA DE SOUSA ALVES

Doutora em Sociologia pela UFC. Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); integrante do GERE; coordenadora da linha Educação Inclusiva, Valorização das Diferenças e Políticas Públicas; colaboradora do LAPRATICAS da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

MICHELY PERES DE ANDRADE

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); mestra e doutora em Sociologia pela mesma instituição; professora adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (Gere).

ANDERSON SOUZA OLIVEIRA

Doutorando em Sociologia (PPGS-UFPB); bolsista da Fapesq (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba); pesquisador e coordenador da linha das relações étnico-raciais do Gere (Uece-Unilab); pesquisador do Hun (UFPB) e Neri (Unilab-UFC).

Este é um livro semeado por muitas mãos, sonhos e afetos. Um projeto que se tornou possível graças à vontade coletiva de muitas/os que fazem parte do *LaPráticas* e do *Gere*. Em tempos de negacionismo científico e de formas renovadas de individualismo, este *e-book* representa um projeto político, que defende a educação pública como o solo mais profícuo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Compreendemos a inclusão e a valorização das diferenças como princípios da educação pública de qualidade. Inspiradas/os pela educadora e ativista negra bell hooks, concebemos as salas de aula como comunidades de resistência às variadas formas de opressão, tais como o racismo, a violência de gênero, o elitismo e o capacitismo. Segundo hooks, as salas de aula também são espaços amorosos de acolhimento e diálogo, a despeito de todos os conflitos que habitam as escolas e as universidades.

A presença da Sociologia na educação básica tem despertado muitos para a riqueza de narrativas que fazem parte da comunidade escolar. As culturas juvenis e as histórias de vida dos docentes passaram a ser reconhecidas por meio de pesquisas e espaços legítimos de escuta. Após anos de desvalorização da prática docente e sucateamento das instituições de ensino brasileiras, engendrados por um governo obscurantista e anti-democrático, novos ventos evocam narrativas de luta e esperança, que aparecem entrelaçadas neste livro.

Dando início ao percurso do *e-book*, o primeiro capítulo traz o artigo de Rosemary de Oliveira Almeida, Rodrigo Rocha Ferreira e Pedro Gabriel Gonçalves de Alencar, intitulado: *Nova organização curricular do Ensino Médio no Ceará: DCRC e autonomia escolar*. O trabalho articula resultados de uma pesquisa de iniciação científica (IC/Pibic-Uece), realizada entre 2021 e 2022, acerca da política educacional do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Tal lei veio fundamentar a constituição da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) e, no caso do Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará/DCRC.

Utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental, os autores analisam, de forma crítica, as perspectivas da autonomia escolar e sua função pedagógica diante da implantação de seus currículos no chão da escola, em seus contextos estruturais e culturais plurais. Ademais, o trabalho analisa as percepções de professores/as de Sociologia sobre a BNCC e o DCRC, assim como sobre as mudanças no currículo, no que diz respeito à autonomia e ao desenvolvimento das competências na atividade docente.

O segundo capítulo traz o artigo de Bruna Muniz da Silva e Francisca Rosânia Ferreira de Almeida, cujo título é *Entre avanços e ameaças: reflexões docentes sobre o campo da Sociologia do ensino de Sociologia*. O trabalho aborda o processo de consolidação do ensino de Sociologia nas escolas e o crescente fortalecimento do debate acadêmico sobre os sentidos, marcos históricos e dilemas sociológicos no contexto escolar.

Associadas ao debate acadêmico e conceitual, as experiências docentes no ensino de Sociologia, que per-

passam o cotidiano escolar e acadêmico, são tomadas pelo olhar docente das autoras e de duas professoras pesquisadoras de universidades públicas do Ceará. O recorte de análise considerado neste trabalho, de 2008 até os dias atuais, pode ser situado como momento de reformulação ou reestruturação desse campo, na medida em que implica novos debates e reforça as articulações dos investigadores em prol de sua existência/permanência.

Em *Narrativas docentes: histórias de vidas de professores de Sociologia*, Antonia Ieda de Souza Prado, Milena Marcintha Alves Braz e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo buscam compreender, a partir das histórias de vida de professores de Sociologia, como estes pensam seus percursos formativos e as dificuldades de ser professor no Ensino Médio no início da docência. Para tanto, foram coletadas histórias de vida entre os meses de setembro de 2021 e julho de 2022, para as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Prática Como Componente Curricular II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Ao todo, os discentes coletaram 42 histórias de vida com professores de Sociologia atuantes na educação básica no estado do Ceará.

As análises realizadas pelas autoras dão ênfase a três aspectos presentes nas narrativas dos/das docentes entrevistados/as: 1) a formação; 2) o início na docência e as maiores dificuldades enfrentadas nesse período e 3) os sentidos atribuídos ao exercício da profissão de professor/a de Sociologia.

Em *Projeto Professor Diretor de Turma (Seduc-CE): uma análise de gênero no contexto da pandemia de Covid-19*, Myrna Letícia de Carvalho Rifane e Michely Peres de Andrade analisam narrativas de professores/

as cearenses que atuaram na função de diretores/as de turma, durante o período de isolamento social, imposto pela pandemia de Covid-19. Para isso, foram utilizados os artigos produzidos por professores/as para o Seminário DoCEntes, realizado em 2020 e divulgado em 2021.

No primeiro momento do capítulo, as autoras traçam um panorama histórico-político sobre o PPDT no contexto português e a implementação desse projeto no sistema de ensino público cearense. Posteriormente, elas resgatam a história da generificação do magistério no Brasil. A partir desse campo de análise, é possível compreender como os/as professores/as vivenciaram a função de diretor de turma, durante o período pandêmico, e como as desigualdades de gênero marcam a percepção docente sobre o espaço que homens e mulheres ocupam na instituição escolar.

Dando continuidade a esse *e-book*, os próximos textos reelaboram discussões clássicas, porém pertinentes ao campo das Ciências Sociais, como, por exemplo, o debate étnico-racial, de gênero e de comunidades tradicionais do Ceará. Sueli Carneiro nos lembra da importância de subverter nossos preceitos e saberes, de maneira que entendemos a importância de um debate que ecoa vozes ainda subalternizadas não somente na Academia, mas também na sociedade civil.

Dessa maneira, em *Gênero e sexualidade na escola: um olhar para os desafios contemporâneos, a partir da perspectiva dos direitos humanos*, Fernanda Mara de Moraes Ferreira e Nubia dos Reis Pinto propõe pensar a respeito do lugar das sexualidades de estudantes no Ensino Médio a partir de entrevista realizada com uma professora de Sociologia que lecionou a disciplina eletiva de

Gênero e Sexualidade na rede estadual de ensino. Através dessa discussão, a autora tem como ponto – teórico – de partida o debate dos direitos humanos, com base em documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Atlas da Violência (2022), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Nacionais para o Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), dentre outros.

O processo de escrita do artigo ainda tem como marco temporal um dos períodos conservadores do país (2019-2022), o que torna a análise nele presente ainda mais pertinente, até mesmo como uma forma de registro histórico do que foi vivenciado quando o poder esteve nas mãos de um presidente e governo autoritários. Para tanto, as autoras percebem como o debate de gênero no espaço escolar ainda precisa ser consolidado com um debate qualificado ontológico, antes de mais nada, sobre nossas subjetividades, sobre quem somos e sobre os nossos direitos. A questão política perpassa por todo o trabalho das autoras, que tem como chave final uma luta que ainda não cessou e nem cessará.

No sexto capítulo desta obra, Anderson Souza Oliveira rememora e celebra o trabalho da intelectualidade feminina negra brasileira diante das categorias *experiência* e *conhecimento*. O ensaio intitulado: *Intelectualidade feminina negra: caminhos para uma educação emancipadora* tem como proposta pensar como um grupo específico de mulheres negras pode contribuir com a educação brasileira. Nesse sentido, o autor provoca à/ao leitora/or, em um texto escrito em primeira pessoa, a repensar sua prática docente, a fim de inserir novas perspectivas de conhecimento.

Podemos afirmar que a proposta do autor é 1) interpelar uma nova interpretação para o significado de intelectual; 2) visibilizar o trabalho de mulheres negras que produziram conhecimento para o mundo acadêmico; 3) traçar paralelos práticos para uma prática antirracista no espaço escolar, a partir das categorias *conhecimento* e *experiência*. Como motim, Anderson Souza Oliveira, pensa sobre como a educação poderia receber diversos louros, se pudéssemos focalizar em saberes que, por vezes, são marginalizados e, nem sempre, são introduzidos em documentos oficiais, como currículos e parâmetros nacionais. Além disso, o autor propõe o protagonismo de estudantes para a própria produção de conhecimento baseado em suas experiências.

Lilian Maria da Silva Mello e Pedro Rogério Sousa da Silva, em *A construção de uma educação antirracista a partir das disciplinas de Sociologia e Literatura*, continuam o debate sobre o racismo e a instituição escolar. Porém, eles o fazem a contar de uma experiência empírica, além de entrevista com docente do ensino superior de Sociologia. Ademais, a autora e o autor buscam trazer – paralelas – disciplinas de duas áreas de conhecimento diferentes, para embasar seu artigo: a Literatura e Sociologia. O trabalho de Lilian Maria e Pedro Rogério desvencilha o fato de que nossa educação ainda é pautada no que poderíamos caracterizar com base nos pactos da branquitude.

Essa é uma assertiva que desenha todo o artigo, pensando ainda sobre nossas referências em ambas as áreas do saber já ditas. Ao trazerem como contraponto os trabalhos de Carolina Maria de Jesus e Monteiro Lobato, a autora e o autor demonstram como o escopo de uma obra literária pode minar em discussões teórico-

-metodológica com teores divergentes e com cunho ora libertadores, ora racistas. Por fim, ao trazer a entrevista com uma docente de Sociologia, é possível perceber como esse trabalho de inserção de autorias negras no campo escolar é uma escolha política e necessária para o combate de opressões históricas.

Em *O ensino da Sociologia na Escola Indígena Índios Tapeba – Caucaia-CE*, Gustavo Bezerril Cavalcante e Lívia de Mesquita Normando mostram a potencialidade da disciplina de Sociologia em uma comunidade tradicional do Ceará. Evidenciando uma área ainda pouco discutida e pesquisada, as autoras visibilizam o trabalho docente, seus percalços, o estigma ainda presente sobre essa população, além de mostrar quais estratégias são utilizadas para que se busque uma educação de qualidade e interdisciplinar, que não somente abarque o conteúdo programático de Sociologia, mas também possa incluir saberes de suas próprias territorialidade e ancestralidade.

Para tal empreitada, as autoras se debruçam em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998), as Orientações Curriculares Nacionais-OCN (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), dentre outros, e o material didático utilizado pela comunidade, pelo qual analisam seus conteúdos e entrevistam funcionárias/os de uma instituição escolar indígena. Assim, Gustavo Bezerril e Lívia Normando propõem pensarmos as possibilidades do ensino de Sociologia com um recorte geográfico-cultural-político-social do qual, por vezes, distanciamos-nos.

Para finalizarmos, apresentamos os dois últimos artigos, que resultam da produção de Trabalhos de Con-

clusão do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). O artigo *Educação e experiências juvenis: narrativas sobre o período de pandemia no Ensino Médio*, escrito por Francisco Gleilton Clemente da Siva, em coautoria com Joana Elisa Rower, orientadora, busca problematizar como jovens do Ensino Médio público vivenciaram o processo de pandemia da Covid-19 e como este difícil período afetou suas trajetórias educativas. Os interlocutores da pesquisa foram jovens do meio rural, estudantes da escola pública José Tristão Filho, localizada na cidade de Guaiúba, no Ceará. A partir de uma abordagem qualitativa, constituída de pesquisa bibliográfica e documental, de observação participante e de entrevistas grupais, foram coletadas narrativas de jovens interioranos acerca de sua relação com a escola, em um período de distanciamento social, e de suas perspectivas de futuro após a conclusão do Ensino Médio.

Com base nesse estudo, os/as autores/as constataram quão grande é a desigualdade social experimentada por esses sujeitos, no tocante ao ensino e às formas de acesso a tecnologias de comunicação, como a internet. Constatou-se, também, a delicada condição emocional vivenciada por parte significativa desses jovens, então condicionados a um isolamento social, tendo suas formações e trajetórias escolares interrompidas por um espaço considerável de tempo.

Por último, um tema caro – e que não poderia deixar de compor esta obra coletiva – é o da Educação Inclusiva. No artigo *Os “estagiários de inclusão” na educação pública municipal de Redenção-Ce: uma análise do edital nº 001/2023*, escrito por Maria Marília Rodrigues da Silva,

em coautoria com Maria Alda de Sousa Alves, orientadora, é analisada a atuação destes estudantes na escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira, localizada na cidade de Redenção, no interior do Ceará. Por meio da pesquisa de dispositivos jurídicos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, dos editais para estágio remunerado na área de Educação Inclusiva do município (2019, 2022, 2023), de documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como da aplicação de questionários, de entrevistas narrativas e observações, as autoras constataram uma série de questões em relação à atuação dos/das estagiários/as junto a crianças com necessidades específicas no ambiente escolar. Contudo, concluem quão necessária é a atuação desses sujeitos para fins de garantia de direitos de estudantes com deficiências nas escolas municipais de Redenção.

Cabe dizer, por fim, que semear boas ideias e colher conhecimentos como frutos de um trabalho coletivo entre discentes e docentes da educação básica e da universidade pública foram a tônica deste *e-book*. Desejamos que estes escritos diversos encontrem leitores/as de olhares atentos, corações e mentes abertas e façam ecoar o verbo *esperançar*. Como sabiamente nos ensina Paulo Freire, em *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*: “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

PREFÁCIO

ROSEMARY DE OLIVEIRA ALMEIDA

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece); coordenadora do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (Lapratikas-Uece).



livro que ora se apresenta é um sonho feito ideia, um encantamento em que se movimentam andanças e falas do campo da Educação regadas pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão – faces de um mesmo caminho desenhado no Laboratório de Ensino e Práticas Sociais/Lapratikas, do curso Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará/Uece e no Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva/Gere, vinculado à Uece e à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Uece-Unilab).

Antes de mencionar certas particularidades do livro, considero importante o registro de memórias que marcam a existência do Lapratikas e do Gere, para não deixar a sombra do esquecimento devorar os acontecidos. O Lapratikas tem como principal objetivo fortalecer e fomentar, por meio de suas linhas de atuação, atividades de ensino, pesquisa e extensão em Educação, de forma interdisciplinar e interinstitucional, em razão da formação docente e das relações com a escola básica e com distintos espaços de atuação profissional da/do cientista social educadora/educador.

Alguns anos se passaram desde a origem do Lapratikas nos idos de 2017, mais especificamente na data de 6 de outubro desse ano, quando o Laboratório foi lançado em seu primeiro evento na Uece. Faz-se importante revelar que ele já se encontrava em gestação no pensa-

mento dos pibidianos (2011-2014), participantes do primeiro Subprojeto de Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Uece. Eram jovens estudantes e professoras que almejavam dar continuidade à formação docente nas dobras de suas atividades e em meio aos encantos da licenciatura e da escola pública. Assim, neste dia, o Laboratório, em festa, apresentou-se em evento de extensão aberto ao público, contando com a participação de estudantes e professoras/es da Uece, professoras/es da escola básica e pesquisadoras/es vinculadas/os a outras instituições de ensino superior, a exemplo da Unilab, da Universidade Federal do Ceará/UFC e da Universidade Estadual do Vale Acaraú/UVA.

Quanto ao Gere, que surgiu como uma das linhas do Lapraticas – *Educação, Gênero e Relações Étnico-raciais* – esse grupo foi tomado por um acontecimento importante que aqui registro: como desdobramento desta linha, em 2018, o Gere alçou voo e celebrou uma nova gestação, crescendo em movimentos inclusivos ao se transformar no Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva/Gere e fortemente irmanado ao Lapraticas. O Gere desenvolve atividades articuladas de ensino, pesquisa e extensão, numa parceria entre os cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da Uece e o curso de licenciatura em Sociologia da Unilab, com objetivos de refletir, pesquisar e intervir sobre temas relacionados às questões étnico-raciais, de gênero e de educação inclusiva, em espaços de educação escolar e não escolar.

Ademais, junto ao Gere, as outras linhas do Lapraticas buscam espargir desejos e experiências de forma-

ção docente de estudantes do curso de Ciências Sociais e de outros cursos que se tornam parceiros, assim como das/dos professoras/professores das universidades e de escolas públicas. Tais linhas inspiraram diferentes produções acadêmicas e outras expressões culturais e artísticas, a exemplo deste livro e da arte-beleza desenhada em sua capa.

As outras linhas, mencionadas no parágrafo anterior, são estas que se apresentam nos parágrafos subsequentes:

Ensino, Formação e Políticas Educacionais, que busca articular o ensino e a pesquisa na formação do professor e objetiva estimular alternativas de ensino e subsidiar o trabalho pedagógico da/do professora/or em exercício, mediante bases sólidas das ciências sociais. Com esteio na prática de ensino desta ciência, tal linha busca analisar os problemas socioculturais e políticos que envolvem o trabalho pedagógico, refletir sobre o ensino de Sociologia na perspectiva de articular teorias e práticas instigadoras de uma educação inclusiva, libertadora, democrática e crítica.

Movimentos Sociais e Culturais na Educação, a qual procura acompanhar a constituição de práticas de educação que são gestadas no contexto dos movimentos populares. Quanto a essa linha, ela busca sistematizar e conhecer as experiências educativas não formais que geram aprendizados e conhecimentos nesses processos. Busca, ainda, fazer parcerias, aprender e trocar experiências pedagógicas com grupos e instituições de natureza cultural e de mobilização que desenvolvam práticas educativas.

ECOS. Essa linha, por sua vez, foi uma nova respiração para o Laboratório, criada por iniciativa de estu-

dantes das ciências sociais da Uece que já se reuniam anteriormente em atividades de extensão nas escolas. Formalizou-se no Lapraticas em dezembro de 2021, em plena pandemia da Covid-19, buscando reexistir em meio às adversidades do contexto pandêmico por meio dos estudos e da continuidade de suas ações de extensão. Pretende pôr em diálogo as ciências sociais e as juventudes nos campos da educação formal e não formal, de modo a incentivar reflexões, trocas e aprendizagens, debatendo em especial questões relativas a gênero, feminismos, sexualidades, corpo, inclusão, relações étnico-raciais e práticas culturais.

Estas trajetórias são os desmanches bonitos que se fizeram na história, nos estudos, nas pesquisas e nas atividades extensionistas do Lapraticas e do Gere, e em seus cruzos, para, finalmente, desprender sementes transformadas em árvores, como se vê na ilustração da capa deste livro e no íntimo de sua leitura.

Os artigos que compõem este livro fazem vivas e vivos autoras e autores, personagens ilustres, narrativas do ensino de Sociologia e memórias das práticas da educação se fazendo no dia a dia da escola, da universidade, das diferentes escolas, que buscam decolonizar os saberes, a exemplo das práticas escolares indígenas, da educação antirracista, da intelectualidade negra feminina e das práticas inclusivas. Tendo em vista que nem só de encantamentos se vive a vida escolar, as narrativas também atravessam a reflexão sobre práticas colonizadoras do conhecimento, dos corpos e espíritos. Com efeito, sob o manto da reflexividade teórico-metodológica das Ciências Sociais, da diversidade metodológica da pesquisa e da extensão, os trabalhos se consomem e navegam em

diversos temas que debatem a Educação e os atravessamentos socioculturais das juventudes do campo e da cidade, de gênero, das sexualidades, das relações étnico-raciais, dos direitos humanos e da educação inclusiva. Trazem os afazeres da prática escolar e não escolar, sem deixar, no entanto, de contar os feitos intelectuais, políticos e culturais, em contraposição às amarras da colonialidade. Contam as histórias das experiências e das transitórias políticas e reformas do ensino, da formação e da profissão docente no campo escolar formal e não formal.

Nestes campos semeados, nós, que fazemos o Lapraticas e o Gere, apostamos na boniteza da educação, repetindo o maravilhoso Paulo Freire. Atrevemo-nos, nos caminhos da aprendizagem da docência, no cruzamento com as Ciências Sociais, e suavizamos nossa sede de conhecimento ao mergulharmos no chão infinito das distintas escolas. Em tudo nos harmonizamos e conflitamos, ao mesmo tempo, e desaguamos nas *Narrativas e práticas de ensino em ciências sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*, título da presente obra.

Eis a ideia desta escrita oriunda das mãos e mentes de autoras e autores estudantes, professoras e professores e de outras gentes encantadas, manifestadamente curiosas, que agora fazem desaguar o desejo de expressar os contos e as atividades pedagógicas, de desbravar metodologias e didáticas preñes da docência em ciências sociais. Há vida nas memórias destas páginas daquelas e daqueles que vivem a busca de ser, de existir e reexistir intensamente.

Ah! Vejo cores e descores na alma deste livro, que é divergente dos mesmos e encantado nos diversos.

1 NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: DCRC E AUTONOMIA ESCOLAR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap1>

ROSEMARY DE OLIVEIRA ALMEIDA

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece); coordenadora do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (Lapratikas-Uece).

RODRIGO ROCHA FERREIRA

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); membro do Lapratikas-Uece; foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Pibid (Ciências Sociais) e de Iniciação Científica (IC/CNPq).

PEDRO GABRIEL GONÇALVES DE ALENCAR

Graduando do Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); membro do Lapratikas-Uece; foi bolsista de Iniciação Científica (IC/CNPq).

Introdução



Reforma do Ensino Médio e a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ ganhou terreno mais fortemente, no Brasil, nos últimos sete anos, com a ideia de ter um Ensino Médio com face renovada, voltado para a formação cidadã e profissional dos jovens, como assevera a LDB/1996. Esta modalidade de ensino e suas problemáticas está há muito tempo em discussão, porém, no ano de 2016, o governo federal² implantou, entre outras medidas, uma reforma impositiva, através de medida provisória, a de nº 746, de 22 de dezembro de 2016. Tal documento tornou-se a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB/1996 e outras leis e diretrizes nacionais da educação. Diante deste quadro, já no início de 2018, foi divulgado o texto da BNCC, considerando amplamente a modalidade da Lei 13.415. A propos-

¹ Ver: BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular, abril de 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>.

² Michel Temer, então vice-presidente da República, assumiu a presidência por meio de um golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Roussef, que veio a sofrer *impeachment*. Houve um rearranjo das forças políticas do país que proporcionaram alianças conservadoras, sendo o Ministério da Educação (MEC) ocupado por profissionais ligados de forma mais acirrada às ideias neoliberais com intuito de retomar o projeto neoliberal da educação.

ta direcionou os Estados a construírem seus documentos curriculares com fundamento na BNCC.

O estado do Ceará, através dos representantes da Secretaria de Educação (Seduc-CE), elaborou seu documento próprio, intitulado Documento Curricular Referencial do Ceará/DCRC, que segue a legislação pertinente do então Novo Ensino Médio/NEM (Lei 13.415/2017), a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O DCRC foi instituído pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) mediante a Resolução n° 497/2021 e tem como objetivo nortear diretrizes para que as escolas cearenses, com autonomia, definam sua organização curricular do Ensino Médio. Com este documento e, após atrasos devido à pandemia da Covid-19³, a implantação do NEM no Ceará, com base no DCRC, iniciou-se em 2022.

Assim, este artigo pretende analisar, mediante o DCRC, as perspectivas da autonomia escolar e sua função pedagógica diante da implementação de seus currículos no chão da escola em seus contextos estruturais e culturais plurais. Questiona percepções de professores/as de Sociologia sobre tais documentos e mudanças no currículo, no que diz respeito à autonomia escolar e ao desenvolvimento das competências na sua atividade docente. Esta problematização se constrói diante de um cenário político da educação brasileira e cearense, dimensionado por políticas educacionais voltadas para a ideia de competência que, embora tenha sua *episteme* pedagógica, traduz bem mais uma perspectiva utilitarista do conhecimento e dos saberes. No que concerne à mudança

³ Doença infecciosa grave causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que causou emergência de saúde pública, resultando em processos de isolamento social, muitos doentes e mortes.

do currículo do Ensino Médio orientada pela BNCC, tem-se, de fato, um cenário voltado para um saber técnico, profissionalizante e socioemocional das juventudes, próprio das necessidades do mercado capitalista, que quer determinar o que se deve aprender, como e para que se deva aprender.

Nossa metodologia orientou-se pela abordagem qualitativa. Inicialmente, realizamos pesquisa bibliográfica e documental mediante levantamento de conceitos como políticas educacionais, currículo, autonomia, competências e habilidades, e pesquisa nos marcos legais que fundamentam a BNCC e DCRC. O Documento mais detalhadamente analisado foi o DCRC-Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, especificamente a Sociologia. Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas que, em razão da pandemia da Covid-19, tivemos que nos adequar às mídias digitais. Os/as entrevistados/as⁴ optaram por participar por meio de seus *e-mails* ou respondendo no formato de áudios no *WhatsApp*. De uma quantidade de 15 convidados/as, obtivemos um total de 6, dos/das quais 2 eram participantes da Equipe de Redatores do DCRC na parte de Sociologia e 4 eram docentes de Sociologia. A análise teve cunho interpretativo e crítico dos documentos, da mesma forma que se interpreta os dados e os significados dos discursos dos entrevistados.

Reforma do Ensino Médio e organização curricular do Ceará-DCRC

Apresentamos a seguir um quadro resumido do contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

⁴ Os/as entrevistados/as foram denominados/as pelas iniciais de seus nomes.

para traçar a linha de entendimento da legislação até chegar ao Documento Referencial do Ceará, objeto deste Artigo. Pretendemos compreender como a Sociologia é abordada dentro da área de Ciências Humanas, situando-a no cenário político da Educação Brasileira, com base nos textos legais.

A Medida Provisória 746/2016 redesenhou o currículo e criou os chamados “itinerários formativos”, enfatizando áreas de conhecimento e de atuação profissional: I- Linguagens; II- Matemática; III- Ciências da Natureza; IV- Ciências Humanas; V- Formação Técnica e Profissional. Observa-se que, aqui, houve a retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia, História e Geografia, além de Física, Química e Biologia. Após mobilizações da sociedade civil contra a medida provisória, conseguiu-se que não se retirasse totalmente as disciplinas há pouco referidas.

Desta forma, na Lei 13.415, houve a inclusão do artigo 35-A, que trata da Base Comum, e a alteração do Art. 36 da LDB, que trata dos itinerários formativos, modificando as seguintes nomenclaturas, dadas pelo Art. 36 – o currículo do Ensino Médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que se organizam por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional.

Quanto à mudança na carga horária do Ensino Médio, essa deverá ser ampliada, progressivamente, de

2.400 horas para 3.000 horas, em um prazo de cinco anos, sendo apenas 1.800 horas destinadas à formação geral básica e 1.200 horas voltadas para os itinerários formativos, ou seja, o prazo foi 2022, ano de início da implementação da Lei.

Diante dessas afirmações, como se define a BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL/MEC, 2018, p. 7).

Com efeito, o texto da referida base se promove afirmando-se estar dentro das discussões pedagógicas no país, o que não condiz com o que se chama de ampla discussão com a sociedade, já que rasga praticamente sugestões e contribuições mobilizadas por diferentes grupos de estudos e pesquisas e cidadãos que enviaram suas contribuições para a formatação do texto final. Assim, os estados elaboraram e estão em meio às suas implementações⁵.

⁵ Na revisão deste artigo para publicação, soubemos da suspensão do cronograma de implementação do NEM. Em meio às críticas de educadores, estudantes, entidades de classe, intelectuais e políticos, que vêm apresentando diversas contradições e obstáculos práticos na implementação do NEM, no ano de 2023, acentuou-se a luta pela revogação deste, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026) para a presidência do Brasil. Em meio à luta, o cronograma de implementação do NEM foi suspenso pelo Ministério da Educação, sob a justificativa de realizar consulta pública, fenômeno que vem impactando fortemente a produção de conhecimento crítico sobre a nova organização curricular, as notícias nas mídias, os debates e percepções de professores/as e estudantes no chão da escola. Este tema será objeto de novas pesquisas.

Para Macedo (2015, p. 892), faltou inserir na linha do tempo da construção da BNCC “as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, entre outras críticas direcionadas à forma como documentos foram produzidos e como na prática foram inseridos nos currículos. Trata-se da compreensão do currículo apenas como conteúdo, sob uma padronização imposta, o que contradiz com a ampla reflexão sobre o currículo que procura visualizar epistemologicamente cada conhecimento, cada ciência e suas atribuições e métodos.

Quanto à Sociologia, essa é diretamente atingida pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que, na verdade, trata-se de uma contrarreforma, como afirma Ferreira (2017): “A análise desenvolvida defende que se trata de uma contrarreforma, tal como defendido por Behring (2003), quando estudou o profundo retrocesso das políticas sociais ocorrido na década de 1990” (FERREIRA, 2017, p. 294).

A autora considera que não se deve vincular o conceito de reforma a um processo regressivo e autoritário. Trata-se de uma política regressiva semelhante ao que ocorreu na ditadura Vargas, que aprofunda desigualdades escolares e que foi forjada por grupos empresariais, portanto de interesses mercantis.

Sobre o foco nos conceitos de competências e habilidades, vê-se o seguinte, na BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilida-

des, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL/MEC, 2018, p. 13).

Marise Nogueira Ramos, Philippe Perrenoud e Tereza Fleury e Afonso Fleury aprofundaram o conceito de competência, em especial competência pedagógica, categoria que, ao lado do conceito de habilidades, formam o *corpus* dos conteúdos e objetivos orientados pela BNCC e os documentos curriculares. Sobre a questão do que os alunos ‘devem saber’ e ‘do que devem saber fazer’, surge a noção de competência, tomando como base Marise Ramos (2006). Trata-se de saber e fazer com base em qual conhecimento? Em quais perspectivas? Com quais recursos e condições materiais e simbólicas? A autora compreende que há uma pedagogia da competência, cuja origem deu-se na França, nos moldes do ensino técnico. Essa pedagogia

passa a exigir, tanto no ensino geral, quando no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição de tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (Ramos, 2006, p. 222).

Essa ideia revela que o ensino que aparentemente é prometido como integral dentro das áreas do conheci-

mento é, na verdade, tanto no ensino profissionalizante quanto na escola de tempo integral, como se dá no caso do Ceará, uma forma de ensinar a fazer tarefas, técnicas e profissão para obedecer as regras de mercado, a uma conjuntura neoliberal em que impera a lógica mercadológica da educação. Para Ramos, competência vai além dessa relação teoria e prática, ampliada para a apropriação deste termo pela escola como espaço de “promover o encontro entre formação e emprego”. Continuando o que a autora define como competência:

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (Ramos, 2006, p. 221).

Neste sentido, a autora conclui que a escola é obrigada a redefinir, em seu currículo, conteúdos adequados ao mundo prático; o conhecimento parte de situações concretas, mediante as competências. No entanto, percebemos que, à luz da BNCC, a competência passa a ser, no campo educacional, uma forma organizadora das relações de trabalho que promove a individualização em que sujeitos aprendem a construir seus projetos de vida pessoais, em detrimento de uma formação integral e uma noção mais coletiva do trabalho.

Perrenoud (1999) conceitua competência como saberes, domínios práticos a serem utilizados de acordo com as necessidades que os estudantes encontrarão nas situações do seu dia a dia e que deverão compreender para realizar. Para isso eles precisarão de habilidades, ou seja, de ações indicadas pelas competências para enfrentarem as situações do cotidiano, da aprendizagem, de seu projeto de vida e da profissão. Perrenoud se preocupava, no entanto, com a relação que deveria ser feita, pela escola, entre o que os estudantes aprendem e a sua vida cotidiana. Entretanto, percebemos que há uma forma de utilizar esta concepção de competência para ser direcionada ao mundo do trabalho que exige flexibilidade e rapidez deste conhecimento prático. Cita o autor:

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

É neste sentido da relação entre escola e trabalho que entendemos haver uma manipulação, ou mesmo uma captura do conceito pedagógico de competência para efeitos do mercado de trabalho, transformando-se em estratégia empresarial dentro das exigências do neoliberalismo que, cada vez mais, busca assegurar as exigências técnicas do mercado capitalista em detrimento de uma educação integral voltada, de fato, para a formação humana.

Para Fleury e Fleury, o termo competência entrou na discussão acadêmica e empresarial no debate francês na década de 1970 diante do conceito de qualificação que não dava conta das exigências do mundo do trabalho. Para os autores, este debate procurou aproximar o ensino escolar das necessidades empresariais, no sentido de aumentar a capacitação de trabalhadores a partir da relação entre saberes e competências, que potencializasse para o saber prático, saber agir diante das necessidades: “Do campo educacional o conceito de competência passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: *bilan de compétences*” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 186).

Na esteira destes conceitos, constantes nos documentos oficiais, o estado do Ceará elaborou o DCRC do Ensino Médio com o intuito de nortear “a construção do currículo escolar na rede de educação básica” (CEARÁ, DCRC, 2021, p. 17). Esse apresenta a seguinte estrutura: Apresentação; Introdução; Parte I (O Ensino Médio no Brasil: sujeitos, modalidades e princípios), a qual contém um texto explicativo e analítico sobre a etapa do Ensino Médio e sua Matriz Curricular, a legislação pertinente, da LDB à BNCC, e sua proposta de trabalhar com competências para atender a diversidades de sujeitos; Parte II (Formação Geral Básica/FGV), que trata explicitamente das orientações para a elaboração da matriz curricular do Ensino Médio, por Área de Conhecimento, porém, orienta cada escola a elaborar seus currículos, permanecendo todos os componentes curriculares ou disciplinas; Parte III (Itinerários Formativos), que deverá compor a

Matriz Curricular juntamente com a Formação Geral Básica/FGB⁶.

Os Itinerários Formativos/IF visam ao aprofundamento de conhecimentos nas Áreas na medida em que estudantes cursam Unidades Curriculares, que são: “elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas dos itinerários formativos. Desse modo, as possibilidades de unidades curriculares que podem configurar um itinerário formativo são diversas” (CEARÁ, DCRC, 2021, p. 335). Há um item com orientações para elaboração de um IF, que deve ter uma carga horária de 1.200 horas e deve integrar os quatro Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo). A sua distribuição deverá dar-se por meio de “trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares”⁷ (CEARÁ, DCRC, 2021, p. 349).

As Trilhas são um “conjunto de unidades curriculares, com duração de um semestre, voltadas para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo estudante”. Quanto às Eletivas, essas “são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhe possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo.” Uma

⁶ Para melhor compreender essa estrutura é importante a leitura do Documento. Ver: CEARÁ/Seduc. Documento Referencial do Ceará/DCRC, 2021.

⁷ Para aprofundar o que são Itinerários Formativos, cada unidade curricular, as trilhas de aprofundamento, Eletivas, Projetos de vida, entre outras definições, ver Parte III do DCRC.

Eletiva deve estar relacionada a um eixo estruturante. O Projeto de Vida significa “trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido a sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (CEARÁ, DCRC, 2021, p. 340).

A proposta do DCRC é que as escolas ofereçam pelo menos dois IF. Quanto à arquitetura curricular, como é chamada pelo DCRC, há o modelo de carga-horária, por meio de tabelas nas quais são contabilizadas 1800 horas para FGB e 1200 horas para IF, que são distribuídas em 600 horas de FGB e 400 horas de IF para cada série do Ensino Médio. O documento apresenta tabelas para cada série dos três anos do Ensino Médio.

Uma questão prática que tem sido levantada por professores, especialistas e estudantes é que estes não escolhem as unidades curriculares e os IF, haja vista a pouca oferta, a falta de condições estruturais das escolas para atender à demanda. Ou seja, a política esbarra com os contextos das escolas, a infraestrutura, o corpo docente e a exigência da formação, entre muitas especificidades que evidenciam a ilusão da política do Novo Ensino Médio.

DCRC e autonomia escolar: percepções docentes de sociologia

Uma Equipe de Redatores CH/Sociologia⁸ da Secretaria de Educação/Seduc construiu a proposta do DCRC,

⁸ Equipe denominada por entrevistados que participaram da Redação do DCRC CH/Sociologia.

não sem dissensos e com muitas sugestões e reflexões. A ideia era trazer objetividade e manter a qualidade dos temas, conceitos e conteúdos das várias disciplinas dentro das especificidades das áreas de conhecimento da BNCC. Percebemos que essa foi uma tentativa de mediação entre compor as exigências da BNCC e manter o currículo do Ceará com todas as disciplinas. Neste sentido, “a equipe de redatoria” da Área foi composta por representantes de cada disciplina, reunindo professoras e professores, técnicas/os da Seduc e outros convidados, tanto das escolas da rede estadual quanto das universidades, estes como colaboradores. Vejamos o relato abaixo que narra a trajetória desta construção:

Em maio de 2019, fui convidada para participar da equipe de redatoria da BNCC para a área Ciências Humanas/Sociologia. No início do trabalho, ocorreram três formações sobre a BNCC, muitas reuniões, encontros para aprofundar debates, estudos e leituras. Cada redator das Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História, Geografia) pôde convidar mais 3 professores colaboradores, convites que acabaram se estendendo para outras pessoas, pela importância da participação de mais professores da rede e também de professores universitários, visando à riqueza na diversidade do trabalho a ser realizado. A equipe de colaboradores é formada por 12 professores de Sociologia: 04 da rede básica estadual (01 mestre em escola, 01 especialista em escola, 01 gestora em escola, 01 professor técnico da Seduc) e 08 professores/e ou coordenadores de Sociologia ou das Ciências Sociais das universidades: UFC, Uece e Unilab. Depois das primeiras diretrizes e arquiteturas definidas, iniciou-se o trabalho de escrita com a criação dos objetos do conhecimento e objetos específicos da área, sendo que ficou claro no Docu-

mento o espaço dedicado à Sociologia, assim como o da Filosofia, da História e Geografia. Tudo o que foi escrito foi passado para a análise crítica e contribuição dos colaboradores, além de outras pessoas, instituições e organizações da sociedade civil. O documento passou também por 2 chamadas públicas e espera-se pela terceira (professora V, Redatora da área de CH/Sociologia, em entrevista realizada em 15/03/2021).

Algumas entrevistadas/os entendem certo ‘diferencial’ do DCRC em relação à BNCC, por exemplo: possuir escola de tempo integral que pode ajudar na adaptação do novo currículo; ter possibilidades de abertura no trabalho docente, ou seja, de “propor currículos abertos”, ter resistência à BNCC, com possibilidades de “brechas” para colocar questões específicas, especialmente no que concerne à preservação do “espaço das ciências”, ou seja, dos saberes das ciências e de seus componentes curriculares específicos dentro das grandes áreas. Esse discurso de flexibilidade e de um *modus operandi* diferenciado em termos de adaptação e resistência à BNCC vem sendo construído pela Seduc. Parece-nos que a ideia de adaptação tem relação com a impositiva adesão ao Novo Ensino Médio.

Já as/os demais entrevistadas/os destacam haver um olhar do estado sob a escola na forma de diretrizes vindas da Seduc. Na prática, isso significaria que o estado poderia vir com alguma proposta de arranjo curricular, mas a adaptação da escola não teria nenhum “dedo” estatal, ou seja, a gestão escolar é quem decide quais caminhos seguir. Esta, por sua vez, teria de ouvir os professores, indicando que a liberdade de cada ente (estado, escola e docência) não pode invadir a liberdade do outro.

Seria, em tese, um cenário de diálogo que resistiria a imposições de variados tipos, mesmo que parcialmente.

Sobre a categoria autonomia, especificamente autonomia escolar, discutimos como esta é percebida pelo DCRC e pelos/as professores/as entrevistados/as. No que se refere à educação, Ângela Martins analisa a necessidade de autonomia para atingir a aprendizagem, o que observamos ser discutido no DCRC. A questão é como utilizar-se dessa autonomia teoricamente requisitada no cotidiano escolar. A autonomia

[...] remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (MARTINS, 2002, p. 224).

Sobre essas questões, Gadotti (2003) afirma que autonomia é uma palavra grega que significa a capacidade de autodeterminar-se, de se autorrealizar. Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna, porém não existe uma autonomia absoluta, mas relativa, porque é condicionada pelas determinações socio-históricas. Para isso é necessário que a instituição seja capaz de enfrentar a limitação e o controle sofridos, provenientes das determinações do estado e das Secretarias de Educação, ou seja, as decisões, o exercício democrático de autogerir internamente suas questões, esbarram nas imposi-

ções, no controle, na ausência de condições estruturais e humanas.

É a mesma constatação de Cândido e Gentilini (2017, p. 330), autores que estudam a questão da autonomia em relação à BNCC. Para estes, a autonomia deve ser entendida como relativa, “visto que não se trata de abandonar os preceitos legais e cada escola interpretá-los e aplicá-los segundo seu entendimento, mas há de se procurar, tanto quanto possível, a conciliação entre o sistema e o local.”

Para Paulo Freire, autonomia é aporte do diálogo, tem relação com a democracia, com a participação e com as possibilidades pedagógicas, além de superação de desigualdades políticas e educativas. Assim, o autor considera que tanto o ensino nas escolas como a sua gestão são tarefas político-pedagógicas, que exigem plenamente um amplo trabalho educativo e político, ou seja, uma opção política pela educação de qualidade (FREIRE, 1996).

Com a participação nas atividades político-pedagógicas, chegamos próximos às ideias postas nos documentos oficiais do Ensino Médio, que tratam da democracia e da autonomia escolar diante das orientações legais. Ao entendermos esse conceito, havemos de atentarmos para as especificidades das escolas que recebem um vendaval de informações, de planilhas, de tabelas e textos, ou seja, todo um dossiê de orientações pertinentes, mas que, sem atentar para as particularidades dos rincões das escolas, de seus docentes que agenciam o cotidiano, há sério risco de perder as conquistas de participação e autonomia escolar. É como afirmam Cândido e Gentilini (2017, p. 329):

Em termos de participação da sociedade e, principalmente, de participação popular, em se tratando de escolas públicas, se o currículo estiver engessado, não há espaço para essa participação, através de instâncias participativas que efetivamente funcionem, isto é, que superem o caráter burocrático. Num segundo aspecto, deve ser vivida nos espaços escolares a democracia, mencionada nos textos constitucionais e também reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o formato de Gestão Democrática da escola e dos sistemas educacionais. Assim, a escolha dos conteúdos escolares também deve respeitar a lógica da participação e democracia.

A autora e o autor continuam expondo sua preocupação sobre os rumos da BNCC, caso não haja abertura para a participação das escolas, de cada uma delas, com suas forças, fragilidades e particularidades. Atentam que as escolas podem cair na burocracia infundada e deixar acontecer o ensino engessado nos documentos. Sobre a relação entre o documento oficial e o chão da escola, a/o autora/or entende, comentando Barroso (2006),⁹ que, “mesmo diante de normas e leis que são válidas para todas as escolas, deverá sempre existir um espaço para as tomadas de decisões em cada localidade, considerando com isso, a pluralidade cultural existente” (Cândido e Gentilini, 2017, p. 330). Assim se define autonomia:

Dessa forma, a questão crucial da autonomia escolar está na capacidade de produzir seu próprio projeto, com função pedagógica, ou seja, nas dimensões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, mas também, com função política, que abran-

⁹ A referência é BARROSO, João. “A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação a ação política”. In: AAVV. **A Autonomia das Escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 23-48.

ge também a comunidade e a pluralidade cultural. Esse conceito de autonomia é capaz de superar a antiga lógica centralizada na equipe escolar, colocando em xeque toda a discussão acerca dos conteúdos a serem ministrados pelas escolas e desafia as escolas a selecionar os elementos significativos da cultura, de forma a atender também as necessidades de cada unidade escolar (CÂNDIDO E GENTILINI, 2017, p. 330).

Para as/os entrevistadas/os, a preocupação gira em torno da recepção às suas propostas, remetendo ao comportamento tanto da escola quanto do/da professor/a, uma vez que, como exposto, este documento têm forças e fraquezas, apresenta um viés orientado e mostra uma preocupação de que ele mesmo não seja mais impositivo do que propositivo, não vindo a ferir a autonomia escolar. Vejamos, sobre isto, o que afirma uma entrevistada diante da reflexão sobre trabalho coletivo nas áreas e autonomia para pensar currículos nas escolas cearenses.

As forças são as possibilidades do trabalho mais colaborativo dentro da mesma área e não só, mas a possibilidade de desenvolvimento entre todas as áreas e componentes curriculares, o que poderá proporcionar uma riqueza de trabalho dentro do ambiente escolar. O desenvolvimento da autonomia no processo de criação dos itinerários também é um ponto importante. O DCRC busca fortalecer os componentes curriculares e seu espaço de saberes e atuação, como resistência. As fraquezas serão as dificuldades enfrentadas por todo processo de mudanças, pois mexe diretamente na vida das pessoas, na forma de seu saber fazer, processos de formação etc. (professora V, Redatora da área de CH/Sociologia, em entrevista realizada em 15/03/2021).

Aqui, a entrevistada presume uma rotina já cristalizada para o DCRC modificar. Com isso, o sucesso ou fracasso do DCRC está em grande parte depositado nos professores e gestores escolares. A fala da professora nos remete ao pensamento de Martins (2002), que vislumbra a autonomia com grande espaço no cotidiano do/da trabalhador/a, reunindo o trabalho técnico com vivências e fatores sociais e diversos.

Ainda mais especificamente sobre a autonomia escolar, diante da implantação do DCRC, as/os entrevistadas/os demonstraram compreender possibilidades de autonomia no sentido de não podar as ações da escola, ou de uma relativa autonomia. Autonomia existe até certo ponto, assim devendo enfrentar dificuldades como a legislação que se sobrepõe.

Não acredito que haja uma pressão, para podar a autonomia que temos na Escola em que trabalho, para adaptar, acrescentar, ou delimitar algum ponto curricular (professor A. M., da rede estadual, em entrevista realizada em 09/02/2021).

Acredito que a escola tem sim, até certo ponto, uma autonomia para implementar, porque, levando em consideração a perspectiva da gestão democrática, da gestão participativa, a escola tem autonomia para decidir que caminhos ela vai seguir. Mesmo que tenha uma legislação que se sobreponha, a escola, em si, tem também como discutir coletivamente quais são os caminhos que ela vai trilhar e como ela vai se organizar neste sentido. Então, acredito que a escola tem sim uma certa autonomia para implementar (professora R., da rede estadual, em entrevista realizada em 11/02/2021).

A escola deverá ter autonomia para implementar, é o que está previsto pelas diretrizes de uma gestão

democrática. Haverá ainda formações para professores, gestores etc. (professora V, Redatora da área de CH/Sociologia, em entrevista realizada em 15/03/2021).

Sim, já que a SEDUC (Secretaria da Educação do Ceará) garantiu “autonomia” (entre aspas, já que a disciplina foi indicada por ela) às escolas na implantação da disciplina NTPPS (Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais) e o DCRC tem sua organização (professora J., da rede estadual, em entrevista realizada em 05/02/2021).

Essa última entrevistada cita, inclusive, uma disciplina que já existe nos currículos do Ceará, e também proposta no documento, como meio de garantir essa autonomia na escola: a disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais/NTPPS¹⁰, que visa a trabalhar, mediante a pesquisa, a interdisciplinaridade e as práticas protagonistas das/dos estudantes e dos/das professores/as, as competências socioemocionais e a identificação com uma escola integral, articulada e na produção de conhecimentos interdisciplinares.

Sobre isso, a mesma entrevistada também aponta que há possibilidades de mudanças, mas observa a dife-

¹⁰ “É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano.” Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/>. Acesso em janeiro de 2020.

renciação corrente no Ceará entre escolas regulares e escolas de tempo integral. Para ela, as escolas regulares mantêm o currículo “amarrado”, enquanto as de tempo integral poderão ter mais liberdade e autonomia em seus currículos: “Vejo mudanças à vista no sentido de criação de novos componentes curriculares. Como trabalho em escola regular, o currículo ainda é bem amarrado. Acredito (não tenho certeza) que as escolas de tempo integral tenham maior liberdade para ousar nos seus currículos (professora J., da rede estadual, em entrevista realizada em 05/02/2021).

Uma questão interessante exposta nas segunda e terceira falas, há pouco, em linhas anteriores, é a ideia da gestão democrática da escola, que, mesmo submetida a imposições, possa realizar uma discussão coletiva sobre “quais são os caminhos que ela vai trilhar e como ela vai se organizar”, ou seja, uma aderência à perspectiva participativa da gestão escolar. A terceira fala também aponta a necessidade de formação para a comunidade escolar como mote para a autonomia, assim como a narrativa a seguir, que aponta a formação necessária para se compreender exatamente a proposição do DCRC e não sua imposição: “Sim. Quando ela pensar que o documento não é para ser enfiado goela abaixo. Não é documento da Seduc institucionalmente para se aplicar. Ela precisa compreender o que está sendo proposto. Eu aponto uma necessidade de formação” (professor A, colaborador da Redatoria CH/Sociologia, em entrevista realizada em 20/03/2021).

Algumas falas também mencionam a não imposição na hora de implantar currículos, assim como a excelência e a participação ativa dos professores na imple-

mentação de currículos, pois cada escola pode utilizar-se de sua própria autonomia, principalmente mediante as decisões pedagógicas de professores. É o que se observa a seguir:

A escola possui um bom corpo docente com especialistas, mestres e doutores; reuniões por áreas de conhecimento e reuniões pedagógicas com os docentes. Tem uma prática democrática nas decisões. Acredito que ela tem total possibilidade de implementar seu planejamento seguindo as diretrizes estaduais (professor A. M., da rede estadual, em entrevista realizada em 09/02/2021).

A escola utilizar a sua autonomia para implementar os currículos, em primeiro lugar, porque quando a gente recebe uma nova proposta curricular, a primeira coisa que se faz é ser colocado como uma sugestão e não como imposição; em segundo lugar, porque quem está dentro de sala de aula é o professor. Então, querendo ou não, a maneira como aquele currículo vai ser direcionado, como ele vai ser dado, né? Do ponto de vista didático pedagógico, aquilo ali, aquele manejo, aquele direcionamento, ele vai ser dado pelo professor. Então, está nas mãos do professor, de maneira mais prática, essa decisão de implementação, mesmo que teoricamente ele queira colocar no papel que vai fazer de um jeito, mas na prática ele pode fazer da maneira que achar melhor (professora R., da rede estadual, em entrevista realizada em 11/02/2021).

Percebemos que as narrativas partem da própria experiência no ambiente escolar. Umas indicam práticas autônomas e democráticas, especialmente pelo trabalho das/dos docentes, porque são elas e eles que atuam em sala de aula; outras apontam possibilidades reais de autonomia, enquanto a última indicou duas experiências

diferentes, sendo uma “engessada” e outra “aberta”. Podemos levantar a hipótese de que há uma relativa autonomia, conforme nos ensina Gadotti (2003), e a escola é condicionada pelas determinações da Secretaria de Educação. Sabendo desses condicionamentos, outra hipótese é que a escola utiliza-se de sua relativa autonomia para também controlar internamente, já que faz parte do jogo de tensões, externo, com a Secretaria de Educação, e interno, com as/os profissionais lotadas/os na escola. Assim, de que forma podem ser geridas ou manipuladas as reservas de autonomia escolar, no que concerne à formação e distribuição do currículo escolar?

Acreditamos que as/os entrevistadas/os se referem à própria experiência em suas escolas, nos trabalhos e disputas que constituem o fazer escolar. A questão é saber como isto ocorre na diversidade de instituições espalhadas no Ceará. Por isso, permanece a necessidade de aprofundamento dessas questões.

Conclusão

Percebemos, de forma geral, que a abordagem da política educacional busca cada vez mais se configurar em um modelo de gestão que visa à perspectiva de uma qualidade total, no sentido de aproveitar ao máximo os recursos humanos e materiais na produção. Falamos especialmente dos conceitos de competência e habilidades captados para o campo da educação na relação com o mercado de trabalho. Percebemos como esses termos, relacionados aos temas e conteúdos dos componentes curriculares, acabam por se adequarem às propostas do mercado – e dos interesses empresariais – que quer inves-

tir objetivamente nas capacidades subjetivas das pessoas no que diz respeito à *psique*, ao intelecto, para que haja aproveitamento amplo de suas capacidades para o capital. O pensamento de uma base comum chegou a esse termo, aproveitando-se da luta histórica para renovar o Ensino Médio, retirá-lo do engessamento disciplinar e renovar as ideias interdisciplinares, buscando maior aproximação das realidades da vida cotidiana e da profissionalização dos jovens. Porém, percebemos que há uma distorção dessa luta em favor dos interesses capitalistas.

Em relação à análise e às críticas que aqui fizemos, mais especificamente do documento do Ceará, o DCRC, tem-se o sentido profundo de compreender as perspectivas da proposta para o currículo da escola média, como também contribuir com possíveis discussões e debates que possam vir à tona nos espaços e tempos que se constituem em meio a tantas mudanças e divergências políticas no Brasil e especificamente no Ceará. Vimos, por seu conteúdo e pelas narrativas das/dos entrevistadas/os, que o documento do Ceará se propõe a ser orientador e propositivo em relação à criação dos currículos escolares, mantendo os componentes curriculares já existentes e abrindo perspectivas para além da BNCC, já que abrange conteúdos em seus objetos de conhecimento e objetos específicos. Pelo menos, no campo da Sociologia, que estudamos especificamente, pudemos visualizar essa perspectiva.

As/os entrevistadas/os afirmaram acreditar na autonomia escolar, de certa forma, porque há alguma experiência no Ceará. Se é verdade que há certo grau de autonomia entre escola e professor/a (envolvendo ambos individualmente), resta saber se o DCRC irá mudar esta

realidade já presente com diversas nuances de escola para escola.

Em relação à questão da autonomia escolar, consideramos o que Previatti e Castanho (2007) refletem sobre onde, de fato, a autonomia se faz presente e qual seu grau de alcance. Neste cenário, fica evidente a ausência ou a pouca efetivação democrática, no que diz respeito às políticas de Estado para a Educação. Assim sendo, onde a escola é neutralizada, não se discute seus currículos, suas experiências e problemáticas, de modo que é possível falar também em ausência de autonomia da maneira desejada por quem faz a escola todos os dias.

Uma das consequências é a reprodução dos vícios da sociedade, especialmente das desigualdades sociais e culturais, representada pela diferença de condução da educação em uma escola particular e pública, ou mesmo pela diferença de investimento em escolas públicas. Ainda que não haja leis explicitamente segregacionistas, percebe-se uma educação mais voltada para formação aligeirada de trabalhadores no ensino público e uma educação mais moderna, integral e acadêmica para quem frequenta a escola privada. Além de ser por vezes conduzida sem interesse, a escola pública ainda é asseidiada, com o objetivo de que essa venha a seguir os interesses de grupos políticos e empresariais, entre outros, em detrimento dos interesses científicos e pedagógicos. Até que ponto as determinações da legislação e as orientações do DCRC estão atentas para perceber os interesses privados e as desigualdades educacionais?

É neste contexto que a autonomia da escola pública se encontra presente – sob paradoxo –, suficientemente, para que se discuta a sua real extensão.

Referências

BRASIL/MEC. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415. Presidência da República. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 mai 2018.

BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Abr. 2018. Disponível em: <<http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BARROSO, João. “A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação a ação política”. In: AAVV. *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 23-48.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAAE – v. 33, n. 2, p. 323 – 336, mai./ago. 2017.

CEARÁ/SEDUC. Documento Referencial do Ceará/DCRC, 2021.

FERREIRA. Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: A trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. (207-232), março, 2022.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PREVIATTI, Areta Held; CASTANHO, Maria Eugênia. A autonomia da escola pública: limites e possibilidades. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. 3, p.393-409, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

2 ENTRE AVANÇOS E AMEAÇAS: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O CAMPO DA SOCIOLOGIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap2>

BRUNA MUNIZ DA SILVA

Professora da rede estadual de educação básica do Ceará; licenciada em Ciências Sociais e Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); doutoranda em Sociologia, no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

FRANCISCA ROSÂNIA FERREIRA DE ALMEIDA

Professora da rede estadual de educação básica do Ceará; licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); doutoranda em Sociologia, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC.

Introdução

 sociólogo Florestan Fernandes, ainda em 1954, no I Congresso Brasileiro de Sociologia, chamava atenção para a importância de os sociólogos refletirem sobre sua atuação na sociedade a partir do contexto educacional. Pensar a Sociologia como conhecimento escolar envolvida no dilema educacional brasileiro (FLORESTAN, 1971), como defendeu o referido autor, é desafio renovado no atual cenário de crise social e política, no qual se dão as relações entre educação e sociedade.

Este artigo reflete sobre os avanços e desafios da Sociologia na educação básica, a partir do olhar sociológico e docente de suas autoras. Essas buscam articular as categorias sociológicas, estudadas no curso de doutorado, com as políticas educacionais e suas vivências nos ambientes escolares. Dado o caráter historicamente intermitente da presença da Sociologia na educação básica (SANTOS, 2004), a análise considera o período de obrigatoriedade instituído em 2008¹ até os dias atuais, tendo como referência os marcos políticos, educacionais e

¹ Lei n° 11.684/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio.

sociais que vêm delimitando os lugares e sentidos desta ciência como disciplina escolar.

Considerando a sociologia do ensino de Sociologia como campo ou subcampo (BOURDIEU, 2004) que vem se legitimando nas ciências sociais do Brasil, em relação intrínseca com o campo escolar, as lutas ou disputas simbólicas observáveis pelos temas e tendências, categorias de análise e espaços de reflexão e debates são elementos que este trabalho busca captar no recorte temporal adotado. Associadas ao debate acadêmico e conceitual, as experiências do cotidiano escolar, referentes à atuação docente, corroboram com o exercício autorreflexivo das autoras, no esforço de crítica e autocrítica sobre a prática científica na qual se inserem e produzem suas contribuições, delimitada aqui como subcampo da sociologia do ensino de Sociologia na educação básica.

Partir da noção de subcampo, com base no conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu, pressupõe considerar que o mundo científico é um mundo social (BOURDIEU, 2011), influenciado pelas posições e disposições que as/os cientistas ocupam no espaço social (associação entre campos), assim como suas tomadas de posição, motivadas, neste caso, por suas produções teóricas.

Assim, este trabalho busca delimitar as conquistas e os desafios enfrentados pela própria Sociologia, logo pelas/os sociólogas/os, na constituição de seu campo de atuação na educação básica (inserção no campo escolar) e de consolidação como campo de investigação acadêmica (inserção, portanto, no campo acadêmico) no cenário contemporâneo. Ao pensar sobre o ensino de Sociologia em diálogo com a noção de campo de Bourdieu (2011), fazemos referência como subcampo por entender a vincu-

lação e dependência em relação aos campos da própria Sociologia, das Ciências Sociais como um todo e da educação. Para isso, a partir do marco mais recente, o de 2008, a saber, aquele referente à obrigatoriedade da matéria em questão como disciplina escolar, refletiremos sobre os desdobramentos do campo de produção teórica da área, assim como sobre a consolidação do subcampo a respeito do ensino de Sociologia, articulando com as lutas e conquistas no campo escolar, situados pelas políticas educacionais, sobretudo o Novo Ensino Médio (NEM).

Ainda abordaremos os ataques e ameaças mais recentes à Sociologia e a seus subcampos, que emergem da real implementação do NEM nas escolas brasileiras, buscando apontar prejuízos e consequências que tal lógica educacional tem assumido no Brasil. A busca pelas dinâmicas sociais inerentes aos processos educacionais reforça a necessidade de “conquistar” sociologicamente a própria Sociologia que vem sendo construída e reconstruída em contextos sociais diversos mas conectados (nas escolas e nas universidades).

Em busca de uma recente sociologia do ensino de Sociologia: de sua obrigatoriedade como disciplina à sua flexibilização no Novo Ensino Médio

A inserção da Sociologia no ensino médio brasileiro tem caráter intermitente, embora, resguardando as diferentes definições que designavam esta etapa no passado, seja anterior ao surgimento dos cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil.² As inclusões e exclusões

² “Quando se busca elucidar a configuração das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil partindo de sua produção científica, não é possível encontrar, até

do currículo escolar estão associadas ao contexto sociopolítico do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e às categorias profissionais e, especialmente, à visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade (SANTOS, 2004).

O contexto de produção acadêmica, de articulação com as lutas pela inclusão no currículo e dos temas e categorias de análise próprios da Sociologia do ensino de Sociologia, pode ser compreendido como dinâmica de um subcampo, inserido no campo científico, logo um universo de lutas simbólicas em torno do conhecimento e do reconhecimento (BOURDIEU, 2004). A própria existência como subcampo, em estados da arte recentes, é constatada por seu processo de consolidação e relação com o caráter intermitente da Sociologia no currículo da educação básica (HANDFAS, 2013; MORAES, 2003).

Ainda que ocupe posição periférica na sociologia brasileira, sendo um campo em desenvolvimento, nota-se uma ampliação nos debates acadêmicos e políticos sobre a importância do ensino de Sociologia nos anos 1990. Em momentos anteriores, como na primeira metade do século XX, a questão da educação era bastante presente na Sociologia, o que se alterou nos anos 1960, com um refluxo das produções acadêmicas e também da própria posição deste saber nos currículos escolares (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2015).

1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica e por isso revela-se uma fase anterior pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata e no ensino nos cursos de preparação para o exercício do magistério, nas Escolas Normais, e nas então denominadas Escolas Secundárias” (SILVA, 2010, p. 16).

Pensar as condições de fomento deste subcampo implica reconhecer a maior presença desta subárea nas produções de pós-graduação em Educação, em detrimento das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Sociologia. Este fato guarda relações com a redistribuição das posições e capitais no campo acadêmico brasileiro, a partir da Reforma Universitária de 1968, com a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a conseqüente criação das Faculdades de Educação, separando institutos e faculdades, isolando institucionalmente e simbolicamente a produção do conhecimento educacional das demais áreas das ciências humanas (HANDFAS, 2013).

Quando iniciamos o nosso percurso acadêmico de investigações (em 2004 e em 2009) sobre o ensino de Sociologia, notamos um grande número de referências, publicações e eventos situados na Educação, o que reforça o caráter social das estratégias científicas (BOURDIEU, 2004), pelos questionamentos (nossos, de colegas graduandos ou docentes) sobre a viabilidade e pertinência – teórica e profissional – de seguir nossos estudos na pós-graduação em Sociologia.

É importante destacar que ao longo da história do ensino de Sociologia no contexto brasileiro também houve um amplo esforço e participação de agentes (como Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, entre outros) que lutaram para a expansão do acesso à escolarização e pela inserção das ciências sociais nos processos de formação humana, criando uma conexão entre cientistas sociais agindo para criar aparatos de pesquisa e de ensino nas Ciências Sociais e na educação escolar.

Na atualidade, o ensino de Sociologia é cada vez mais debatido nos cursos de Ciências Sociais, notadamente na Licenciatura, o que reflete ações de ensino, pesquisa e extensão das universidades. Neste artigo, os relatos concedidos por duas professoras-pesquisadoras³ que atuaram e atuam de modo ampliado na constituição deste subcampo são referências fundamentais para entender seus mecanismos de consolidação.

É interessante destacar a característica de interface entre áreas de conhecimento – no caso, Sociologia e Educação – e campos de atuação educacionais, sejam acadêmicos ou escolares e políticos como um todo para dimensionar o campo do ensino de Sociologia. A mais recente obrigatoriedade de nossa disciplina no Ensino Médio, conquistada em 2008 como resultado de lutas que se estendiam desde a década de 1990, e ameaçada em 2017

³ Os relatos foram concedidos por meio de entrevistas estruturadas, realizadas on-line, e com trechos transcritos no corpo deste artigo, identificadas com nomes fictícios. Maria é professora associada da Universidade Federal do Ceará (UFC), membro da comissão de Pesquisa e Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia, coordenadora nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Ela foi coordenadora de área do subprojeto de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UFC (2012-2017). Atualmente, é coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Política, Educação e Cidade (Lepec) da mesma instituição. É relevante citar, ainda, que, antes de iniciar sua atuação no campo do ensino de Sociologia, Maria já pesquisava temas da ciência política, como a participação política de mulheres, sistemas políticos e anistia, inclusive tendo ingressado na UFC como docente desta área e, com o passar dos anos, articulando-a com as temáticas do ensino. Tais temáticas já eram marcantes em sua atuação docente em outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, pela experiência em cursos de licenciatura diversos, logo, diálogo constante na formação de professores sobre os debates educacionais. Ana, por sua vez, é professora associada da Uece, foi coordenadora de área do Subprojeto de Sociologia Pibid dessa universidade (2010-2015). Ela possui forte atuação em pesquisas elaboradas pelo Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência/Covio da Uece. Coordena, atualmente, o Laboratório de Ensino e Práticas Sociais/ Lapraticas da Uece.

com as mudanças do Novo Ensino Médio, demarca, no âmbito das disputas para ser “admitido” como subcampo do campo sociológico, um período de crescimento e consolidação dos estudos sobre o ensino de Sociologia (OLIVEIRA, 2015; GONÇALVES, 2015). Ao mesmo tempo, ao se integrarem no campo da Sociologia, as/os sociólogas/os que compõem tal subcampo, são incorporados aos debates e lutas contra as ameaças à ciência, especialmente às ciências humanas, no contexto de ataques institucionais, tanto no âmbito escolar como no âmbito acadêmico.

Embora possa ser analisado pela produção de dissertações, teses, dossiês, surgimento de grupos ou laboratórios de estudo específicos, o processo de consolidação do subcampo do ensino de Sociologia pode ser relacionado também às políticas educacionais, sobretudo no Ensino Médio, que fomentam a própria Sociologia como disciplina. Nesse caso, no contexto mais recente, têm influência marcante para o subcampo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid⁴, criado em 2007, e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁵, no qual a Sociologia é incorporada em 2011.

⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através de editais, visa a contribuir com a formação docente de licenciandos para atuarem no Ensino Médio, bem como com a formação continuada de professores da rede básica, buscando integrar esta perspectiva à realização de pesquisas na área educacional, aproximando escola e universidade. Desde 2016 o Programa vem sofrendo reduções de investimentos, o que desencadeou lutas para sua permanência como política de formação docente. Gonçalves e Lima Filho (2015) destacam o diferencial formativo de ser *pibidiano* na experiência da licenciatura, implicando maior familiaridade com o contexto escolar, que pode ser tomado como objeto de pesquisa.

⁵ O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é a política nacional de distribuição de coleções de livros didáticos para as escolas públicas do país. Em ciclos trienais, o Ministério da Educação publica editais para avaliação de livros que, por sua vez, compõem o Guia de Livros Didáticos que chega às escolas para escolha dos professores.

O Pibid, ao articular ensino e pesquisa na prática formativa de licenciandos que acompanham e atuam no cotidiano escolar e na prática docente dos professores de Sociologia do Ensino Médio, colaborou/colabora na constituição dos temas, problemas e olhares sociológicos sobre o contexto escolar. Há uma contribuição significativa desse programa para a consolidação do subcampo em análise, dada a sua tendência de vislumbrar a escola como ambiente de pesquisa, de onde se podem pensar não só a estrutura educacional, mas as várias dimensões da sociabilidade, tais como questões de classe, raça, gênero, sexualidade, religião etc. Assim, os temas e problemas da escola “invadem” o campo científico e as/os sociólogas/os – em formação ou em atuação na escola ou na universidade – são convidados a lerem, a partir de suas próprias categorias e construções teóricas, este campo próprio de relações e sociabilidades que se apresenta.

Então, costumo dizer que o Pibid foi o auge no campo da educação, foi o auge da minha própria formação, ao coordenar. E usei as bolsistas junto com as professoras e professores supervisores das escolas. Então foi um contato muito bom, e aí a gente não consegue nesse percurso desarticular o ensino, a pesquisa e a extensão. Então nesse momento eu não estava mais só pesquisadora, mas também extensionista. Porque a gente estava literalmente acompanhando os estudantes da escola, fazendo formação e junto com esses professores, que a gente chama de supervisores do Pibid (professora Ana).

Por sua vez, o PNLCD consolida a Sociologia como conhecimento escolar por meio da sua sistematização didática. A condição de ciência e disciplina, nesse caso, efetiva o capital simbólico conquistado pela Sociologia,

através do conhecimento e do reconhecimento como saber legítimo a ser, inclusive, transmitido nas escolas. Quando pesquisadores ligados a programas de Sociologia, e a pesquisas do subcampo do ensino, são incluídos como consultores ou avaliadores técnicos das obras a serem selecionadas, opera-se, pelo sistema de ensino, o reconhecimento deste capital incorporado nos agentes que investem na consolidação do subcampo (BOURDIEU, 2004).

O acúmulo de capital simbólico implica que os cientistas envolvidos nesse jogo acumulem saberes teóricos, experimentais e práticos sobre as disputas no âmbito científico (BOURDIEU, 2004). Sendo pesquisadores e professores da educação básica e do ensino superior, o trabalho articulado em rede com a presença de pessoas de diferentes regiões do país foi desenvolvendo o subcampo desde as participações em fóruns, mesas-redondas, simpósios da Sociologia, de modo geral, até a incorporação dos temas relacionados ao ensino de Sociologia nos congressos científicos. Notadamente, a criação da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 2007, e a realização do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) desde 2009 (SILVA; GONÇALVES, 2017). Este encontro tem se legitimado como espaço de debates, publicações e articulações em torno do ensino da Sociologia, ampliando os temas e conceitos que constituem a reflexão do subcampo.

Gonçalves (2015), ao refletir sobre o Eneseb, ressalta que, ao mesmo tempo em que potencializa espaços de produção e circulação de conhecimento na habilitação menos associada às atividades de pesquisa da licenciat

tura, o evento articula sociabilidade e luta política entre docentes, incluindo os da educação básica. As lutas por vagas em concursos para professores e pela participação dos professores da educação básica nos congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia, ou mesmo a consolidação das pesquisas do Pibid, lutando por sua permanência, são fatos exemplares das dinâmicas que caracterizam este campo. A professora Maria destaca de modo articulado o contexto de sua inserção no subcampo, que se deu em 2012, relacionando a consolidação do Pibid aos próprios debates e às ações do Eneseb de 2013. Já a professora Ana destacou, durante vários momentos de sua fala na entrevista a contribuição do Pibid, e mais recentemente da Residência Pedagógica, como os principais incentivadores dessa maior aproximação entre escola e universidade, o que conseqüentemente vem promovendo cada vez mais pesquisas das ciências sociais na/sobre a escola nos últimos anos. Ambas se expressam, respectivamente, da seguinte maneira:

Quando eu entrei, era um momento de muita euforia, certo. Um momento de muita euforia, porque, além de a Sociologia já ser obrigatória, a gente já estava discutindo as metodologias, como é que estava sendo essa experiência da Sociologia na educação básica agora de forma obrigatória mesmo, nas três séries, com cursos acontecendo, né?, para a Sociologia na educação básica. Além disso, o Pibid, na época que eu entrei como coordenadora da comissão de ensino [2012], foi exatamente no momento que subiu de 45 mil vagas para 90 mil vagas, certo? Então, assim, é tanto que o Eneseb de 2013 foi uma grande festa, porque era assim, era o momento da bonança, sabe?, de muita esperança, né?, então era tipo assim: 'pronto, agora chegamos na educação básica, agora

vamos fazer um trabalho, agora já vamos começar a organizar aqui as experiências'. (...) Enfim. O Pibid, o impacto que o Pibid trazia para a universidade, trazia para a escola também. Então foi um momento muito interessante (professora Maria).

Então a gente começou realmente a estudar e a ter interesse em trazer realmente uma sociologia do ensino também articulada com a pesquisa, mas não só a pesquisa solta. Então isso é muito importante, esse interesse veio junto com as companheiras professoras que vinham para o curso interessadas na educação. E o marco é o Pibid, que começou em 2010, o primeiro edital foi em 2009. Em só 6 cursos com Pibid na Uece e a gente conseguiu e aquilo deu um *boom* muito forte no curso de licenciatura das Ciências Sociais, no fortalecimento da licenciatura e na nossa atuação de pesquisadoras do ensino. Então o Pibid é um grande marco (professora Ana).

Quando situadas as discussões e publicações produzidas no Eneseb, Gonçalves (2013) ressalta que, se num primeiro momento a produção se voltou à reconstrução da história da disciplina de Sociologia, outros temas passaram a habitar as discussões acadêmicas com o passar do tempo, tais como os impactos da obrigatoriedade e da aquisição de livros didáticos, a questão da transposição didática dos conteúdos, a formação nas licenciaturas, bem como a influência do Pibid e as culturas juvenis e sua diversidade.

Gonçalves, Mocelin e Meirelles (2016) apresentam análises críticas sobre a história do ensino de Sociologia que vem sendo produzida, ressaltando equívocos na compreensão do processo de institucionalização, assim como a importância desse subcampo de estudo no processo de valorização das licenciaturas e da formação do-

cente. Caruso e Santos (2019) ressaltam que as análises dos avanços e retrocessos no contexto de deslegitimação da Sociologia fazem das reflexões do Eneseb instrumento de luta na defesa da sociologia na educação básica, na medida em que os contextos sociais e políticos influenciam nas preocupações que surgem e são problematizadas pelos participantes, no evento e em suas publicações.

A confluência de instituições, logo agentes, que atuam nesta luta é destacada no relato da professora Maria:

Hoje, a gente já pode dizer que tem um avanço, já se consulta a área para as discussões relacionadas à educação, ao ensino, à formação de professores. Então, por exemplo, o presidente da SBS está sempre nos buscando para pegar dados, para emitir notas, e notas de apoio, inclusive, e de relevância da área. O próprio Eneseb hoje que faz parte do calendário mesmo da SBS, (...) nunca deixou de acontecer, mesmo nos anos mais complicados do Bolsonaro, mesmo nos anos complicados da pandemia e tal, nunca deixou de acontecer e de ter participantes, muitos participantes, né? As pesquisas, cada vez mais, tem um número grande de pesquisas, seja nos acadêmicos... Tanto que, por exemplo, na nossa pós-graduação hoje nós temos a educação fazendo parte da nossa linha de pesquisa, então tem um número cada vez maior de alunos que se interessam pela temática e pesquisando, então já temos teses, já temos dissertações, monografias, tem o mestrado profissional em várias instituições, (...) mais professores da educação básica com o título de mestre, pesquisando o ensino de sociologia, criando produtos para serem utilizados em sala de aula, que é a ideia do mestrado profissional, né? (...) Então a gente tem avanços, seja no fazer em si de Sociologia na escola, na sala de aula, isso graças aos mestrados profissionais, ao Pibid, à

Residência Pedagógica, a uma articulação maior da universidade com a escola básica também, às licenciaturas (professora Maria).

A professora Maria menciona o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), curso *stricto sensu* reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), gratuito e direcionado à formação continuada de docentes de Sociologia da educação básica. Tendo iniciado a primeira turma em 2018, o ProfSocio foi estimulado pela articulação de professores de diferentes regiões do País, capitaneada pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), com o apoio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), e é fruto dessa articulação e do contexto favorável de implantação de diferentes políticas educacionais que possibilitou a instalação de mestrados dessa natureza para professores da educação básica (GONÇALVES, 2021).

A articulação entre professores-pesquisadores, no sentido de fomentar a constituição desse subcampo, inclusive criando formações mais voltadas às temáticas deste, pode ser compreendida como estratégia de “somar forças”, considerando as particularidades regionais dos sistemas de ensino, para reconstruir as relações entre as diferentes posições no campo sociológico, tanto dos sujeitos como dos objetos de pesquisa (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999). A partir da compreensão de Bourdieu, tal estratégia posiciona a ciência como campo de lutas:

É preciso lembrar que o campo científico é tanto um universo social como os outros, onde se trata, como alhures, de poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações

de força, de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesses etc. (BOURDIEU, 2011, p. 88).

É interessante notar que, como docentes da escola pública, participamos das lutas pela consolidação do subcampo do ensino de sociologia a partir da posição de professoras-pesquisadoras que reivindicamos, na medida em que neste subcampo a presença de professores da educação básica é recorrente ou “admitida”, e o status de conhecimento científico almejado legitima tanto a discussão acadêmica como a atuação profissional. Assim, a partir de avanços ou retrocessos, que delimitam qual lugar das Ciências Sociais/Sociologia no contexto social, educacional e intelectual em que vivemos, operamos necessariamente uma autorreflexão sobre nosso próprio lugar, nossas práticas e nossos discursos.

O Novo Ensino Médio como desafio contemporâneo para o subcampo do ensino de Sociologia

Atualmente, renova-se a discussão sobre o lugar da Sociologia e das/os sociólogas/os na educação básica com o Novo Ensino Médio (NEM), reforma recentemente implementada, quando se reorganizam princípios, práticas e tempos curriculares nessa etapa. Organizado a partir de competências e habilidades, os conhecimentos passam a ser ofertados de forma flexível, distribuídos por áreas de conhecimento e voltando-se ao desenvolvimento integral, que integra a educação profissional. Estas mudanças, desde a publicação da Medida Provisória nº 746, em 2016, considerada como antidemocrática no cenário de debates educacionais da época, representaram ameaças à Sociologia, tanto pela flexibilização

de sua oferta como disciplina nas três séries no Ensino Médio, quanto pela adoção de princípios econômicos na regulação, controle e gestão da educação brasileira, operando a “economização” dos objetivos educacionais, na qual é desejável uma instrumentalização dos saberes escolares, incluindo a Sociologia.

Entendido como um modo específico de racionalidade, de produção de sujeitos (BRONW, 2018), a influência das políticas neoliberais ajuda a situar as mudanças do novo ensino médio que vem se desenhando no Brasil desde a década de 1990. Esta década marca a inserção do país na economia mundial, sofrendo ajustes ou reestruturações, nos quais se incluem a educação como fator determinante da competitividade internacional entre países. A educação brasileira, nesse caso, passa a ser referenciada pelos índices e parâmetros de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que definem os princípios e as prioridades da educação a partir dos contextos e interesses dos países desenvolvidos (FERREIRA; RAMOS, 2018). A título de exemplo, a pedagogia de resultados medidos por avaliações externas em larga escala, na forma como tem sido consolidada no sistema de ensino brasileiro, estimula a competitividade entre escolas, e mesmo as disparidades educacionais entre escolas públicas de diferentes modalidades.

Da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB de 1996, até a medida provisória que instituiu o Novo Ensino Médio, a adaptação do currículo às

novas exigências do mercado de trabalho é marcada pela precarização e pela instabilidade decorrentes da flexibilização neoliberal. Tal flexibilização exige, de acordo com o discurso oficial, que os estudantes sejam preparados para as incertezas, desenvolvam atitude protagonista e pensem seus projetos de vida associados às escolhas profissionais, revelando desde o Ensino Médio a “conduta do empreendedor” de si mesmo, que pensa a educação como investimento ou negócio (BRONW, 2018). Observa-se, nesse caso, os mecanismos de delegação, responsabilização e estímulo da competitividade nas trajetórias de escolarização, em que estudantes podem “livremente” fazer escolhas nos itinerários de formação, sem, no entanto, terem condições e opções igualitárias disponíveis, dadas as desigualdades entre as escolas dentro de um mesmo sistema de ensino (BOURDIEU, 2013).

Nesse contexto, a Sociologia como disciplina (e ciências humanas e sociais como área) deixa de ser “útil” quando não responde às demandas instrumentais do mercado de trabalho, ao questionar os princípios neoliberais organizadores da educação. De modo paradoxal, por reinterpretar e ressignificar as dimensões do trabalho e da cidadania a partir da centralidade nos estudantes e seus desafios, o modelo pedagógico neoliberal incorpora, em certa medida nas discussões das legislações e orientações oficiais, noções e conceitos da própria Sociologia sobre tais dimensões.

Atentos às dinâmicas políticas educacionais, os pesquisadores que compõem o subcampo do ensino de Sociologia têm se utilizado dos espaços formativos e/ou de discussão já fomentados para debater os impactos do Novo Ensino Médio na própria existência ou reformula-

ção da Sociologia como conhecimento escolar. Para Caruso e Santos (2019), o desafio que se coloca à sociologia é constituir-se como ator fundamental na vida nacional, estratégico no enfrentamento de uma série de questões e crises existentes no Brasil, diante do ataque à cultura nacional, às universidades públicas e às ciências humanas que caracterizam o momento de obscurantismo em que vivemos. Sobre este aspecto, as professoras-pesquisadoras sintetizam, da seguinte maneira, os desafios do subcampo na atualidade:

O grande desafio hoje, 1) é essa questão do Ensino Médio, como conseguir manter um lugar de relevância, de importância, dentro dessa loucura que é o Novo Ensino Médio; 2) como lidar com os extremismos, com o nazismo, com os impactos do Escola Sem Partido, que, como movimento, se acabou, mas deixou a ideologia e os tentáculos muito fortes na escola, né? (professora Maria).

O grande desafio é a gente continuar com nossas pesquisas, com nossa luta política, com nossas inserções nos vários campos. É pra que se mantenha de fato uma sociologia e que a universidade fique cada vez mais articulada à Sociologia escolar, né? Então a luta pela revogação do Ensino Médio faz parte desse movimento, né? Universidade e escola, para manter e melhorar os seus currículos (professora Ana).

Além da implantação do NEM, o cenário político dos últimos anos afetou negativamente a educação pública em geral e, de modo especial, o ensino das ciências humanas. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) ocorreram constantes e recorrentes ataques à universidade pública e à pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Isso ameaça as conquistas da Socio-

logia como disciplina escolar, visto que a continuidade e o investimento em programas educacionais (como PNLCD, Pibid, e ProfSocio) são essenciais para a melhoria das condições de trabalho dos professores de Sociologia, assim como das pesquisas realizadas sobre a temática no país.

Para Fernandes (1971), diante do desajuste entre o sistema educacional e as demandas formativas da sociedade, os cientistas sociais têm responsabilidades e possibilidades próprias de ação, no sentido de contribuir para a transformação da sociedade. Sendo os desafios, qualitativos e quantitativos, do sistema educacional da época de Florestan diferentes dos atuais, no caso da Sociologia, o alargamento da compreensão sobre os problemas enfrentados pelos educadores, ou a contribuição própria do olhar sociológico nesse sentido, se atualiza e se consolida, situados em relação às ameaças ou processos deslegitimadores dessa ciência.

No momento atual, a luta pela garantia da democratização do ensino e valorização do livre espaço de atuação profissional dos cientistas sociais nas escolas constitui-se como uma difícil tarefa teórica e prática de consolidação da Sociologia do ensino de Sociologia, não só como campo científico sociológico específico, mas também como subcampo que disputa politicamente seu espaço de atuação no próprio campo. Tal como afirma Elias (2008), é

(...) fundamental para o ensino da Sociologia e para sua prática de investigação, a aquisição de uma compreensão geral dessas forças (que compelem a compreensão dos processos humanos e sociais) e um aumento de conhecimento seguros das mesmas,

através dos campos especializados de investigação (p. 17).

Nesse contexto, as sugestões práticas para reflexão sobre o ensino de Sociologia apresentadas por Fernandes (1955) continuam relevantes para situarmos o assunto, uma vez que questiona: quais são as funções que a Sociologia assume? Que concepções de educação estão associadas à inclusão da Sociologia na educação básica e quais são as suas possibilidades? Quais são os argumentos defendidos para tal inclusão? Que estruturas e mudanças no sistema de ensino e no currículo são necessárias ou ameaçadoras para a Sociologia? Reiterar tais questionamentos permite refletir de modo permanente sobre as condições sociais e educacionais que condicionam os lugares e possibilidades da Sociologia nas escolas.

Considerações finais

A reflexão sobre a Sociologia do ensino de Sociologia passa pelos desafios e perspectivas em sua constituição como subcampo no campo científico sociológico. O recorte de análise considerado neste trabalho, de 2008 até os dias atuais, pode ser situado como momento de reformulação ou reestruturação desse subcampo, na medida em que implica novos debates e reforça as articulações dos investigadores em prol de sua existência/permanência.

No que diz respeito às políticas educacionais, a Reforma do Ensino Médio recentemente implementada se associa às ameaças do neoliberalismo para a Sociologia, cuja ênfase economicista concebe esse saber como des-

necessário ou indesejável para as escolas. No entanto, as ameaças não são novidade para a Sociologia na educação básica e o esforço de fomentar, entre outros temas, o debate sobre a história de sua presença neste contexto tem consolidado campo de reflexão habitado por agentes da universidade e das escolas.

As articulações entre tais agentes, que foram identificadas de modo central nas entrevistas das duas professoras-pesquisadoras consultadas, envolvem ações de reflexão e formação em torno do ensino de Sociologia, que se inserem tanto nos contextos acadêmicos como nos contextos escolares, sendo, portanto, experiências de relações entre campos, capitais e saberes diversos. As ações formativas e os debates promovidos em eventos e publicações realizados no Pibid, no Eneseb e no Prof-Socio são significativos para os rumos e problemáticas que são alvo de investigação da Sociologia do ensino de Sociologia.

Já que “a ciência está em perigo, e, por isso, torna-se perigosa” (BOURDIEU, 2004, p. 7), nota-se a necessidade e a urgência de se pensar e defender o ensino de Sociologia como forma relevante e legítima de atuação/reflexão sociológica diante do projeto educacional de caráter reacionário, conservador e neoliberal em curso no atual contexto brasileiro.

Compreender o ensino de Sociologia à luz dos argumentos fornecidos pela própria análise sociológica, assim como preconizou Florestan Fernandes na sua defesa sobre o assunto, constitui-se como esforço de fomento ao subcampo de investigações que vem se consolidando de modo mais efetivo a partir da obrigatoriedade de 2008.

Neste caso, é fundamental a atitude crítica que situa as relações entre agentes no subcampo da Sociologia do ensino de Sociologia (BOURDIEU, 2004). Ainda que caiba análise posterior sobre tais relações, é notório que neste subcampo professores da educação básica são mais do que público-alvo de pesquisas, mas agentes fundamentais na produção de tais reflexões e da própria articulação entre escola e universidade.

Para a construção sociológica da própria Sociologia como problema, a “tomada de consciência das condições sociais de construção do objeto” (BOURDIEU, 1989) elucida os caminhos da Sociologia brasileira e dos sociólogos e suas distintas atuações e reflexões. Atualiza-se, portanto, a defesa de Florestan Fernandes (1954) ao afirmar que “a questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos no Brasil.”

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*: introdução a uma sociologia reflexiva. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel, 1989.

_____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11ª edição. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura; os excluídos do interior. *In.*: NOGUEI-

RA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRONW, Wendy. *Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Zazie Edições, 2018.

CARUSO, Haydée; SANTOS, Mario Bispo dos. *Rumos da sociologia na educação básica: Eneseb 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKulla, 2019.

ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

FERREIRA, V. R.; OLIVEIRA, A. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 37, n.1, p. 31-39, 2015.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. v. 26, n. 101, pp. 1176-1196, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295>>. Acesso em 20 jun 2022.

FERNANDES, Florestan. “O dilema educacional brasileiro”. In.: FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1971

_____. *O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*. Comunicação e debates. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo, SBS, 23 e 24 de junho de 1954, p. 89-106.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. A Sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, p. 309-315, 2015. Disponível em < https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.08 > Acesso em 20 de abr 2023.

_____. O ProfSocio: sujeitos e temas pesquisados. Brasília, *Em Aberto*, v. 34, n. 111, p. 73-91, maio/ago, 2021. Disponível em < <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4854> >. Acesso em 30 de abr 2023.

_____. (org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes Editora, 2013.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: O Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v.2, nº3, p. 81-100, 2014. Disponível em < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21671/3/2014_art_dngon%c3%a7alves.pdf >. Acesso em 20 de abr 2023.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: Eneseb 2015, formação de professores, Pibid e experiências de ensino*. 1ª edição. Porto Alegre: CirKuls, 2016.

HANDEFAS, Anita. O estado da arte do Ensino de Sociologia na educação básica: um levantamento preliminar na produção acadêmica. *Revista Inter-legere*, Natal, jul./dez., 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>>. Acesso em 20 de junho de 2022.

MORAES, Amaury César. Licenciatura de Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, São Paulo, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em: < >. Acesso em 20 jun 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez., 2013. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/2022>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

_____. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. Florianópolis, *Em Tese*, v. 12, n. 2, p. 06-16, ago./dez., 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p6>>. Acesso em 22 de maio de 2023.

SANTOS, Mário Bispo dos. “A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio”. In.: CARVALHO, Lejeune M.

Grosso de. *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Ijuí, 2004, p. 131-180.

SILVA, Ileizi Fiorelli. “O ensino de ciências sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas”. In.: MORAES, Amaury César (org.). *Sociologia (ensino médio)*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 15.

SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin. (orgs.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: SBS, Annablume, 2017.

3 NARRATIVAS DOCENTES: HISTÓRIAS DE VIDAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap3>

ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO

Doutora e mestra em Sociologia (UFC), socióloga e pedagoga. Professora do Curso de Ciências Sociais na área de Ensino de Sociologia na Universidade Estadual do Ceará - UECE; membra do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais - LAPRATICAS.

Contato: iedaprado@hotmail.com

MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ

Doutora em Sociologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP/UFC) e do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC).

Contato: milena@virtual.ufc.br

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Professora Adjunta da UECE no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Facedi); pós-doutora (UECE) e doutora (UFC) em Educação; mestra em Filosofia (UFC), filósofa e pedagoga (UECE); pesquisadora do Grupo/CNPq - Práticas Educativas, Memórias e Oralidade (PEMO).

Contato: helena.marinho@uece.br

Introdução

A história da Sociologia como disciplina curricular no Ensino Médio é marcada por intermitências (MORAES, 2011; SILVA, 2009) com avanços e recuos em contextos sociais, políticos e econômicos. A formação de professores e os cursos de licenciatura são assinalados por esse pêndulo, atualmente, com o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), os docentes de Sociologia se veem diante de novos desafios que alteram suas atividades na escola.

Referido disposto legal mudou a estrutura do Ensino Médio, quando alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu uma divisão em duas partes: os itinerários formativos e uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nessa mudança, a disciplina perdeu especificidade, pois seus conteúdos são apresentados genericamente junto à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sob essa realidade, o ciclo da docência continuou, licenciandos se formaram, mais pessoas ingressaram na docência e a Reforma deu prosseguimento ao protocolo de implantação, mesmo no contexto de pandemia da covid-19.

A formação de professores para o ensino de Sociologia situa-se em dois campos: das Ciências Sociais e da Educação. Nessa circunstância de mudanças, demandamos cuidar da formação docente com suporte nas falas dos professores que vivenciam cotidianamente a escola.

Ante o exposto, o artigo intenta compreender, com apoio nas histórias de vida de docentes de Sociologia, como estes pensam seus percursos formativos e as dificuldades de ser professor no Ensino Médio no início da docência.

Com este objetivo, coletaram-se histórias de vida, no período de setembro de 2021 a julho de 2022, nas disciplinas Metodologia do Trabalho Científico e Prática como Componente Curricular II, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foram recolhidas, pelos discentes dessas disciplinas, 42 histórias de vida com professores de Sociologia atuantes na Educação Básica no Estado do Ceará.

Os discentes convidaram professores de Sociologia para que narrassem histórias de vida, havendo sido os relatos gravados e transcritos, *ipsis litteris*, pelos discentes que as coletaram. As gravações foram realizadas por meio de aparelhos celulares, em conversas presenciais e videoconferências.

As narrativas que abordaram a experiência docente eram livres, mas foi indicado aos alunos um guião de perguntas para facilitar o encaminhamento da atividade de pesquisa. Assim, três das questões propostas foram objeto desta análise. 1) *Fale sobre sua formação e início na docência.* 2) *Quais foram suas maiores dificuldades no início da docência?* 3) *Vale a pena ser professor de Sociologia? Você recomenda aos licenciandos?*

Além desta introdução, o escrito contém as seções de metodologia, seguida de outra que privilegia breve discussão sobre Ensino de Sociologia e formação docente, a análise e discussão dos resultados das histórias de vida e as considerações finais.

Percurso metodológico

Os cursos de licenciatura ampliaram a carga horária das disciplinas práticas, mas a formação docente ainda é um desafio, em especial, do professor-pesquisador. Nas Ciências Sociais, a formação para a pesquisa é uma necessidade e não um adendo. Ainda no primeiro semestre, os licenciandos em Ciências Sociais da UECE, da turma de admitidos em setembro/2021, vivenciaram a experiência investigativa desde a disciplina Metodologia do Trabalho Científico.

Com vistas a analisar a vivência do docente em Ciências Sociais na Educação Básica, foi solicitado aos alunos que coletassem uma história de vida com professores em exercício na disciplina Sociologia no Ensino Médio. O critério de escolha versava sobre a docência no Ensino Médio. Foram excluídos professores aposentados, tendo sido aceito, além do ensino público, o de ordem particular.

Na perspectiva da formação de professores, a história de vida se exprime como referência, ao lhes conceder voz, conhecer sua visão acerca da docência de um modo geral, e, especificamente, do ensino de Sociologia. O recurso à história oral e à metodologia de história de vida, com sua inerente possibilidade de construção de sentidos, desde a narrativa de fatos temporais vivencia-

dos no cotidiano de atuação docente, reside num ciclo de reflexão que identifica no curso da vida o movimento de autoformação (DELORY-MOMBERGER, 2009).

A metodologia história de vida, pertencente à abordagem qualitativa biográfica, consiste em dar ouvidos para a história que os indivíduos relatam. O pesquisador escuta, por mecanismos diversos, o relato da história de vida de alguém que a ele narra, possibilitando ao ouvinte (pesquisador) contatos com memorações diversas, as quais corroboraram para (sic) a constituição e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional do indivíduo, desencadeando a formação. (CORRÊA, FERREIRA, LIECHOCKI, 2020, p.2).

As metodologias biográficas ampliam, paulatinamente, seus espaços na senda educacional, mas são velhas conhecidas nas Ciências Sociais. Ao examinar o modo e as perspectivas dos estudos biográficos no âmbito da educação, Goodson (1994) citado por Bueno (2002), destaca a importância da subjetividade e de dar voz aos professores:

Ele diz que nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais. (Página 22).

A valorização atribuída à experiência docente problematiza e amplia a ideia de “formação”. De um lado, o professor de Sociologia (narrador), tem a trajetória

docente colhida e transcrita por um futuro docente no início da sua trajetória acadêmica, o que representa momentos ricos de formação e autoformação nos cursos de licenciatura.

As histórias de vida foram realizadas, em sua maioria, na disciplina Metodologia do Trabalho Científico (20/09/2021 a 22/02/2022) e complementadas na disciplina Prática como Componente Curricular II (07/03/2022 a 15/07/2022). Assim, foram coletadas 42 histórias de vida com professores de Sociologia atuantes na Educação Básica. Sobre histórias de vida, Queiroz (1988) *apud* Matos e Vieira (2001), aponta que, na “[...] história de vida, o objeto de estudo exige a reconstrução da história do entrevistado, que reconstruirá total ou parcialmente acontecimentos e experiências” (p. 53), com base em seus relatos sobre suas trajetórias.

As narrativas eram livres sobre a experiência docente, mas foi indicado aos alunos um “guião” conjunto dirigente de perguntas para facilitar o encaminhamento da atividade de pesquisa. A sequência dos quesitos demandava a narrativa da trajetória e poderiam não ser usadas, se o professor fizesse sua narrativa livre, mas ajudariam a dar continuidade à conversa em situações de pausas mais prolongadas. Os estudantes se sentiram mais seguros para realizar a atividade, seguindo o roteiro, pois, de fato, a existência de um guia balizou a coleta pelos alunos.

Desse modo, analisamos a formação docente, neste ensaio, com amparo nos quesitos à continuação. 1) *Fale sobre sua formação e início na docência.* 2) *Quais foram suas maiores dificuldades no início da docência.* 3) *Vale a pena ser professor de Sociologia? Você recomenda aos licenciandos?*

Em relação à metodologia de análise de dados, foi privilegiada no ensaio ora relatado a *Análise do Discurso*, estratégia a admitir que o “[...] discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade”. (CHIZZOTTI, 2014, p. 121). No Brasil, a grande referência em análise de discurso é Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, reconhecida pela vasta produção de livros sobre o tema. Em uma entrevista para a **Revista Teias**, ela destacou a obra **A linguagem e seu funcionamento**, que teve a primeira edição em 1999: “[...] considero este livro importante porque é um livro fundador. E ele tem sim uma relação privilegiada com a educação, pois minha disposição, quando eu pensava nas análises, era levar nós, professores, a compreendermos nossa prática através da linguagem”. (BARRETO, 2006, p.1).

A *Análise de Discurso* conforma-se às histórias de vida, à proporção que, ao captar narrativas acerca da formação de professores, amplia a leitura da educação e da pesquisa para os licenciandos e docentes narradores. As narrativas e suas análises encontram-se no segmento de análise e discussão.

Referencial teórico

A especificidade do Ensino de Sociologia, considerando as lentes próprias desse campo de estudo, exige rupturas com o senso comum para promoção de aprendizagens em referenciais teóricos e em princípios epistemológicos e metodológicos (OCNS, 2006; MORAES, 2020).

Consiste num esforço em tornar os conceitos, temas e teorias, situados histórica e epistemologicamente, significativos para os alunos, de modo a facilitar a aprendizagem, mas, sobretudo, que os entendimentos produzidos se desdobrem numa prática social assente na compreensão e respeito à diversidade.

Em tais circunstâncias, para que o ensino de Sociologia na sala de aula na Educação básica seja de qualidade, se faz necessária, também, uma formação inicial equivalente no curso de licenciatura, capaz de articular teoria e prática. Este processo formativo acompanha o professor continuamente, pois sua constituição identitária se opera de sua formação, de suas práticas pedagógicas e histórias de vida. A identidade não é imutável, pois se constitui de maneira histórica e situada pelo sujeito e, na docência, é expressa “[...] como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 34).

Ser professor exige competências, saberes específicos para a formação desse profissional. A exemplo, os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) identificaram quatro saberes: i) Saberes da formação profissional, ii) Saberes das disciplinas, iii) Saberes curriculares e iv) Saberes da experiência.

Entrementes, consoante Saviani (1996), os saberes são cinco: i) atitudinal, ii) Saber crítico-contextual, iii) Saber específico, iv) Saber pedagógico e v) Saber didático-curricular. Observamos, neste passo, que os saberes se complementam para que auxiliem os professores no seu fazer docente. Enquanto isso, Freire (2003) enfatiza que a formação docente exige compromisso de permanente formação:

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem recebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (P. 28).

O conceito de formação docente é amplo e transita por toda a vida de quem se faz professor, mesmo antes da docência e da vida escolar. É, no entanto, suscetível de ser mais bem analisado, se tomado como referência o período de vivência na educação. Assim, entendemos

[...] por formação docente o processo que acontece na dinâmica da formação escolar, inicial e durante o desenvolvimento profissional do professor, constituída por um espaço-tempo (escola, graduação, pós-graduação, local de trabalho), influenciado pelo contexto histórico no período em que essa formação se desenvolve (CORRÊA, FERREIRA, LIECHOCKI, 2020, p.4).

A compreensão do conceito se amplia aqui para a formação do professor no âmbito escolar, na vivência com os futuros professores na formação inicial em nível superior. Observamos que há muita identificação com o público-alvo do Ensino Médio, em especial. Em muitas situações, os alunos da licenciatura não possuem mais do que três anos de diferença para os das escolas médias. Muitos licenciandos procuraram seus professores para entrevistar e, em alguns casos, a escolha da licenciatura em Ciências Sociais foi influenciada por esses docentes que, nessa atividade, se tornaram entrevistados.

O ciclo da formação de professores não para, e ocorre de modo dinâmico, num processo em que há oportunidades de aprendizagens para todos, porquanto “quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011). A atividade de realização de história de vida possibilita a reflexão sobre a atuação docente para todos os que partilham do processo: o professor formador de professores, o professor da escola básica, o licenciando e, agora, os leitores desse nosso ensaio. São trocas de aprendizagens e experiências sobre o que é ser professor de Sociologia e como é ser sociólogo no cotidiano das escolas. É uma possibilidade de escuta, de dentro, dos agentes que fazem o ensinar e aprender.

François Dubet, na entrevista **Quando o sociólogo quer ser professor** (PERALVA, SPOSITO, 1997), narra suas dificuldades de “enfrentar” uma sala de aula e a realidade vivida na docência: elevado quantitativo de alunos, atividades, orientações pedagógicas a serem seguidas e outras dificuldades no cotidiano da escola. Muitas dessas dificuldades são destacadas a seguir, guardadas as especificidades da realidade do Ensino Médio cearense e dos percursos formativos narrados pelos docentes.

Resultados e discussões

Aqui são analisados alguns trechos das histórias de vidas coletadas acerca destes quesitos: 1) *Fale sobre sua formação e início na docência;* 2) *Quais foram suas maiores dificuldades no início da docência?* 3) *Vale a pena ser professor de Sociologia? Você recomenda aos licenciandos?*

No que concerne à formação dos professores entrevistados, registramos: dois graduados em Geografia,

três em Filosofia, quatro em História e 33 em Sociologia. Quarenta e dois professores participaram da pesquisa, respondendo aos licenciandos da UECE sobre formação docente.

Formação e início da docência

O quesito 1 referiu-se ao seguinte: *Fale sobre sua formação e início na docência*. Nas respostas, captamos diversas variáveis que influenciaram e, por vezes, determinaram a escolha da docência. Alguns foram inspirados por membros familiares que já atuavam na docência ou por professores, seja no Ensino Fundamental ou Médio. Foi o que aconteceu com a Professora 4, que relatou decorrer das influências da avó, mãe e tia. Para o Professor 3, “Professores do ensino fundamental e leituras que despertaram interesse pelas ciências sociais”; e para o Professor 17, “[...] a minha escolha pela docência ela foi pensada e cogitada ainda no meu Ensino Médio, influência também do meu irmão que ensina na área de humanas”.

As falas supramencionadas demonstram que a formação docente não começa somente na graduação, mas se desenvolve perpassando a formação escolar inicial e sendo complementada com os estudos específicos para a formação do docente e a experiência no local de trabalho (CORRÊA, FERREIRA, LIECHOCKI, 2020, p.4).

A formação em Ciências Sociais abarca o bacharelado e a licenciatura. Sobre o assunto, alguns docentes relataram que é escasso nas Ciências Sociais o mercado de trabalho para o bacharel, daí a justificativa para alguns migrarem para a licenciatura, como no trecho a seguir.

[...] sabendo já que no bacharelado a escassez de trabalho é muito maior, por conta que você trabalha com pesquisa e pesquisa social não é tão simples e fácil, não existe um mercado abrangente e aí acho que no 5º semestre já tinha percebido que tinha que ser professor mesmo, se quisesse continuar o curso, terminar, aí que eu terminei o bacharelado e fui fazer a licenciatura [...] (PROFESSOR 9).

A licenciatura é uma opção para o escasso mercado de trabalho dirigido ao pesquisador em Ciências Sociais. Na formação em Sociologia para a docência no Ensino Médio, grande foi o valor atribuído, pelos entrevistados, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID): “Fui bolsista do PIBID, durante 4 anos [...] um processo de ensino e aprendizagem em Sociologia” (PROFESSOR 3). Noutro discurso, eis esse destaque:

As minhas primeiras experiências na docência se deram nas disciplinas de Prática de Ensino, na Licenciatura, e no Programa de Iniciação à Docência PIBID. [...] Fora a estrutura do PIBID, não havia parcerias entre o curso de Ciências Sociais e Escolas como campos de Estágio/Prática docente, o que fazia com que as cadeiras de “Prática” não tivessem exatamente esse sentido. (PROFESSOR 31).

O PIBID é ressaltado nos discursos, não somente, como apoio à formação do professor, mas, também, como auxílio financeiro para a permanência no curso. Vejamos a reprodução da fala do Professor 9 “[...] Fui para a escola x em condição de bolsista do PIBID, que na época existia uma bolsa de 400 reais para estudantes das Licenciaturas, desde o primeiro semestre até o último semestre para quem quisesse manter, cursar a licenciatura” [...].

Como refletem Araújo, Martins e Mendonça (2019, p.13), o PIBID,

Além de incentivar e melhorar a formação docente em nível superior para a educação básica, tem como finalidade introduzir os licenciandos no cotidiano e ambiente escolar das redes públicas de ensino, oferecendo oportunidades para estes desenvolverem novas metodologias e realizarem práticas docentes baseados em problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Já formados, os docentes chegaram às escolas públicas por meio de contratos temporários ou concursos, e, nos estabelecimentos particulares, sob outras modalidades de ingresso. Uma inquietação, entretanto, fez parte das narrativas, a qual está ligada à necessidade de extrapolar a área da Sociologia e ter que dar aulas em outras disciplinas para complementar a carga horária. Foi o que ressaltou o Professor 4: “[...] para complementarmos a carga horária que era de 100 horas, tínhamos que nos adequarmos com a matéria de licenciatura de geografia, filosofia e sociologia.” A seguir outro complementa:

A Sociologia ainda é muito desvalorizada, e a gente compete pelas mesmas vagas com professores de História e Filosofia. Só que o problema é: é mais fácil colocarem professores de História e Filosofia para darem aula de Sociologia, do que colocar professores de Sociologia para darem essas aulas. (...) os outros professores vão e tomam nossa disciplina, né?-Até uma vez eu brinquei “parece o bombom da bodega” “ah! não tem o troco, pega o bombom da bodega”. Então, por exemplo, até hoje eu dei mais aula de Religião do que de Sociologia, dei mais aula de Filosofia do que de Sociologia, dei aula mais de História do que de Sociologia. (PROFESSOR 5).

Cumprir destacar, em relação às respostas ao quesito 1, a menção à história da Sociologia, no que concerne aos seus avanços e recuos para ser implantada como obrigatória nos currículos¹. “Então você vai ver que a trajetória da sociologia na educação básica no segundo grau, no Ensino Médio conforme a nomenclatura foi sendo adotada durante a história. Ela sempre foi instável. Ela entrava e saía do currículo” [...]. (PROFESSOR 20).

O profissional das Ciências Sociais enfrenta um mercado de trabalho disputado e numa área de conhecimento muito teórica que leva os sociólogos a continuarem suas formações em pós-graduações, como especializações, mestrados e doutorados. A seguir, ressaltamos algumas ideias centrais constantes nas narrativas docentes, resultado das respostas ao quesito 2.

As dificuldades no início da docência

A segunda questão versava sobre - *Quais foram suas maiores dificuldades no início da docência?* Nas narrativas docentes, retornou a temática da dificuldade de lecionar disciplinas diferentes (constante no quesito 1), em decorrência da precarização das condições de trabalho e da “desvalorização” da disciplina na Educação Básica.

[...] se eu tivesse que destacar uma dificuldade pra trabalhar na área eu acho que é a própria precarização e desvalorização dessas disciplinas no interior da educação básica, assim eu acho que essa é a principal dificuldade que eu tive, porque eu tinha tido contratos temporários até então, e a partir desse

¹ Ver mais em Moraes (2011). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

ano é que tive meu primeiro contrato efetivo, mas olha quanto tempo, eu me formei em 2007, e só em 2021 que eu de fato pude ingressar como efetivo, a precarização e a desvalorização da sociologia e das ciências sociais na educação básica é um empecilho para a gente atuar na área. (PROFESSOR 37).

Uma das principais dificuldades apontadas no início da carreira foi a falta de estrutura das escolas, particularizando, primordialmente, a ausência do livro didático. Sem o currículo mínimo da Sociologia e com a precariedade dos equipamentos, os professores que iniciaram a docência antes da obrigatoriedade precisavam preparar Trabalhos Dirigidos - TDs e fazer cópias para ministrar aulas.

Assim, quando eu assumi [há 20 anos], não havia um material específico para sociologia, não tínhamos, por exemplo, livros didáticos. Era uma das, assim, uma das principais... desafios, então a gente pesquisava nos livros que pudesse, né? Se adequar. E a gente criava também, muitos textos, TDs, pra poder trabalhar... (PROFESSOR 26).

Antes da Reforma do Ensino Médio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estava na terceira versão, privilegiando a disciplina Sociologia (2012, 2015, 2018). A Sociologia neste Programa representou a inserção definitiva das Ciências Sociais na escola básica. Milhões de jovens passaram a ter acesso ao conhecimento sociológico pelo PNLD, fazendo chegar livros de Sociologia em todo país. “O livro didático configura-se como instrumento do processo de ensino e aprendizagem formais, sendo formulado visando a compreensão de um determinado objeto do conhecimento humano consolidado como disciplina escolar”. (MAÇAIRA, 2020, p.210).

[...] eu comecei em meados de 2004 foi aí que eu senti muito em que os professores das disciplinas que eu leciono sofreram muito com a ausência de material didático, que naquele contexto não se tinha ainda, livro didático de filosofia, sociologia, e aí o professor tinha que montar, né? todo um material didático, aí durante anos eu tive que elaborar material, fazer pesquisa, montar texto, trabalho hercúleo porque também haja vista que quando eu comecei a ministrar aulas dessas disciplinas, a disciplina ainda não era obrigatória, a disciplina só passou a ser obrigatória a partir de 2008 então se não é obrigatória, não se tinha a necessidade de se ter livros das disciplinas. (PROFESSOR 40).

A pandemia de covid-19 e as tecnologias digitais, também, foram mencionadas, pelo fato de conformarem uma realidade no período da coleta, exigindo dos professores que eles se adequassem a uma estratégia de ensino para a qual não tinham preparação específica na formação inicial.

[...] eu começo a dar aula no meio da pandemia e eu sempre fui muito ignorante para essas ferramentas, como o Google Meet, gerenciamento dos e-mails, ainda sou muito “capenga” nisso. A gente tem uma disciplina na licenciatura que é direcionada à práticas digitais como ensino de sociologia, porém na prática não aconteceu isso que a ementa propunha para a gente. Não tive uma formação nesse sentido, acho que não existia a perspectiva de um ensino por dois anos está totalmente nesse formato e eu senti uma certa dificuldade. (PROFESSOR 3).

Indisciplina como dificuldade só foi citada por um professor. Em contrapartida, os professores de Sociologia estão mais preocupados com violência e pobreza, que perpassam a vida dos jovens na escola pública, e acerca

de como encontrar estratégias didáticas, inovar nas aulas de Sociologia para atrair a atenção dos alunos.

Na escola profissionalizante fiz um trabalho, modestia parte, muito bem feito, muito bacana mesmo. [...] eu trouxe muitos projetos para essa escola e aí eu sempre tentei inovar nas minhas aulas, sempre trabalhei com música [...] vídeos, documentários, curtas metragens [...] com dinâmicas, eu sempre tentava mudar o espaço do local, tirava os meninos de dentro da sala e levava para a biblioteca, trabalhei com a leitura de livros complexos, paradidáticos [...] Durante os meus primeiros 6 meses a gente trabalhou com a “Revolução dos Bichos” e nos outros meses trabalhamos com “Os miseráveis”. (PROFESSOR 2).

Os professores procuram na criatividade o diálogo da Sociologia com os alunos, mas essa demanda por uma didática mais contextualizada esbarra na restrição do tempo de 50 minutos para cada aula.

[...] os meninos eram muito carentes de atividades extracurriculares, eles estavam cansados de coisa na lousa, de escrever na lousa, eles queriam coisas que movimentassem a sala, coisas diferentes, né? E a sociologia tem pouco tempo [...] e você organizar uma sala, deixar em roda, explicar uma atividade pedagógica pros meninos, pra ter um retorno e depois ter uma avaliação **em 50 minutos é impossível** (PROFESSOR 9). (Grifamos).

“A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca as três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador da sua temática” (CANDAUI, 2014, p.23). A “didática fundamental” é expressa como desafio, associado ao tempo de aula e às necessidades de

mais leitura e interpretação que os conhecimentos de Sociologia demandam.

Uma coisa que também é um desafio até hoje é o tempo, né? A sociologia ela só tem uma hora-aula por semana, só são 50 minutos, então é também um desafio sempre lidar com essa questão. É, eu acho que desafios, os principais foram esses, e também claro, porque a sociologia exige já um certo embasamento, uma leitura, uma interpretação, e a gente sabe que alguns alunos têm dificuldades, né? Nessa questão de leitura e interpretação, então assim a gente precisa desenvolver outras formas para além como também além da leitura para discutir questões temáticas sociológicas. (PROFESSOR 26).

Há um cuidado dos docentes em tornar a Sociologia, essencialmente acadêmica, em Sociologia escolar. Os professores reconhecem a importância da disciplina para formação da juventude consciente e comprometida com a coletividade. Reuniram dificuldades de como ser professor, preparar aulas, elaborar e corrigir provas, entre outras, num contexto de uma aula semanal de 50 minutos, mas, acima das adversidades, as falas denotam comprometimento com a docência das Ciências e o futuro dos jovens.

Vale a pena ser professor de Sociologia no Ensino Médio?

A pergunta 3 inquiriu sobre se vale a pena ser professor e se recomendaria esta profissão aos professores em formação do curso de licenciatura em Sociologia da UECE. Foram identificadas nas falas as seguintes categorias: profissão professor, carreira no magistério, currículo, metodologia de ensino e gestão escolar. Essas cate-

gorias são analisadas com base nas pesquisas de autores que proporcionem a discussão dos assuntos abordados em cada uma.

A profissão docente não é algo vocacional, portanto, requer uma formação inicial que articule teoria e prática em curso de licenciatura. Após esta formação, se faz necessária a continuidade, pois ser professor exige uma reconstituição diária de seu fazer docente, o que reverbera no processo de ensinar e aprender. Consoante Basso (1998, p. 22),

[...] a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento intelectual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

O discurso expresso na sequência contribui, também, para este entendimento:

[...] Mas ser professor é um ato de resistência, no Brasil sobretudo. Um professor de humanas, então... E com todas as intempéries, com todos os problemas, nós temos aí um certo gozo, uma certa alegria, um certo contentamento. O entendimento da totalidade de que acabamos enfrentando uma situação difícil dizendo: "Olha, isso pode mudar". [...] Eu acredito numa revolução social, que não pode existir evidentemente, se não passar pela educação. (PROFESSOR 15).

A melhoria da qualidade da educação está relacionada a vários fatores importantes, destacando-se,

diretamente, o trabalho do professor que necessita de reconhecimento e investimentos, abrangendo a saúde, as condições de estrutura das instituições e o plano de cargo e carreiras para o magistério. A fala a seguir contém elementos relevantes para o assunto em discussão:

[...] E uma das mudanças, por exemplo, é a implantação do piso salarial, foi uma coisa importante [...]. Tá mais ou menos com uns dois meses que foi atualizada a tabela salarial aqui do estado do Ceará e com essa tabela aconteceu um reajuste, e é um reajuste que faz com que a gente perceba e compare com muito tempo atrás, por exemplo, que não tinha definido o mínimo que um professor poderia ganhar. (PROFESSOR 25).

Convém evidenciar que a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, inovou, ao instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, normatizado no art. 2 - [...] será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Demerval Saviani (2009, p. 153) argumenta que “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”.

As narrativas docentes, também, inferiram sobre o currículo, suscitando questionamentos e encaminhamentos sobre os conteúdos e suas relações com a formação que estamos oferecendo aos nossos alunos. Leiamos.

A sociologia como disciplina é uma das mais fundamentais, uma das coisas que são importantes é uma questão curricular, o nosso currículo ainda é muito centrado nos sociólogos europeus, não que a gente não deva estudar eles, fazer uma discussão sobre eles, mas eu acho que seria importante dá mais enfoque para outros sociólogos e pensadores como, Darcy Ribeiro, Clóvis Moura, dentre diversos outros. [...] Mas é uma realidade bem complicada, pois existe uma estrutura institucional que vai tentar te tolher, então está sujeito a muitas variáveis, pode ser que você caia em uma escola em que você tem total abertura para trabalhar o que você quiser e pode ser que caia em uma escola em que se você falar um "A" fazer uma discussão de gênero a diretoria vai tentar te tolher, as vezes a família... (PROFESSOR 21).

A metodologia de ensino de Sociologia, no fazer pedagógico do trabalho de professor, ocupa um lugar central, por sua abrangência e possibilidade de se pensar nos elementos necessários para a elaboração e condução da aula, contexto do qual a metodologia faz parte. A fala destacada narra uma experiência que corrobora este tema:

[...] Nesses últimos dois anos, a qual vivemos, deu pra perceber realmente como a função do sociólogo é muito importante, né? Eu falo no sentido de ter nos mostrado como precisamos ter um mínimo de criticidade para não cair nessas falsas notícias que passam por aí. Porque a gente tenta instigar, realmente, a juventude, por melhorias...por condizer opções por legalidade, por transparência, por democracias mais justa, porque esse é o nosso papel fazer refletir e instigar a juventude futura. (PROFESSOR 22).

De outro ângulo, a metodologia adotada pelo professor resulta tanto de sua formação quanto da escolha

de seu referencial teórico que, por sua vez, norteiam as metodologias adotadas em sala de aula. O fragmento do texto de Ianni (1997, p. 25), sobre a Sociologia, favorece a discussão:

[...] Ocorre que a Sociologia pode tanto decantar a tessitura e a dinâmica da realidade social como participar da constituição dessa tessitura e dinâmica. Na medida em que o conhecimento sociológico se produz, logo entra na trama das relações sociais, no jogo das forças que organizam e movem, tensionam e rompem a tessitura e a dinâmica da realidade social.

A respeito da matéria **Gestão**, foram destacadas duas falas que discutem: a) a preferência do professor pela sala de aula: “[...] sou feliz no trabalho que eu realizo, como professor de sociologia, tanto que eu não me vejo fora... (fora de escola, em uma universidade, dando aula pra ensino superior?) Não, hoje não e nem... tipo assim, cargo de coordenador, diretor” (PROFESSOR, 23); b) a maneira de como a gestão toma as decisões influencia trabalho do professor e no bom funcionamento da instituição:

[...] Você vê que a direção não se movimenta para mudar, então saia. Saia da escola, porque existem boas escolas, existem escolas com um público massa, com educandos que estão dispostos a aprender, curiosos que querem participar, existem escolas com a gestão sempre proativa, existem escolas com proposta restaurativa, que é isso? Pega essas crianças e jovens precarizados e tenta dar minimamente uma luz para eles. É assim, procurar. Não ficar num canto só por conta da remuneração, sabe? Porque a conta chega. Quanto menos apoio você tiver da gestão, quanto menos ambiente decente tiver para você dar suas

aulas, mais você adoece mais rapidamente. (PROFESSOR 9).

Lück (2006, p. 36) salienta que, de modo geral, a lógica da gestão deveria ser orientada pelos princípios democráticos e caracterizada pelo reconhecimento da importância “[...] da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho, e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação”.

Considerações finais

Este escrito teve como objetivo compreender, com esteio nas histórias de vida de docentes de Sociologia, os modos como estes pensam seus percursos formativos e as dificuldades de ser professor no Ensino Médio no início da docência. Assim, sob o amparo de suas histórias de vida, coletadas por discentes do curso de Ciências Sociais da UECE, notamos, na dinâmica docente, como o professor reconstitui narrativamente uma figura de si, na interface de uma pessoa com a sociedade, num contexto de educação, em especial, na docência da disciplina Sociologia.

Os professores de Sociologia da Educação Básica contaram suas histórias para seus pares (professores desta matéria, em formação) e os licenciandos escutaram, atentamente, as narrativas dos que vivenciam a docência da Sociologia. Ao falar de si, o docente reflete e expõe os pensamentos sobre vivências experienciadas nas suas relações com a sociedade, o que lhe fornece uma possibilidade de apreciação da sua ação docente. Os

entrevistadores, também, se posicionaram na qualidade de docentes e refletiram sobre “ser professor”.

Ao falar de si, os professores de Sociologia reportaram-se à economia, à cultura e à política, entre outros temas. No caso de sociólogos, eles têm consciência de que falam da sociedade e das relações entre suas ações docentes cotidianas com as estruturas sociais (MILLS, 1969). Não obstante, as falas estão perpassadas por questões sociais e de que maneira elas desembocam no cotidiano da vida escolar.

Referências

ARAÚJO, L. A.; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. L. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de sociologia. *Educação em Revista*, Marília, v.20, n.1, p. 7-24, Jan.-Jun., 2019.

BARRETO, R. G. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. In: *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos de vida com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular* Brasília: MEC, 2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. de L. .; LIECHOCKI, B. K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 11, 2020.

DELORY- MOMBERGER, C. História de vida, teoria da formação e construção de aprendizado. In: TAKEUTI, N.M; NIEWIADOMSKI, C. *Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Professora sim. Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

IANNI, O. A Sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, L. (Org.). *A Sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997. P. 13-25.

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. *Pesquisa educacional: o prazer em conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/UECE, 2001.

MAÇAIRA, J.P. O Ensino de Sociologia e o Livro Didático. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (ORG.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. P. 259-264.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MORAES, A.. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MORAES, A. C. O Ensino de Sociologia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (ORG.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. P 259-264.

PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 05-06, p. 222-231, dez. 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador (p.145-155). *In*: BICUDO, M. Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, C. Al. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, I. L. F. Fundamentos e metodologias de Sociologia na Educação Básica. *In*: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. (orgs.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

4 PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (SEDUC-CE): UMA ANÁLISE DE GÊNERO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap4>

MYRNA LETÍCIA DE CARVALHO RIFANE

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); professora temporária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

MICHELY PERES DE ANDRADE

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); mestra e doutora em Sociologia pela mesma instituição; professora adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (Gere).

Introdução



presente artigo é fruto de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação – licenciatura – em Ciências Sociais, defendida na Universidade Estadual do Ceará (Uece), no ano de 2022. Para a produção deste trabalho, elencamos os dados empíricos e as reflexões teóricas que contribuem para uma possível síntese da pesquisa realizada.

Nesse sentido, o primeiro aspecto abordado neste texto diz respeito às origens do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), no contexto europeu, assim como os seus desdobramentos como política educacional no Ceará. Quanto ao segundo, esse lança um olhar sobre o exercício da profissão docente em tempos de Covid-19 e o ensino remoto no nosso estado, sobretudo, na condição de diretor/a de turma.

A disposição inicial da pesquisa consistiu em compreender o funcionamento do PPDT, a partir das informações publicadas em documentos oficiais e eventos promovidos pela Secretaria de Educação – Ceará (Seduc-CE). Dentre os eventos identificados, destacamos o Seminário DoCentes, organizado pela Secretaria de Educação desde 2019. Com base em pesquisa documen-

tal e bibliográfica sobre o Projeto Professor Diretor de Turma, buscamos compreender as narrativas e os sentidos atribuídos por professores e professoras à profissão. Tais narrativas compõem os cadernos produzidos para o Seminário DoCEntes, publicados pela Seduc e acessíveis na sua página institucional¹.

O exercício de análise aqui proposto considera que as pesquisas qualitativas em educação exigem do/da pesquisador/a a utilização de procedimentos metodológicos diversos, que respondam às suas particularidades e aos seus desafios, tanto em relação aos sujeitos envolvidos, quanto ao seu contexto. Nesse sentido, a interpretação sociológica desse material se articula à observação das dificuldades encontradas no processo de formação continuada desses/as profissionais.

Enfatizamos que as narrativas escolhidas remontam ao trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto, ou seja, a um cenário permeado por dificuldades frente à emergência sanitária e à precarização cada vez maior enfrentada por trabalhadores/as em tempos de avanços das políticas neoliberais. Nesse sentido, esse debate demonstra a relevância das abordagens marxistas, ao compreendermos professoras/es como parte da classe trabalhadora e, como tal, afetada drasticamente pela precarização do trabalho.

Os efeitos das mudanças ocorridas no mercado de trabalho e, em especial, no campo da educação, tornam-se ainda mais dramáticos quando observamos as buscas por padronização da *performance* profissional

¹ Tal publicação está disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/seminario-docentes/>.

docente para responder às avaliações de desempenho e qualidade da educação básica. Diante do exposto, tentaremos responder às seguintes questões: quais as origens históricas, sociais e políticas do PPDT? Como a construção social de gênero impacta a profissão docente, em especial a condição de Professor Diretor de Turma (PDT)?

Origens e evolução do PPDT em Portugal

Nos últimos anos, o Governo do Estado do Ceará, através da Seduc-CE, tem afirmado promover políticas educacionais voltadas à diminuição da evasão escolar e à obtenção de resultados satisfatórios em avaliações realizadas no âmbito nacional. Alguns programas se destacam nessa política, tais como: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que possui foco no processo de alfabetização para crianças da educação infantil; as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que objetivam a formação profissional de jovens estudantes do Ensino Médio, bem como o Plano de Universalização do Tempo Integral (2017-2024). Nesse contexto, o PPDT integra a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará (PDCS/CE), preocupação que se tornou um dos pilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio.

A atuação do PPDT, no estado do Ceará, teve o seu início em 2008, inspirado em um projeto semelhante desenvolvido em Portugal. Neste país, a estrutura dos cargos de diretores ocupados por docentes tem início a partir de 1895, com o Decreto de 14 de Agosto de 1895, regulamentado com a reforma do ensino liceal de Jaime Mo-

niz². O Diretor de Classe (PDC) tinha a função de ser um braço do reitor na instituição, controlando a dinâmica de aula de colegas do professorado através do acompanhamento da classe que lhe era determinada, atuando como instrumento de auxílio ao processo de homogeneização do sistema educacional exigido pelo decreto. Como observa Barbosa (2021), no que diz respeito ao decreto português, pode ser compreendido o seguinte:

Fazer guarda da aprendizagem e da disciplina da classe que lhe foi confiada; reunir-se com os demais professores com fim científico ou disciplinar; regular junto aos professores as aulas e os trabalhos; fazer frequência dos alunos em livro destinado a este fim; prestar informações sobre o aluno ao reitor, responsáveis pela educação ou seus representantes; fiscalizar alunos e professores, promover a ordem e a disciplina nas classes; o diretor é a maior autoridade no meio e não pode assumir mais de uma classe (BARBOSA, 2021, p. 51).

Em resumo, o PDC servia como uma ferramenta de controle do trabalho de outros colegas de profissão, sendo reconhecido como autoridade e supervisor de sala. Essa primeira organização do cargo se estendeu ao longo dos anos e foi modificada apenas com a Reforma Carneiro Pacheco³, durante a ditadura de Salazar, a partir de 1932.

O Estado Novo português, implantado por Salazar, foi um regime autoritário com ideais fascistas, conhe-

² A reforma consistiu na inclusão de “metodologias de ensino, programas, avaliação, organização, administração dos liceus e supervisão” (MAGALHÃES, 2011).

³ Carneiro Pacheco defendeu uma formação doutrinária do povo português por meio da educação nacional e seus órgãos vinculados, pela qual seriam inculcados valores que consideravam propriamente portugueses (FREITAS, 2020, p. 790).

cido por censurar os meios de comunicação e partilhar de discursos militaristas e conservadores, expressos na famosa tríade Deus, pátria e família. Nesse contexto, a educação portuguesa passou a fomentar a instrução nacionalista de formação moral e cívica. Foram formados grupos de jovens mulheres e homens nomeados de “Mocidade Portuguesa” e “Mocidade Portuguesa Feminina” (BARBOSA, 2021, p. 52), conforme esta citação:

A criação da Mocidade Portuguesa, organizada em bases distintas para rapazes e raparigas, reflectiu em todos os sentidos a concepção corporativa da educação no contexto do salazarismo, pela qual se pretendeu abranger toda a juventude e preparar o homem novo português. Mais concretamente, e em aliança com o princípio de ruptura face a modelos liberais anteriores, também a imagem da mulher e a redefinição do seu papel na sociedade foram atingidas pelo ideário do Estado Novo, ao remeter a figura feminina para as funções mais tradicionais de esposa e mãe, funções essas que compuseram as principais linhas de orientação da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). Embora motivada por uma prática totalizante de enquadramento, a MPF acabaria por ter principal expressão nos universos urbano e liceal, assumindo contornos elitizantes que, em última instância, fizeram desta organização um instrumento reprodutor do escol feminino na sociedade salazarista⁴ (PIMENTEL apud QUEIROZ, 2008).

Com a nova reforma educacional portuguesa, o Professor Diretor de Classe passou a ser nomeado de Professor Diretor de Ciclo (PDC). Assim, por meio desse novo perfil, houve a função de “estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do

⁴ Citação retirada de texto escrito em português de Portugal.

carácter e a devoção à Pátria entre os jovens” (PIMENTEL, 1998, p. 162) com sessões de estudo de acordo com um programa político-ideológico favorável à ditadura.

Os governos anti-liberais da época defendiam a formação de um novo homem e uma nova mulher que sobrevivessem a uma pretensa decadência causada pelo liberalismo. Nesse sentido, houve uma série de impactos na organização estrutural das escolas e na identidade docente da época, ocorridos entre as décadas de 1930 e 70. Em contrapartida, Portugal ainda apresentava uma alta taxa de analfabetismo, que ultrapassava os 25%. Só a partir de 1974, com a Revolução dos Cravos, os indicadores de avaliação começaram a mudar e iniciou-se a recuperação do atraso educacional em relação ao resto da Europa.

Com essas mudanças, tem início o acesso de grupos marginalizados ao espaço escolar, mas não necessariamente à educação de qualidade. Superlotação de salas e dificuldade de aprendizagem são características recorrentes que marcam o período. Surge, então, o Diretor de Turma (DT), tendo como principal característica o foco nos/nas estudantes e não mais, grosso modo, no controle dos docentes.

A partir do processo de implementação de leis e da democratização do acesso a políticas sociais e educacionais, o sistema escolar português passou por diferentes transformações, dentre elas, a reorganização da Escola de Massas⁵ e o acesso à educação primária e secundária

⁵ O conceito de escola de massas é aqui utilizado para se referir à intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros (ARAÚJO, 1996).

obrigatórias. Frente a essas mudanças, “o diretor de turma pode desempenhar ainda a função de mediador com o objetivo de melhorar a gestão de conflitos e sensibilizar para a importância da escola [...] isto porque estabelece relações com os alunos, conselho de turma, direção da escola e encarregados de educação” (LOPES, 2016, p. 19).

O perfil de PDT europeu orienta o trabalho multifuncional e mediador entre família e escola. São exigidas, portanto, qualidades individuais, técnicas, metodológicas e psicológicas de atuação, a fim de garantir um processo de aprendizagem e de desenvolvimento positivo de cada aluna/o pela/o qual o profissional se encontra responsável. “Em suma, o papel do diretor de turma é bastante determinante na organização escolar, pela sua influência no equilíbrio entre os professores e alunos” (LOPES, 2016, p. 26).

Com o passar dos anos, o mais recente perfil do PDT consiste na aproximação de alunas/os, famílias e corpo docente, o que viria a garantir a sua participação no desenvolvimento pedagógico das turmas. Atribuições são adicionadas ou retiradas à função, acompanhando mudanças sociais que perpassam a história da educação portuguesa, assim como todos os ciclos que moldaram o perfil de diretores/as, como aponta Lopes (2016):

A Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, traça um perfil desejável para um diretor de turma, que deverá ser um docente com algumas qualidades, como a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas. No entanto, estas capacidades só se adquirem com a experiência profissional, pois apesar da preparação científica e pedagógica de cada

docente, existem características que dizem respeito à sua personalidade enquanto seres humanos e outras que só se adquirem mediante os desafios que vão surgindo no dia-a-dia (LOPES, 2016, p. 96-97).

O sucesso da intervenção pedagógica parece depender, intrinsecamente, da figura eleita para exercer o cargo, ou seja, a escolha dependerá das qualidades pessoais do/da profissional, presentes na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados. Quanto ao gênero desses/as docentes, de acordo com as pesquisas bibliográficas realizadas, a ocupação da função de PDT parece ser majoritariamente feminina (ARAÚJO, 2016; BOAVISTA, 2010; LOPES, 2016).

A presença massiva de mulheres atuando nos primeiros ciclos da educação básica obrigatória não é estranha, se conhecermos a história do processo de feminização do magistério ocorrido no Ocidente. De acordo com a base de dados estatísticos sobre Portugal e outros países europeus, é expressiva a quantidade de mulheres que atuam na esfera educacional, em comparação com o contingente de homens que atuam na mesma profissão. Em 2021, a quantidade de mulheres no exercício da docência em Portugal foi de 117.239, no âmbito do ensino pré-escolar, básico ou secundário. Em comparação, a quantidade de homens, na mesma ocupação, foi de 32.888 (PORDATA, 2021).

O acesso das mulheres à docência é reflexo das “condições do mercado” (APPLE, 1988, p. 18). Os homens se afastaram do magistério devido à condição salarial em comparação às novas oportunidades de ocupações com melhores remunerações. Enquanto isso, as mulhe-

res ocuparam as funções com possibilidades inferiores de ascensão no mundo do trabalho. Para as mulheres, o professorado foi se tornando um caminho mais acessível ao mercado de trabalho, assim como observou Apple (1988).

O PPDT no estado do Ceará

O PPDT chega ao Ceará através da educadora, e ex-secretária da educação, Maria Luiza Barbosa Chaves⁶. Durante sua estadia em Portugal, a ex-secretária conheceu a professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, que atuava como DT no país, sendo então apresentada ao projeto. Com o interesse da secretária de educação do Ceará pelos impactos positivos do projeto português no sistema de ensino daquele país, iniciou-se, então, o processo de articulação institucional através da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará (Crede).

A primeira apresentação do PPDT-CE, em terras cearenses, ocorreu em 2008, no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Com o interesse de gestores/as dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé, foi dado início ao projeto-piloto em três escolas profissionalizantes nos respectivos municípios. Em 2009, o projeto foi ampliado para as escolas da rede estadual de ensino e, em 2010, a Seduc-CE lançou a primeira chamada pública de profissionais para o cargo. Naquele ano, grupos de PDT's foram formados através da orientação da professora Dra. Haidé Leite,

⁶ Secretária de educação do estado do Ceará entre os anos 1991 e 1994.

convidada para ser consultora do projeto na sua versão cearense.

Lima e Silva (2017) ressaltam um trecho do artigo que analisou o projeto PDT após dois anos da sua implantação no Ceará. O trabalho foi produzido pelas professoras Leite e Chaves (2010), responsáveis pela comunicação entre os dois países na época. De acordo com o trecho selecionado, a atuação do PDT consistia em

(...) lecionar a disciplina de sua área de formação e ministrar simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem três horas da carga horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores (CHAVES; LEITE apud LIMA; SILVA, 2017, p. 5).

O PPDT-CE nasce com a promessa de proporcionar um atendimento acessível à comunidade escolar, contribuir no desenvolvimento socioemocional dos/das estudantes do Ensino Médio e mediar a relação entre família, estudante e escola. Porém, o que os/as professores/as diretores/as de turma têm vivenciado, desde então, é a sobrecarga de trabalho que afeta a sua saúde mental, emocional e física. Voltaremos a esse ponto no decorrer do artigo.

Durante os governos dos irmãos Ferreira Gomes, foi traçada uma mudança na educação pública do estado, havendo uma aproximação maior com os interesses do mercado. O governo de Camilo Santana, por sua vez, deu continuidade às políticas educacionais dos seus antecessores, com foco na modernização e no crescimento econômico. Ao assumir em 2015, deu início ao plano de governo que ficou conhecido como “Os Sete Cearás”, elegendo a educação como o instrumento essencial no combate à desigualdade social. O documento ressalta que a educação pública, provida pelo estado, seja de qualidade, ou seja, semelhante àquela encontrada no setor privado (CEARÁ, 2014).

Nesse contexto, a educação em tempo integral passa a ser um dos grandes *slogans* do governo. A gestão de Santana vem consolidar a política de implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), a partir do Plano de Universalização do Tempo Integral (2017-2024). O plano defende a junção entre a qualificação científica das/os jovens e a sua formação socioemocional, distribuída em componentes curriculares variados, que totalizam entre 7 e 9 horas-aula diárias.

Se a gestão da família Ferreira Gomes foi marcada pelo aumento das escolas profissionalizantes, para atender aos interesses do setor privado, no governo de Camilo Santana, a parceria com as grandes empresas vem investir no discurso das competências socioemocionais como um dos pilares do Ensino Médio. Durante o planejamento e a implementação das EEMTI's, o governo estadual consolidou a parceria com os institutos Ayrton Senna e Aliança, que têm assumido posição de destaque, em âmbito nacional, no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Tais institutos ficaram responsá-

veis, por exemplo, pela elaboração do material didático de componentes curriculares como Projeto de Vida e Formação Cidadã.

Desde então, cabe aos/às professores/as diretores/as de turma assumirem responsabilidades específicas em uma das turmas em que são docentes. Assim, além dos outros componentes que ministram, também respondem pela unidade curricular “Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, o que implica, inevitavelmente, no aumento da carga horária do docente por conta da inserção de uma nova função.

PPDT no contexto da pandemia de Covid-19: uma análise de gênero

Com a pandemia de Covid-19, medidas sanitárias emergenciais foram tomadas na busca de conter o avanço das infecções. Em meio ao negacionismo e à falta de amparo institucional do governo federal, as prefeituras e os governos estaduais precisaram adotar políticas, muitas vezes, com pouco planejamento administrativo e sob condições precárias, tais como a implantação de aulas remotas no formato *on-line*.

As atividades pedagógicas presenciais nas escolas da rede estadual do Ceará foram interrompidas em 18 de março de 2020, por força do Decreto Governamental nº 33.510, de 16 de março de 2020. Vale lembrar que a promoção do suporte técnico, realizada por parte do governo estadual e tão necessária aos docentes, foi demasiado lenta. A Lei para aquisição de *notebooks* para esses/as profissionais foi sancionada mais de um ano após o início do ensino remoto na pandemia e efetivada somente

em 2022, quando as escolas já estavam com 100% do funcionamento de forma presencial.

Sem formação e acesso a recursos digitais adequados, professores/as e estudantes precisaram manejar plataformas ainda pouco conhecidas por ambos. Dito isto, a pandemia e o ensino remoto trouxeram muitos impactos negativos na vida da comunidade escolar. Entre eles, destacamos a brutal precarização do trabalho docente e o crescimento dos casos de adoecimento mental entre jovens do Ensino Médio e professores/as.

A Seduc-CE aponta o quão fundamental foi a atuação de Diretores/as de Turma durante a pandemia e o ensino remoto. Foi atribuído a esses/as profissionais a responsabilidade pela manutenção e/ou restauração dos laços entre a escola, os/as estudantes e as famílias (SEDUC, 2021). Portanto, interessa-nos investigar as narrativas produzidas por professoras/es e gestoras/es sobre o exercício da sua profissão durante esse período.

Conforme apontam Lelis e Nascimento (2010), compreendemos que as narrativas são representações da experiência social dos sujeitos. Desse modo, traçamos uma breve análise das produções acadêmicas de professoras/es e gestoras/es, de diferentes escolas, sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT-CE), publicadas na Revista DoCentes, nos anos de 2020 e 2021. A Revista foi lançada no Seminário DoCentes, realizado no ano de 2020⁷. Ressaltamos, aqui, o trecho de

⁷ Espaço de participação e diálogo, de caráter acadêmico, cujo objetivo é proporcionar às/aos professoras/es e gestoras/es das redes públicas estadual e municipais de ensino reflexões acerca de temas caros à educação cearense, bem como ensinar a partilha e a certificação das experiências didáticas e pedagógicas, com vistas a fortalecer a premissa da/o educador/a como pesquisador/a da sua prática docente (Seduc-CE, 2021).

uma produção que se refere ao PPDT na perspectiva da gestão escolar:

[...] ao se propor essa concepção educativa onde se contemple aspectos socioemocionais, o PDT tem a sua frente o desafio de buscar desenvolver as competências socioemocionais nos estudantes, quando, muitas vezes, ele não tem equilibradas essas competências. Diante disso, percebeu-se que os PDTs precisavam de apoio pedagógico e emocional para continuarem agindo positivamente na vida dos educandos. Daí, surgiu uma preocupação: como apoiar o desenvolvimento das ações do PDT, de forma que este se sinta cuidado e fortalecido como pessoa e profissional? Para tentar responder ao problema, várias ações foram planejadas e executadas visando ao bem-estar daqueles que constroem vínculos significativos na educação de muitos. Então, foram realizados momentos de interação entre toda a equipe docente da escola e para fortalecer a ação dos PDTs foi instituída a sistemática do Professor Padrinho de Turma – PPT, com o objetivo de intensificar o trabalho em equipe e compartilhar as responsabilidades do Diretor de Turma (CAVALCANTE e EVANGELISTA, 2020, p. 2).

O artigo escolhido ressalta a relevância do PPDT e aponta para a necessidade de apoio psicológico para esses/as trabalhadores/as da educação. Em 2020, a vice-governadora Izolda Cela participou do Webinar de comemoração aos 12 anos do PPDT⁸ e discursou sobre o andamento do projeto nos últimos anos, bem como a sua eficiência como instrumento de comunicação entre escola, famílias e estudantes durante a pandemia. Em entrevistas

⁸ Webinar: PPDT – 12 anos de contribuições para a educação cearense. YouTube, 06/10/20. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c_k2TF3ANA0>.

ta, a gestora reforça a ação do PPDT como ferramenta de combate à evasão escolar:

Não tem nada mais desestimulante para o jovem do que ele estar ali sabendo que não está aprendendo nada, aquilo não faz sentido para ele, que não consegue acompanhar. É diferente quando ele tem outro movimento: uma escola boa, que garante o acompanhamento. Temos um programa na rede estadual que eu acho muito interessante, inspirado numa experiência de Portugal, que é o Professor Diretor de Turma. Isso dá à escola a capacidade de acompanhar mais diretamente a situação dos seus alunos, inclusive os contextos familiares. É fundamental para reduzir o abandono. É o que os professores estão tentando fazer agora, manter o vínculo, mandando mensagem e fazendo o possível para que eles não desistam, no ensino remoto. Nós sabemos o risco que significa menino fora da escola: os estudos relacionados à violência mostram que o envolvimento da juventude tem uma relação importante com a saída da escola (COELHO, 2020, s/p).

Ao longo das análises realizadas, não encontramos narrativas que trouxessem reflexões mais críticas a respeito dos impactos objetivos e subjetivos das responsabilidades atribuídas a esses/as profissionais, principalmente, no período da pandemia. As narrativas profissionais a respeito das estratégias utilizadas refletem, por outro lado, sobre as tentativas de otimizar o trabalho dos/as PDT's, como resume o trecho a seguir:

Esse trabalho parte da problemática da necessidade de manutenção de vínculos sociais, em tempos de pandemia, ressalta-se que esse período provocou o distanciamento de alguns alunos da escola, em decorrência de situações diversas tais: acesso à internet, condições socioeconômicas e motivação

pessoal. Cientes de que a pandemia trouxe diversas mudanças, devemos enquanto escola criar estratégias que possibilitem com que nossos estudantes se sintam próximos e que vejam na escola, enquanto instituição socializadora, uma parceira na resolução de problemas cotidianos (CUNHA e SOUZA, 2020, p. 2).

O debate aqui proposto nos remete ao processo de generificação do magistério e o altruísmo como componente intrínseco à construção social do ser professor/a, ou seja, como uma prática ligada ao amor, não remunerável ou questionável. Segundo bell hooks (2021), “em sua forma ideal, o ensino é uma profissão de cuidado. Em nossa sociedade, contudo, todas as profissões de cuidado são desvalorizadas”.

Ao longo da história, o magistério e a profissão docente expressam valores e discursos ancorados na sociedade patriarcal (APPLE, 1988; HOOKS, 2021; LOURO, 2009). A menção aos afetos nos textos analisados não é neutra, tampouco, se faz presente da mesma forma na prática docente de homens e mulheres. A construção social de gênero na profissão docente acaba por legitimar duas *personas* distintas: o professor e a tia, com marcação binária ortográfica e política bem definida.

Dito isto, a partir da reprodução de “elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal [...] enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade” (APPLE, 1988). A compreensão de que as mulheres são educadoras naturalmente afetuosas, devido a um suposto “dom maternal”, estabeleceu convicções até hoje enraizadas, principalmente nos anos iniciais da educação, conforme se lê a seguir:

É preciso apreender como o saber repassado nas experiências do projeto de diretor de turma modificam a realidade daquela escola, e mais ainda, como aquele docente se vê enquanto líder de uma turma, com um legado por se dizer familiar. [...] Teve um período que acreditei que carregar água na peneira⁹ seria algo ruim, porém com a chegada da pandemia observei que pela minha estrada docente tinha um caminho formado por flores e ao refletir notei que esse jardim nasceu de cada gota que a minha peneira derrubou pelo meu caminho (TAVARES, 2020, p. 4).

A dimensão do cuidado e do afeto, portanto, tem algo a dizer sobre os impactos da construção social de gênero na rotina de professores/as e na elaboração das suas narrativas na condição de diretor/a de turma. Como nos ensinou Joan Scott, o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera de forma amplamente independente do parentesco. [...] O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana (SCOTT, 1995).

De acordo com os dados do Censo Escolar (2020), “um total de 505.782 professores atuaram no Ensino Médio em 2020, sendo 57,8% do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino” (BRASIL, 2020). Não há como ignorar a presença das relações de gênero na escolha da profissão

⁹ A autora faz menção ao poema de Manoel de Barros, intitulado “O menino que carregava água na peneira”. Segue o trecho destacado pela autora: “Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso”.

e na atuação de professores e professoras. O PPDT-CE, que tem como idealizadoras e consultoras duas mulheres professoras, expressa um *modus operandi* que associa o cuidar e acolher a uma característica intrinsecamente familiar e, nas entrelinhas do discurso, “maternal”.

Louro (2009) descreve o processo arcaico de feminização do ensino no Brasil que resultou na perspectiva equivocada do cuidar ou maternar como trabalho primordial do magistério. hooks (2021), por sua vez, chama atenção quanto à desvalorização docente como reflexo de uma organização político-social racista, patriarcal e misógina, dada à percepção do cuidar como uma fraqueza ou obrigação não remunerável. Dito isso, ela questiona o sentido do cuidado, afinal, na perspectiva da educação como prática da liberdade:

A noção de serviço está ligada a trabalhar em nome da instituição, e não de estudantes e colegas. Quando professores “servem” uns aos outros por comprometimento mútuo com a educação como prática da liberdade, ousando desafiar e ensinar uns aos outros, bem como aos nossos estudantes, esse serviço não é recompensado institucionalmente. Quando não há recompensa por servir ao interesse em construir comunidade, é mais difícil para professores se comprometerem pessoalmente com essa atitude (HOOKS, 2021).

Para Freire (1993) e Louro (2003), a professora sindicalizada e a tia são representações que destoam entre si. De um lado, tem-se a representação da profissional e mulher sindicalizada, na luta por seus direitos. Do outro, existe a “professorinha [...], a tia – alguém que não detém de autoridade para decidir sobre a educação das crianças” (LOURO, 2003, p. 473-474).

As leituras dos artigos nos levam a crer que o trabalho dos DTs, durante o período da pandemia de Covid-19, esteve muito mais preocupado com a diminuição da evasão escolar do que com o fortalecimento dos vínculos comunitários, de fato, não havendo recompensa ou auxílio para cumprir tais demandas, exceto autofelicitação diante dos resultados positivos.

A precarização do trabalho docente também pode ser percebida nas reflexões e análises partilhados através dos artigos, ao ressaltarem a polivalência de professores/as em exercício de DT's ou gestores/as. Nos trechos já citados, é possível observar que os/as professores/as estão atuando em atividades que geram muita sobrecarga física e mental para tais profissionais. Não esqueçamos que se trata de mulheres, em sua maioria, responsáveis pelo trabalho doméstico e familiar não remunerado. Estamos nos referindo, portanto, a duplas e a triplas jornadas de trabalho. Como apontam Freire (1987; 1996; 2015) e hooks (2017; 2021), a educação possui a amorosidade, o cuidado e a dedicação como premissas cruciais. Por outro lado, essas estão longe de serem “habilidades” intrinsecamente femininas.

Nesta pesquisa, foram abordadas discussões pautadas nas categorias de gênero, educação e trabalho, mas compreendemos que outras abordagens são igualmente necessárias quando pensamos nas intersecções de raça, classe, gênero, território, deficiência, entre outros. Reforçamos, portanto, que esta pesquisa é o início de um processo de análise da atuação de mulheres no PPDT do Ceará, entendendo que esse projeto do governo estadual possui complexidades que ultrapassam os limites das análises aqui propostas.

Para finalizar, é importante lembrar que as mulheres, embora sejam a maioria da população brasileira e estejam em maior número na educação básica, ainda ocupam um espaço ínfimo e restrito nas instâncias de poder (APPLE, 1988; SCOTT, 1989). Desse modo, a relevância deste trabalho esteve pautada na tentativa de desnaturalizar as opressões de gênero e classe, uma vez que a precarização do trabalho docente encontra nas relações de gênero outros mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais no interior do campo profissional. Tais desigualdades impactam de forma decisiva na saúde mental e física das profissionais da educação.

Considerações finais

Procuramos compreender, ao longo da pesquisa, como a construção social de gênero se expressa no PPDT. Para isso, realizamos o percurso histórico-social do PPDT e analisamos qual seria a “função” atribuída ao projeto durante os momentos mais difíceis da pandemia, de acordo com os artigos produzidos e o material documental disponibilizado pela Seduc-CE.

Consideramos que nenhum documento é neutro. As narrativas que escolhemos para a análise deste trabalho estão presentes em artigos, fruto da reflexividade docente e da escrita acadêmica. Portanto, é preciso compreender o documento no contexto em que foi produzido. Afinal, “as palavras e as expressões contidas no documento são carregadas de significados que variam no tempo e no espaço” (RODRIGUES et al., 2010, p. 61). O uso da pesquisa documental sócio-histórica tem auxiliado no aprofundamento deste trabalho, que, entretanto,

necessita de mais observações etnográficas nas escolas para a sua continuidade.

Ainda que a ênfase do artigo seja a história e os desdobramentos do PPDT no Ceará, este trabalho teve como objetivo principal recuperar a discussão sobre a generificação da profissão docente apontada por Apple (1988) e Louro (2003), uma vez que consideramos ser este um debate ainda pouco explorado nos estudos educacionais no Ceará.

O percurso da pesquisa documental sócio-histórica foi cansativo e minucioso, tendo em vista a dificuldade de encontrar trabalhos com o recorte estabelecido. No entanto, reafirmamos a importância deste caminho metodológico para a valorização de produções acadêmicas escritas por docentes que vivenciaram a função de DT durante o período pandêmico. Esperamos que este trabalho venha a contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas interessadas pelo tema, possibilitando outras questões e análises sociológicas pertinentes aos estudos sobre educação e gênero.

A partir da perspectiva dos estudos de gênero, foi possível observar como professoras/es da rede pública, que atuam como PDT's, são afetadas/os por discursos que oscilam entre uma suposta contradição entre afetividade e profissionalismo, uma vez que ambas as características estão conectadas a modos de ser, agir e pensar pautadas em binarismos de gênero. A construção social do gênero interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Porém, outros marcadores da diferença, tais como raça, território e classe também influenciam na forma como as mulheres experienciam a docência, revelando *performances* e narrativas dife-

rentes entre elas. Dito isto, esperamos que as questões e lacunas da presente pesquisa possam abrir caminhos para outros trabalhos acadêmicos sobre o tema, dada a relevância dos estudos de gênero para a compreensão de desigualdades estruturantes, também presentes no campo da educação.

Referências

APPLE, M. *Ensino e trabalho feminino: Uma análise comparativa da História e Ideologia*. Cad. Pesq., São Paulo (64): 14-23, fev. 1988.

ARAÚJO, Helena Costa. *Precocidade e retórica na construção da Escola de Massas em Portugal*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas — CHE/ FPCE-UP. Educação, Sociedade e Culturas, nº 5, 1996, p. 161-164.

ARAÚJO, Paula Alexandra Lopes. *Continuidade do desempenho do cargo de Diretor de Turma e o impacto no sucesso educativo dos alunos: Um estudo no 2º ciclo de uma escola pública da Ilha da Madeira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Educação, Funchal. 2016.

BARBOSA, Alexandra dos Santos. *Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Pública: Desafios e Funcionalidade*. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza. 2021.

CAVALCANTE, Antonia Laurineide. EVANGELISTA, An-tônia Dinamária Gomes. *Cuidar de quem cuida: um olhar empático ao trabalho do PDT*. In: SEMINÁRIO DOCEN- TES, CED/SEDUC, Ceará, 2020.

CEARÁ, Governo do Estado do. *Os 7 Cearás*. 2014.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda. “*Com a constata- ção dos prejuízos à educação, sairemos mais fortes*”, diz vice-governadora do Ceará. Entrevista concedida ao Sis- tema Verdes Mares. Escrito por Theyse Viana. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 11, set, 2020. Disponível em: <encur- tador.com.br/lvKZ5>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CUNHA, Karla; SOUSA, Kátia. “O professor PDT e a bus- ca ativa: a cooperação em tempos de pandemia”. In: SE- MINÁRIO DOCENTES, CED/SEDUC, Ceará, 2020.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. 24 ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. *Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança*. 1ª ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como práti- ca da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LELIS, Isabel; NASCIMENTO, Maria das Graças. *O recurso às histórias de vida para o estudo de trajetórias profissionais*. In: Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação. Org. Maria Inês Marcondes, Elizabeth Teixeira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém: EUEPA, 2010. p. 91-106.

LIMA, Vagna Brito de. *Professor diretor de turma: Um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará*. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

LOPES, Fani Simões. *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos*. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2016.

Louro, Guacira Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In: DEL PRIORI, Mary (org.) *História das mulheres no Brasil*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 443-481.

MAGALHÃES, Raquel Maria Guilherme Guedes Pinheiro de. *A Reforma de Jaime Moniz (1894/95) Notas Dissosnantes: um estudo à luz do Jornal Educação Nacional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em História e Educação, Portugal. 2011.

PIMENTEL, Irene Flunser. *A mocidade portuguesa feminina nos dez primeiros anos de vida (1937-47)*. Instituto de

História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Portugal, 1998. p. 161-187.

PORDATA: *Docentes do sexo masculino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Quantos homens são professores do ensino pré-escolar, básico ou secundário? Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021.

QUEIROZ, Maria Inês; PIMENTEL, Irene Flunser. *Mocidade Portuguesa Feminina*, Ler História [On-line], 54 | 2008, posto on-line no dia 03 fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/lerhistoria/2444>>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação e Realidade. Jul/Dez, 1995.

TAVARES, Gabriela Cruz. *A arte do cuidar: Narrativas de uma Diretora de Turma em meio à pandemia de Covid-19*. In Seminário Docentes, CED/SEDUC, 2020.

5 GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap5>

FERNANDA MARA DE MORAIS FERREIRA

Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); mestra em Sociologia pela mesma instituição; especialista em Ensino de Sociologia, pela UNIBF, e em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

NUBIA DOS REIS PINTO

Graduada em Ciências Sociais, mestra em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Introdução

Recentemente, assistimos ao avanço de setores conservadores e com eles o questionamento de direitos fundamentais conquistados ao longo do tempo por populações historicamente marginalizadas. A partir de uma pesquisa documental, bibliográfica e de entrevista semiestruturada, realizada com uma professora da rede estadual de educação do Ceará, procuramos responder às seguintes perguntas: quais são os desafios apresentados por essa conjuntura quando se olha para a abordagem do gênero e das sexualidades na escola, sob uma perspectiva dos direitos humanos? Como incluir o debate sobre gênero e sexualidades no cotidiano escolar diante dos desafios impostos pelo atual contexto?

A busca por essa compreensão será traçada com a ajuda de autoras/es como bell hooks, Guacira Louro, Juárez Dayrell, Judith Butler e Vera Candau. As reflexões apontam para as seguintes considerações: apesar dos desafios impostos à efetivação dos direitos humanos, é necessário compreender a importância das ressonâncias causadas pela criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Debater gênero e sexualidades na escola é realizar um trabalho sociopolítico e cultural, capaz de

nos fazer tomar consciência de quem somos, de nossos direitos, da necessidade do bem viver na escola e na sociedade.

Desta forma é preciso que as políticas de educação a respeito do gênero e das sexualidades sejam fortalecidas e que esse fortalecimento permita às/aos professoras/es e aos estudantes uma formação responsável, política e crítico-reflexiva. É preciso, igualmente, valorizar a não dissociação entre as discussões de gênero e sexualidades e os Direitos Humanos. A discussão sobre gênero e sexualidade na escola tem enfrentado inúmeras barreiras, mas tem sido fundamental para jovens estudantes que buscam compreender seus processos de identificação, quando a escola não possibilita espaço para essa demanda.

Gênero e sexualidades no Brasil

Em Fortaleza, uma mãe acusou a escola Educar Sesc de transfobia após a coordenação da instituição “aconselhá-la” a não renovar a matrícula da filha¹. Segundo foi relatado pela genitora, a estudante transexual era desrespeitada dentro da escola, pois a instituição não reconhecia seu nome social.

Colocando o nome civil em todos os registros, tais como frequência, avaliações, boletins, a submetendo ao constrangimento. O banheiro feminino também lhe foi negado, com a recomendação de que usasse o banheiro da coordenação. Depois, a impediram de pegar a carteirinha de estudante com o nome social,

¹ A notícia foi veiculada em diversos jornais, dentre eles: <https://emais.es-tadao.com.br/noticias/comportamento,mae-acusa-escola-de-fortaleza-de-transfobia-apos-recusa-renovacao-matricula,70002094458>.

porque se negaram a confirmar sua matrícula, o que causa danos morais e também financeiros, uma vez que ela não pode exercer seu direito à meia-entrada (relato de uma mãe em publicação na rede social Facebook 2017).

Com a resolução do problema, a partir da mobilização de organizações de defesa dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+²), a manutenção da matrícula da estudante transexual foi garantida e restou a dúvida dos pais quanto à viabilidade de manter a filha na instituição, visto as situações de violência pelas quais ela passou. Fatos como esse são comuns no Brasil, basta fazermos uma rápida pesquisa sobre homofobia ou transfobia nas escolas para encontrarmos notícias semelhantes a esse respeito.

A permanência de sujeitos LGBTQIA+ nas instituições educativas é desafiadora, sobretudo, para aquelas/es que experienciam suas subjetividades publicamente. Entretanto, o que as violações de direito dessa população significam e o que dizer sobre a conjuntura atual do país? Para trabalhar com as questões de gênero e sexualidades é necessário levar em conta, portanto, que muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços” (PARAISO, 2018, p. 24).

A importância e a necessidade de estudos envolvendo questões de gênero e sexualidades se dá, sobretudo, por vivenciarmos uma realidade social, política e cultural que nos desafia a enfrentar, cotidianamente, a falta

² O símbolo + costuma ser acrescentado na sigla para abranger as demais orientações sexuais e identidades e expressões de gênero que podem não estar nela contempladas.

de garantia e aplicabilidade de direitos fundamentais, isto é, aqueles formalmente dispostos na Constituição Federal brasileira de 1988. Além disso, vivenciamos uma conjuntura de intenso retrocesso frente a essas questões. Para citar apenas um dos casos, lembremos que, em 2014, a diretriz que contemplou a discussão de Gênero e Diversidade Sexual nas escolas³, presente no Plano Nacional de Educação (PNE), que irá vigorar até 2024, foi retirada do documento por parlamentares. A justificativa para a aprovação da exclusão da lei baseou-se na ideia de que a escola não pode disseminar ideologias entre as/aos estudantes. O tema foi percebido por aquelas/es que defenderam a sua retirada do plano como se tratando de “ideologia de gênero”⁴, sugerindo a pseudológica dos docentes influenciarem o desejo e a identificação das/os estudantes. Essa percepção procura ocultar a possibilidade e a responsabilidade da escola de esclarecer, pedagogicamente e criticamente, as questões relacionadas ao

³ O PNE, um documento com diretrizes para políticas públicas de educação, aprovado em 2014 e que irá vigorar até 2024, não traz mais em seu conteúdo a questão que aborda a discussão de gênero e diversidade sexual na escola. A pauta foi retirada em votação no Congresso Nacional em 2015, pois, na ocasião, a bancada religiosa alegou tratar-se de uma expressão que valoriza o que por ela é chamado de “ideologia de gênero”. Na versão aprovada no Congresso Nacional, não há nenhuma referência às duas últimas questões, porém, deixou-se a critério dos estados ou municípios acrescentá-las ou não ao PEE (Plano Estadual de Educação). No Ceará, o PEE foi aprovado em maio deste ano na Assembleia Legislativa, que optou pela retirada da pauta de gênero e diversidade sexual de seu conteúdo – <http://www.geledes.org.br/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador/#gs.05cBTY4>.

⁴ A Prof^a Dra^a Jimena Furlani elabora uma série de pesquisas sobre a emergência dessa temática, fazendo-nos perceber que o termo é criado, a princípio, por integrantes da Igreja Católica e se expande para as demais crenças evangélicas, que adotam a terminologia e fortalecem o enfrentamento diante da supressão da discussão na escola sobre gênero e sexualidades. A discussão da professora pode ser acompanhada em artigos ou pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=5r01O10lov8>.

tema e o processo de construção das identidades vivenciado pelas juventudes.

Perdas como essa não impactam apenas as relações e a vivência dentro do espaço escolar, mas também podem vir a tencionar questões sociais amplas. A esse respeito vale ressaltar que o Brasil é um dos países que mais matam a população LGBTQIA+⁵, mulheres e jovens negros no mundo. Em 2022 foram registrados 273 assassinatos de pessoas LGBTQIA+. Esses dados são coletados anualmente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), o que torna importante ressaltar a dificuldade que ele enfrenta ao buscar essa estatística, já que há uma tendência das/os profissionais da área de segurança pública, de não reconhecerem os crimes com características homofóbicas e transfóbicas. Portanto, estima-se que esse número seja ainda maior. Quanto aos feminicídios, segundo o Atlas da Violência⁶, o Brasil registrou de 2009 a 2019 mais de 50 mil assassinatos com essa característica. Somente em 2019 estima-se que 66% das vítimas dessa violência eram mulheres negras.

Esses dados revelam a necessidade do debate sobre as questões da interseccionalidade entre gênero, raça/etnia e das sexualidades em instituições de importante

⁵ A informação dada acima é apresentada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), única instituição que coleta dados sobre a violência contra a população LGBT+ no Brasil. O GGB é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. Informações sobre a instituição estão disponíveis em: <https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/> Dados: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>.

⁶ Esses dados podem ser acessados em Atlas da Violência 2022: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9144-dashboardviolenciamulherfinal-1.pdf>.

papel social, como a escola. Tal enfrentamento precisa ser somado à compreensão de como nascem as discussões políticas relativas ao gênero e às sexualidades, para que possamos obter uma leitura crítica sobre essas temáticas. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir dos desafios apontados pela professora de Sociologia da EEM Maria⁷, a importância da discussão sobre gênero e sexualidades na escola, a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. Quanto aos objetivos específicos, esses são os seguintes: identificar os desafios presentes na escola em relação à discussão sobre gênero e sexualidades; analisar os principais desafios presentes na conjuntura política e cultural do Brasil em relação à discussão sobre gênero e sexualidades na escola; problematizar a importância da perspectiva dos Direitos Humanos presente na discussão sobre gênero e sexualidades na escola.

Percurso metodológico

Os caminhos possibilitados para a realização dessa pesquisa precisaram ser retrçados, visto o contexto⁸ em que nos encontrávamos. No entanto, isso faz parte do percurso de qualquer investigação científica, segundo Gilberto Velho:

[...] não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquematismos empobrecedores. Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a par-

⁷ O nome da escola é fictício, para que se possa preservar a sua identidade.

⁸ Essa pesquisa foi realizada durante uma das ondas de Covid-19, que é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

tir do repertório de mapas possíveis (VELHO, 2003, p. 18).

Assim, essa investigação começa a ser pensada em 2020, no início da minha especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), mas só no final de 2021 ela começa a se concretizar. Desenvolvemos a revisão bibliográfica ao longo desse tempo. No entanto, a entrevista semiestruturada só foi possível no início de 2022. Ela foi importante para aproximar o meu olhar da escola e com a forma como ela tem trabalhado os temas, a partir dos relatos de uma docente da eletiva de Gênero e Sexualidade do Ensino Médio do estado do Ceará, professora Lívia⁹. A escolha da entrevistada deu-se por ela ter assumido esse componente , que faz parte do catálogo de disciplinas garantido pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), por mais de um ano.

Para Demo (1985), a entrevista pode ser um método capaz de nos ajudar a “desvendar a realidade” do campo. Como não tivemos como nos encontrar, por conta do isolamento social e da dinâmica de vida da professora Lívia, optamos por realizar a entrevista via Google Meet. A docente respondeu às questões e, na medida em que foi sendo necessário retornar para tirar dúvidas, fomos mantendo contato via WhatsApp. Portanto, essa pesquisa é de cunho qualitativo por ser uma abordagem que tem se dedica ao estudo das representações, percepções, visões de mundo e seus significados. Para fins de coleta

⁹ O nome da professora é fictício, para que sua identidade possa ser preservada.

de dados utilizamos um roteiro semi estruturado, instrumento este que permitiu a realização das entrevistas.

Os direitos humanos e o princípio de universalidade

O período de redemocratização do Brasil possibilitou uma série de avanços políticos e sociais, sobretudo, para as populações LGBTQIA+ e de mulheres. Questionamentos acerca da ideia de família heteronormativa, dos papéis de gênero e da relação linear entre sexo, gênero e sexualidades foram possíveis, a partir do avanço e acesso às discussões feministas¹⁰, teorias de gênero e ao pensamento *queer*, que se expandiram por todo o mundo.

Podemos notar, ao longo desses trinta anos, em nível local e global, toda uma mobilização social e política em torno da conquista de direitos para essas populações. Entre os avanços mais significativos estão: a retirada da homossexualidade da lista internacional de doenças da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1990; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados no final da década de 1990, que incorporam os temas de gênero e sexualidades; a lei Maria da Penha, que entra em vigor em 2006; a Portaria GM/MS nº 1.707, de 18 de agosto de 2008, que define as Diretrizes Nacionais para o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), a serem implantadas em todas as unidades federais; a resolução sobre o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, em 2013; a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra

¹⁰ Eis algumas autoras que desempenharam e desempenham papel fundamental frente a essas discussões: Simone de Beauvoir, Judith Butler, Ângela Davis, Joan Scott, para citar apenas algumas.

as Mulheres e a Violência Doméstica, em Istambul, em vigor a partir de 2016; o parecer aprovado em 2017, que normaliza nacionalmente o uso do nome social na educação básica brasileira, e o de janeiro de 2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares..

Muitas conquistas locais vêm a reboque do processo de redemocratização nacional e trazem as contribuições e influências importantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pelas Nações Unidas. A elaboração desse documento “cumpriu um papel extraordinário na história da humanidade. [...] Proporcionou base legislativa às lutas políticas pela liberdade e inspirou a maioria das constituições nacionais na positivação dos direitos e da cidadania” (ALVES, 2005, p. 20).

É importante salientar que a presença do Brasil na Comissão dos Direitos Humanos não possui estreita identificação com a efetivação desses direitos em âmbito interno (ALVES, 2003, p. 87). A participação do País como membro dessa Comissão remonta ao ano de 1978, quando ocorreu a sua 34ª sessão regular e o Brasil ainda se encontrava em plena Ditadura Militar. Foi no período de 1985 a 1990 que ocorreu toda uma movimentação no Brasil “em torno dos direitos humanos na órbita interna e nos foros multilaterais” (ALVES, 2003, p. 94) que culminou, dentre outras coisas, na elaboração da Constituição Federal de 1988, um dos documentos legais mais importantes e inclusivos já elaborado no país.

Houve nesse período uma intensa mobilização transnacional em torno dos Direitos Humanos e é certo que a sua hegemonia “como linguagem de dignidade hu-

mana é hoje incontestável” (SANTOS, 2013, p. 42). Porém, diante da conjuntura atual vale perguntar: os Direitos humanos são acessados por todos os sujeitos e em todas as partes do planeta Terra?

Para Candau (2008), a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, sendo, ao contrário, objeto de discursos de direitos humanos. Dá-se isso porque desde a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos podemos perceber um paradoxo que indica que ao mesmo tempo em que há o fortalecimento

jurídico da noção de *direitos humanos*, do reconhecimento da dignidade humana como um direito universal e de sua consequente positivação em tratados, convenções e pactos internacionais, bem como constituições em países diversos, persistentes são as denúncias entre direitos postos e os não postos (BENEVIDES, 2016, p. 27 e 28).

As respostas para a compreensão desse paradoxo podem ser evidenciadas na própria maneira como foram pensados os direitos humanos. A primeira questão aponta para o fato de que sua linguagem remete ao Iluminismo do século XVIII, da Revolução Francesa e da Revolução Americana e a segunda, por sua vez, aponta para o fato de que, ao emergirem como um produto da cultura ocidental (BENEVIDES, 2016, p. 48), os direitos humanos refletem uma linguagem estritamente ocidental e etnocêntrica, incapaz de universalizar até mesmo a pluralidade contida no próprio Ocidente. Portanto, quando olhamos para a escola, seu contexto pode refletir as dificuldades da efetivação dos direitos humanos, conforme se lê nas seguintes palavras:

Outro professor que veio tirar dúvida comigo, porque o filho dele estava querendo pintar a unha e ir pra escola. O professor disse pra ele que não tinha problema de ir pra escola, mas que os colegas iam fazer *bullying* com ele. O garoto foi pra escola, mas voltou pra casa por causa do que o pai havia falado. E aí o pai dele, professor da escola, veio me pedir orientação. Fomos conversando sobre isso e desnaturalizando a situação pra entender que o problema não é o filho dele ir de unha pintada, mas a escola não trabalhar essas questões (professora Livia).

As limitações causadas pela tentativa de instituição dos Direitos Humanos como linguagem universal faz-nos compreender que nenhuma democracia esteve ou está plenamente estabelecida e que seu futuro não se encontra plenamente assegurado. Isso reflete no contexto escolar. A atual conjuntura política abriu e abre espaço para a emergência de Estados neototalitários, beneficiados pelos novos meios de comunicação (BENEVIDES, 2016, p. 36). Isso ocorre porque esse universalismo acaba se opondo fortemente ao princípio de que somos todas/os diferentes.

Nesse contexto, a inclusão de um país na Comissão dos Direitos Humanos não impede a ocorrência cotidiana de atos de desumanidade em seu território nacional, nem mesmo a derrubada de seu sistema democrático, por mais duradouro que seja. Essa questão me leva a considerar que a estabilidade das democracias está, por sua vez, relacionada a cada contexto histórico e às relações do local com o resto do mundo. Nesse sentido, é importante considerar que o cenário conservador e de retrocessos vivido neste país tende a refletir na escola e na condição dos sujeitos dentro dela.

Gênero e sexualidades na escola: sobre perdas e retrocessos

No ano de 2018, as discussões sobre a abordagem do gênero e das sexualidades na escola tornaram-se problemáticas, devido à política e à atuação de segmentos conservadores da sociedade que são grupos que exercem poder acionam aparelhos do Estado – que por si só têm a preocupação de conservar – para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que o gênero e as sexualidades sejam considerados temas não escolares (PARAISO, 2018, p. 23).

Decretou-se uma guerra política e social contra a abordagem do gênero e das sexualidades na escola. O processo eleitoral expressou, por si só, o risco que o trabalho das temáticas no contexto escolar causa àqueles que se encontram privilegiados historicamente nos espaços de poder. Precisa-se, então, indagar: por que a preocupação intensa desses sujeitos com a abordagem do gênero e das sexualidades na escola? O que isso tem a ver com a posição que eles assumem ao longo do tempo na sociedade?

As relações de tensão criadas nesse contexto fazem com que estratégias de defesa e de perseguição às sexualidades e ao gênero sejam desenvolvidas. A eleição de parlamentares evangélicos é uma das estratégias que mais têm influência na abertura de pautas conservadoras e tomadas de decisão que visam ao retrocesso das conquistas de direitos de sujeitos tidos como minorias. Somente em 2018, podemos relatar a eleição¹¹ de mais

¹¹ Esses dados estão disponíveis em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/em-crescimento-bancada-evangelica-tera-91-parlamentares-no-congresso>; <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/bancada-e->

de 80 deputados federais e 7 de senadores que se dizem evangélicos, responsáveis por endossar discursos declaradamente religiosos. Os dados mostram ainda que o apoio à bancada evangélica deve somar quase 200 deputados federais, pouco mais de um terço da Câmara dos Deputados. Dentro da escola vemos o reflexo desse conservadorismo, quando a professora Lívia relata:

Passei por uma situação onde uma mãe pediu pra uma aluna ter cuidado comigo, porque eu disse que era lésbica e a mãe pediu pra aluna ter cuidado comigo. Então, a conjuntura me deixa com medo, às vezes [...] Eu soube, através de um professor, que a coordenação passou pra ele que o menino que me indagou sobre a falsa desigualdade de gênero, a mãe dele foi reclamar e perguntar que eletiva era essa e que isso não era coisa que a escola discutisse (professora Lívia).

O foco na escola se dá por ela se apresentar como um importante lugar de construção e desconstrução de saberes, que tem a capacidade de transformar estruturas sociais (BOURDIEU, 1992). O esclarecimento teórico acerca do gênero e das sexualidades nessa instituição ameaça a estabilidade da heteronormatividade, a partir da possibilidade de fazer com que as/os estudantes entendam que

tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja

[vangelica-cresce-mas-metade-nao-obtem-reeleicao.shtml](#).

“assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 2014, p. 31).

Essa questão é evidenciada quando a professora Lívia fala sobre os impactos que a discussão feita na eletiva de gênero e sexualidade exerce na vida das/os jovens estudantes:

Acho que aprendo demais com eles e elas. Já recebi relatos delas e deles que o fato de existir a eletiva eles e elas não se sentem tão constrangidos a demonstrar a sua sexualidade e *performance* de gênero. Tem LGBTfobia dentro da escola, mas isso não inibe eles e elas de estarem na escola do jeito que querem estar. A discussão para ir além da sala de aula. O impacto da autoconfiança de ser quem você é. O mundo é tão cruel, e ter uma escola que minimamente entenda as possibilidades é importante. Então, foi transformador para os estudantes que conseguem identificar sua identidade respeitada na eletiva (professora Lívia).

A possibilidade de contribuir com a identificação e autoconfiança, assim como a ampliação da compreensão sobre gênero e sexualidades, amedronta os sujeitos que defendem os ditos “valores sagrados” e da “família”, que, baseados em comportamentos e moral hegemonicamente aceitos pela sociedade, não expressam a totalidade da diversidade existente, assim como também se fundamentam em um único arranjo familiar, formado exclusivamente por um pai, uma mãe e filhas/os.

A defesa desses valores visa a manter a estabilidade da divisão do que podemos chamar de sistema hierárquico de valor sexual. “Os heterossexuais que se casam e procriam estão sozinhos no topo da pirâmide erótica.

Logo abaixo encontram-se os casais heterossexuais monogâmicos não casados, seguidos pela maior parte dos outros heterossexuais” (RUBIN, 2017, p. 83). Abaixo dessa divisão percebemos todas as demais sexualidades e expressões de gênero tidos como desviantes, que vão, desde um arranjo homossexual, à identidade transexual e aos sujeitos não-binários. O aspecto importante para a discussão dessa pesquisa é perceber que de modo geral são dificultados os acessos a bens materiais, culturais e sociais, bem como ao reconhecimento social positivo:

Os indivíduos cujo comportamento figura no topo dessa hierarquia são recompensados com o reconhecimento de saúde mental, respeitabilidade, legalidade, mobilidade social e física, apoio institucional e benefícios materiais. À medida que vai descendo na escala de comportamentos sexuais ou ocupações, os indivíduos que os praticam se veem sujeitos à presunção de doença mental, falta de idoneidade, tendência à criminalidade, restrição de mobilidade social e física, perda de apoio institucional, sanções econômicas e processos penais (Rubin, 2017, p. 83).

Se pensarmos no projeto de lei que tramita no Congresso desde o ano de 2014, intitulado “Escola Sem Partido”, veremos que, além de buscar manter a estabilidade do pensamento fundamentalista acerca das diversidades sexuais e de gênero, sugere criminalizar as discussões relativas a essas dimensões que perpassam a vida das/os estudantes, na medida em que permite a precarização da sua permanência em espaços institucionais como a escola. A professora Lívia identifica esse projeto como sendo um limite para a discussão sobre gênero e sexualidade na escola, mesmo ele não tendo peso de lei, ao mencionar que:

Desde o governo Temer, temos um avanço no conservadorismo. Desde Temer, elegemos os candidatos mais conservadores, desde a ditadura militar. Temos escola sem partido, perseguição a professores. Aqui, no Ceará, temos deputados conservadores, mas também temos a coordenadoria, temos o currículo da Sociologia que permite a discussão dessa temática. Aqui temos uma legislação que podemos nos agarrar. O cenário não é bom, mas no Ceará temos uma legislação que podemos nos agarrar (professora Lívia).

Podemos perceber que, por mais que a escola seja um lugar de insegurança e sujeição a violências para essas/es estudantes, aqui no Ceará o contexto ainda é de garantia de discussão e diálogo com a vida das/os jovens estudantes. O clima hostil vivenciado pela população LGBTQIA+ na escola, como é sabido, inclusive, impacta no desenvolvimento de sua aprendizagem, pois essas/es jovens, além de concentrarem esforços no estudo dos conteúdos, preocupam-se, constantemente, com a violação de seus direitos e ameaças à liberdade de existência dentro da escola. A referida professora evidencia o relato de uma estudante que sonha com a escola sendo um espaço de valorização da vida, ao dizer que:

As pessoas muitas vezes não conseguem terminar a escola por conta da violência que sofrem nela. Uma das minhas alunas falou: “mano, se você não discutir a questão de gênero e sexualidade na escola, é você tá negando a existência dessas pessoas”. Então, pra mim, a importância é uma questão de vida (Professora Lívia).

Não é de hoje que a escola é negada a determinados sujeitos. A mulheres, negras/os, pobres e muitos indivíduos que não fossem homens, branco e economi-

camente bem-sucedido, outrora foi negado o acesso à escolarização. As conquistas relativas ao acesso à escola e a sua gratuidade para aquelas/es que não podem pagá-la são recentes. No entanto, a conjuntura atual nos faz entender que tudo o que parecia ser conquistado corre o risco de retroceder.

Quando nos detemos especificamente sobre as questões relativas à abordagem do gênero e das sexualidades na escola, identificamos que “as conquistas nesse terreno vêm aumentando, que grupos reacionários querem frear, parar e impedir, nos tempos atuais no Brasil, qualquer discussão” (Paraiso, 2018, p. 25) sobre os temas dentro da escola.

Diante do avanço do conservadorismo no Brasil e da constante desumanização do humano em regimes democráticos que deveriam assegurar a vida dos sujeitos, grandes são os desafios relacionados à manutenção dos Direitos Humanos e essenciais. De 2018 a 2022, assistimos a um show de horrores materializado em forma de desrespeito à vida e à liberdade de existir. Basta fazermos uma análise crítica sobre a trajetória e as falas das/os ex-ministras/os indicadas/os pelo ex-presidente eleito.

A ministra que assumiu o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, ao expor sua opinião sobre a discussão de gênero e das sexualidades na escola, afirmou: “atuo contra a erotização de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, estou há anos na estrada no combate à ideologia de gênero, pois a erotização de crianças é um dos pilares desta terrível ideologia”¹²; já Ricardo Vélez Rodriguez, indicado para o

¹² Essa informação está disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/o-que-pensa-a-futura-ministra-dos-direitos-humanos-sobre-lgbt-e-mulheres/>.

MEC, quando indagado sobre o que pensa sobre o sistema de ensino brasileiro, afirma que “Acontece que a proliferação de leis e regulamentos sufocou, nas últimas décadas, a vida cidadã, tornando os brasileiros reféns de um sistema de ensino alheio às suas vidas e afinado com a tentativa de impor, à sociedade, uma doutrinação de índole cientificista e enquistada na ideologia marxista (...), destinada a desmontar os valores tradicionais da nossa sociedade, no que tange à preservação da vida, da família, da religião, da cidadania, em soma, do patriotismo”¹³.

A postura de ambos sugere uma leitura precipitada sobre a abordagem teórica produzida a respeito das temáticas, sobre a relevância da abordagem do gênero e das sexualidades na escola, assim como as consequências que a criminalização de sua abordagem pode causar para a sociedade brasileira.

Vale ressaltar, ainda, que tramitam hoje na Câmara dos Deputados pelo menos cinco projetos de leis que visam a privar a abordagem de gênero e sexualidades na escola, a saber, o Projeto de Lei (PL) 7180/2014, 7181/2014, 867/2015, 1859/2015 e 2731/2015. É importante salientar que a PL 2731/2015 prevê pena de prisão de 6 meses a 2 anos para as/os professores que ousarem debater algo relativo às temáticas na escola.

Somado a esse contexto de retrocesso, encerramos o ano de 2018 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴ que prevê a obrigatoriedade no Ensino Médio somente das disciplinas de Portu-

¹³ Eis o link para essa matéria: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/23/Este-%C3%A9-o-futuro-ministro-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.-E-estas-s%C3%A3o-suas-ideias/>.

¹⁴ Este é o link para acesso ao documento: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>.

guês e Matemática, que devem ser trabalhadas ao longo de seus 3 anos de duração. As demais disciplinas (Artes, Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia e Inglês ou Espanhol) devem ser diluídas no calendário escolar e perdem sua obrigatoriedade. Essa iniciativa dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes e favorece o desenvolvimento de cidadãos alheios ao reconhecimento de seus direitos, impossibilitados de compreender, a partir da aprendizagem educacional formal, a relação que a escola estabelece com a realidade social, política, cultural e econômica que enfrentam dentro e fora dela.

Precisamos avançar diante dessa questão. Louro (2014) nos ajuda a refletir que as sexualidades e as relações de gênero estão na escola porque fazem parte dos sujeitos, não sendo isso algo que pode ser desligado ou do qual se pode despir. Essa reflexão nos possibilita perceber o espaço escolar como sendo um lugar de socialização onde se torna impossível excluir dos indivíduos que o compõem, aspectos de suas vidas, como a etnia a qual pertencem, a classe social, as relações de poder a que são submetidos, os sonhos que possuem, a sua sexualidade e as demais experiências que vivenciaram e vivenciam, tanto dentro como fora de seu espaço físico. A sensibilidade presente nessa percepção nos aproxima da pedagogia engajada, defendida por bell hooks (2017) e necessária à escola, pois possibilita que as pessoas que constroem o espaço escolar se enxerguem como seres integrais, portanto, como seres reais.

Frente a tudo o que foi apresentado até aqui, precisamos nos indagar: quais são as possíveis saídas diante

da conjuntura apresentada? Como pensar os Direitos Humanos diante da identificação de sua violação constante, sobretudo, em regimes que se dizem democráticos? Como pensar as questões específicas relacionadas ao gênero e às sexualidades, já que, assim como as nacionalidades, apresentam-se como signos através do qual acessamos ou não os direitos básicos?

A professora evidencia algumas estratégias que têm usado para enfrentar essa realidade, quando afirma o seguinte:

Mas vou buscando meios legais pra me respaldar e não paralisar. A eletiva de gênero e sexualidades está no catálogo da Seduc, no eixo que dialoga com os Direitos Humanos [...] A forma como a gente vai falar também muda, quando vou trabalhar movimento feminista, por exemplo, falo movimento de mulheres. Preciso ser mais estratégica (professora Lívia, 2022).

Pensamos que as saídas passam pelo desafio de repensar essa realidade a partir de percepções que não generalizem soluções ou reflexões. Isso aponta para a necessidade de termos consciência de que a insurgência de governos totalitários em diferentes partes do mundo “representa uma proposta de organização da sociedade que almeja a dominação total dos indivíduos” (LAFER, 1988, p. 161) a nível global, e que, por mais que se identifique a sua fragilidade “para o homem emancipado e isolado em sociedades secularizadas, as Declarações de Direitos representam um anseio muito compreensível de proteção” (LAFER, 1988, p. 170).

Sendo assim, acreditamos que a proposta de se buscar uma concepção dos Direitos Humanos que vise a

uma postura contra-hegemônica se apresenta como fundamental, na medida em que

deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculados à sua matriz liberal e ocidental (SANTOS, 2013, p. 43).

Essa postura permite termos consciência das ilusões criadas em torno da efetivação desses direitos, de forma que a sua universalidade passa a ser questionada como uma ficção ocidental, que pode ser contestada e reelaborada, como sugere Benevides (2016), através do estabelecimento de diálogos interculturais capazes de apontar possíveis saídas para as tensões entre o universalismo e o relativismo cultural dos direitos humanos, que tenham como perspectiva um pacto de solidariedade entre nações, para que a promoção da justiça social global seja possível.

Considerações finais

Diante de uma conjuntura de retrocessos, precisamos compreender a importância das ressonâncias causadas pela criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, ao delinear direitos básicos, faz com que o mundo tome ciência da existência de um pacto que extrapola fronteiras e visa a fomentar a proteção da humanidade e o monitoramento efetivo de suas violações. Isso tem impacto no desenvolvimento dos currículos e na sua aplicabilidade.

As contribuições da discussão em sala de aula apontadas pela professora Lívia nos faz perceber que de-

bater gênero e sexualidades na escola é realizar um trabalho sociopolítico e cultural, capaz de nos fazer tomar consciência sobre quem somos e do direito à existência em instituições como a escola. Portanto, como sugere Candau (2008), essa discussão potencializa a descoberta em cada universo específico, da ideia de dignidade humana, o que pode possibilitar a identificação de soluções reais para problemas e questões cotidianas.

A realidade aqui apresentada denuncia a necessidade do fortalecimento das políticas de educação em gênero e sexualidade, ainda tão fragilizadas. Que esse fortalecimento permita às/os professoras/es e estudantes uma formação responsável, continuada, política, crítico-reflexiva que possibilite um diálogo constante desses com os direitos humanos.

Somente a partir da presença do debate responsável nas escolas, nas mídias, nas ruas e na família, será possível falarmos sobre outra realidade que não nos aponte estatísticas de violência tão assustadoras. É preciso que às/aos educadoras/es seja dada a oportunidade de transformar o caos em esperança e que o Estado se conscientize e intervenha efetivamente sobre essa necessidade.

Portanto, conclui-se ser fundamental a discussão acerca do gênero, e das sexualidades, relacionada aos Direitos Humanos. Por mais que perdurem as violações e as quebras de acordo de nações com a Organização das Nações Unidas (ONU), temos que continuar fortalecendo esta conquista, desde o lugar onde atuamos. O debate em torno do respeito às subjetividades e às minorias políticas continua sendo um tema fecundo atualmente.

Referências

ALVES, J. A. Lindgren. A desumanização do humano; A declaração dos direitos humanos na pós-modernidade. *Os Direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. O Brasil e a comissão dos direitos humanos da ONU; A falácia das “Prestações Negativas”. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BENEVIDES, Marinina Gruska. *Os direitos humanos das mulheres*. Fortaleza: Ed. Uece, 2016.

BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANDAU, Vera. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. *Rev. Brasileira de educação*. v. 13, n. 37. 2008.

COSTA, Adriano. JOCA, Alexandre. LOIOLA, Luís [org.]. *Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FURLANI, Jimena. *Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual*. *Educ. rev.*, Dez 2007, no.46, p.269-285. ISSN 0102-4698.

JOCA, Alexandre Martins. *Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis*. 2. Ed. Curitiba: CRV, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (1948). *A declaração universal dos direitos humanos*. Recuperado de <http://www.dudh.org.br/declaracao/>.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. (2010). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. Recuperado de <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.html>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

_____. *Se deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

6 INTELLECTUALIDADE FEMININA NEGRA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap6>

* A escrita deste artigo é o resultado de uma série de reflexões provocadas durante o semestre 2022.2, na disciplina Intelectuais Negras, cursada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, ministrada pela professora Dra. Teresa Cristina Furtado Matos. Aproveito a nota para agradecer-lá pela ousadia em apresentar e discutir obras de autoras ainda negligenciadas no âmbito acadêmico, bem como às/ aos colegas de turma que deixaram minhas tardes de sexta-feira sempre mais inquietantes e animadas.

ANDERSON SOUZA OLIVEIRA

Doutorando em Sociologia (PPGS-UFPB); bolsista da Fapesq (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba); pesquisador e coordenador da linha das relações étnico-raciais do Gere (Uece-Unilab); pesquisador do Hun (UFPB) e Neri (Unilab-UFC).

Introdução

É inegável a produção bibliográfica, teórica, metodológica e política de mulheres negras no campo acadêmico, além de sua presença em espaços como no debate político, cultural e econômico. Este corpo, que foi historicamente questionado, negado e, até mesmo, assassinado, denunciou os abusos sofridos e remontam a hierarquias da colonialidade.

A despeito dessa atuação feminina no universo intelectual, o projeto colonialidade-modernidade buscou inviabilizar qualquer resquício de saber proveniente desse grupo (GROSFOGUEL, 2008), como de outros, a exemplo de quilombolas, LGBTIA+, estrangeiras/os etc. Uma das inúmeras consequências desse apagamento sistemático está no campo da educação, haja visto o desconhecimento de sua própria história enquanto construção de nação, marcada por elementos como a teoria do embranquecimento e o mito da democracia racial, que, por si só, provocam a sofisticação do racismo em nossa sociedade (OLIVEIRA, 2021). De fato, é possível perceber que a descolonização de currículos (GOMES, 2018) torna-se um tema recorrente dentro do debate étnico-racial, justamente quando se observa que as ausências de

conteúdos e referências afrocentradas não permitem a construção de uma educação plural e longe de seu papel emancipatório (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, o presente artigo busca rememorar e afirmar a posição da intelectualidade negra feminina brasileira, ao mesmo tempo que tem como objetivo demonstrar sua potência como ferramenta teórica-metodológica no processo ensino-aprendizagem. Para alcançar pretensão investigativa, lançarei mão de pesquisa bibliográfica cujo recorte dará ênfase às intelectuais negras brasileiras, observando a categoria “experiência” e “conhecimento”, bem como a utilização da ferramenta metodológica da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019), por perceber que existe uma compreensão conjunta sobre as intelectuais negras, sobre suas vivências de existirem, que provocam uma sistematização de produção de conhecimento e, muitas vezes, não são alocadas no pensamento social educacional e que, conseqüentemente, engendrariam numa descolonização e emancipação do saber.

Uma intelectual: o que a define?

Para Alex Ratts (2006), a intelectualidade negra feminina rompe com o processo de inviabilização no espaço acadêmico. Ela se coloca como ruptura fundamental para a formação de um novo pensamento social. A legitimidade e representação da intelectualidade ainda é eurocêntrica e descarta todos os sujeitos que não permeiam esse padrão branco universal. Pensando a partir dos estudos críticos da branquitude, apenas para rapidamente pensar a questão, o que vemos é que a pessoa negra, ao

longo da história, geralmente é o assunto, mas não faz parte da autoria (CARDOSO, 2020). Por isso, esse ensaio propõe inverter a lógica eurocêntrica e colocar em destaque as mulheres negras intelectuais. Para isso, proponho-me a adotar como referencial teórico apenas elas, a fim de evidenciar seu potencial teórico e metodológico.

Enquanto Paul Gilroy (2002) defende que o letramento acadêmico é o suficiente para que alguém seja um intelectual, Patrícia Hill Collins vai na contramão, afirmando que não. Não é preciso opor mundos opostos, mas seria muito interessante que esses polos pudessem estar juntos e buscando análises ainda mais profundas de problemas sociais. O legado de intelectuais negras perpassa a Academia, pois reside na justiça social. Essa situação é tão perceptível quanto a resiliência presente naquelas que, em diversos trechos e obras, apresentam uma inquietação com situações de desvantagem racial/social/classe. De Sojourner a Cida Bento, do Brasil ao México, essa é uma tônica que faz parte do trabalho dessas intelectuais.

Testemunhando suas vidas em realidades ontológicas a partir de conceitos e metodologias próprias, as intelectuais negras se vestem de uma ferramenta e armadura própria que só fazem parte de suas vidas. A cor – a raça – passa a ser um marcador que unifica todas elas, além do gênero. São essas intersecções que as colocam num patamar de intelectuais, pelo seu poder de tradução da realidade de forma palatável, objetiva e sincera. A escrita, mais uma vez, torna-se uma arma poderosa nas mãos delas.

O que se torna ainda mais envolvente e intrigante na presente discussão é perceber que nem sempre essa

escrita é totalmente acadêmica. Resgato aqui o trabalho emocionante dos diários emocionantes de Carolina Maria de Jesus (2019). Quem, em sã consciência, poderia rejeitar a escrita sensível de Carolina? Após anos de sua morte, o mercado editorial brasileiro engatinha suas edições comemorativas a partir da obra seminal de Maria de Jesus: *Quarto de despejo*, livro traduzido para diversos idiomas. Os erros gramaticais não são nada quando vemos a imensidão de informações de uma realidade nua e crua de uma mulher que viveu numa favela da cidade de São Paulo com duas crianças. Carolina de Jesus é a representação da autoridade de sua própria história, o que a coloca no patamar de ser uma intelectual negra, sem nenhum resquício de dúvida.

Além de serem autoridades de sua história, as intelectuais negras dialogam eminentemente com a questão política em seus escritos, de maneira eloquente. Por mais que não se evoque o termo política, em diversos momentos é perceptível a ressalva levantada por elas. O clamor por justiça social, evidentemente, perpassa uma reforma política que discute raça nessa esfera institucional. Desde Truth, que clama “E eu não sou uma mulher?”, até Mara Viveros, na Colômbia, que discute a questão da mestiçagem no país e suas consequências para as políticas públicas, vejo que essa questão é real e sentida por elas.

No Brasil, chama a atenção Lélia Gonzalez, a qual defende um feminino afro-latino americano, título que enuncia a reunião de diversos textos escritos ainda em vida, organizado por Flávia Rios (2019). Em sua vida e obra, o que Lélia chama à atenção é: onde está a população negra do Brasil? Numa tentativa de montar um perfil de nós, a intelectual, que escreve em um período político

importante, considerada a década da mulher, além de ser o momento de abertura econômica no Brasil e de nossa Constituinte, chama atenção para a discriminação racial que persiste e caracteriza o país. E quais são as consequências políticas que isso gera?

Outra categoria que perpassa o trabalho das intelectuais negras e que pode ser pensada como uma forma política de escrita é que elas são *outsider within*, ou seja, *forasteiras de dentro*. Irei me alongar aqui, pois considero pertinente e necessário observar como a intelectualidade feminina negra se encaixa nessa terminologia. Essa categoria, cunhada por Collins (2016), diz respeito a como mulheres negras por diversas vezes realizam um trabalho intelectual, social, político e cultural dentro de suas próprias realidades e, mesmo assim, não são valorizadas, mas apenas aceitas, em algumas posições sociais e com certas condições. Ao mesmo tempo que essa mulher se coloca como um ser político, suas opressões históricas e sociais colocam-na em um lugar específico: de inferioridade, ainda.

Esses espaços de fronteira ou posições sociais são marcados por distribuição de poder desigual. Em todas as intelectuais sobre as quais me debruço nesse ensaio, percebo que é a partir de suas vidas que elas mesmas notam esse desnivelamento. Entretanto, e aqui está uma das chaves de pensamento mais fundamentais para se pensar o pensamento feminista negro, é a partir do momento em que percebem essa situação, as intelectuais negras demonstram e pesquisam profundamente aquilo que percebem ser algo que assola sua vida real. Por isso, a todo instante retorno à categoria da experiência como motor do pensamento feminista negro.

Ao invés de pensar a realidade a partir de conceitos que não cabem nas suas próprias vidas, as intelectuais negras sentem a necessidade de aprofundar e esmiuçar o fato. Para Gonzalez (1983), as Ciências Sociais muitas vezes tratavam a condição da mulher negra somente a partir do viés socioeconômico, o que, segundo ela, não tratava das explicações reais, deixando de lado a real motivação. Para tratar melhor dessa discussão, mulheres negras e latino-americanas reinventam fronteira e definições, a fim de proporem uma autodefinição que realmente a abarquem completamente.

É exatamente isso que cada uma destas mulheres, aqui descritas, realizou: Cida Bento, no campo corporativo; Lélia Gonzalez, Mara Viveros, Beatriz Nascimento e Patrícia Hill Collins, na universidade; Truth e Ida Wells, na sociedade civil; Isildinha Baptista e Neusa Santos, na psicologia. Desmitificando e buscando novas relações, cada uma delas desafiou o próprio conjunto de conhecimentos que tinham ao seu dispor para pensar uma realidade que não conseguia ser interpretada por cânones.

Ser “forasteira de dentro” permite que essas mulheres tornem seus trabalhos altamente sofisticados e com escritas com notas autobiográficas que trazem uma tônica única, além de não perderem o rigor científico. Por isso, a escrita é confrontada para mostrar como esse sistema de opressão ocorre de maneira sutil, através do que nem notamos. Lélia Gonzalez faz com que as normas ortográficas não sejam empecilho na tradução do seu pensamento. Um exemplo dessa ação é a utilização de termos africanos em sua escrita. Ao trazer a gramática da África, Lélia escancara o racismo presente em nossa língua. Além disso, aciona nossa ancestralidade como

ponte para conhecermo-nos a nós mesmos como fruto dessa simbiose¹.

Outra consequência que é acarretada por essa categoria é o intercâmbio de conhecimentos entre as intelectuais negras. O Atlântico (GILROY, 2006) transporta os saberes ancestrais das “forasteiras de dentro”, permitindo não apenas uma rede de apoio, mas também de pesquisa e de novas interpelações da realidade. É tão perceptível essa constatação, que, enquanto lia cada uma das obras ao longo do semestre, tive a impressão de que todas estavam conectadas, em suas realidades, sempre a partir do binômio raça e gênero, além de outros, porém cada uma com suas especificidades.

Nesse sentido, posso notar que ser “forasteira de dentro” é permitir que a solidariedade racial também esteja presente dentro do pensamento feminista negro. Desconstruindo o mito da democracia racial, cada autora fundamenta seus saberes para dismantellar o sistema de opressão que fundou nosso país (QUIJANO, 2010). Sojourner, Lélia Gonzalez, Cida Bento e Mara Viveiros demonstram em suas obras suas vulnerabilidades e subjetividades marcadas por diversas opressões enfrentadas por elas, o que não significa, de modo algum, fraquejadas. Para isso, todas elas escrevem sobre força, denúncia e tudo aquilo que percebem como desigualdade socio-racial. Por isso, quando Lélia defende e clama por um feminismo afro-latino-americano, ela se propõe, junta com suas irmãs, a pensar e interpretar o Brasil de

1 O chamado *pretoquês* seria, para Lélia Gonzalez (1988), a africanização da língua portuguesa, em linhas gerais. Segundo ela, o espanhol da região caribenha é altamente perceptível nessa situação. O dialeto crioulo faz-se presente na formação histórico-cultural de um continente como influência negra.

uma maneira acertada e contundente, que enxergue as mulheres negras em sua complexidade.

Essas mulheres que posso chamar de “forasteiras de dentro” também podem fazer, e o fazem muito bem, a leitura sobre seus pares, irmãos/os. Destaco isso para que seja possível perceber a grandeza dessa escrita e que não sejam reduzidas suas pesquisas *apenas* a trabalhos considerados *militantes*, como se não houvesse nenhum rigor científico ou métrica acadêmica. Sendo assim, esse trabalho de dentro para fora é muito mais árduo e permeado de dificuldades, ora subjetiva ora de própria aceitação para o campo do conhecimento.

Para dimensionar ainda mais nossas autoras intelectuais negras, elenco como categoria que nos ajudará a perceber suas similitudes com o quilombo (NASCIMENTO, 2006). Mesmo que até agora não tenha sido possível identificar e/ou perceber, essas mulheres negras estão em situação de opressão independentemente do lugar que ocupam: seja na política, na universidade, no espaço escolar etc. Além disso, existe uma questão geográfica que posso pensar e aglutinar nessa reflexão: o lugar geográfico. Quando Beatriz Nascimento (2006), escreve sobre os quilombos e o espaço em que ocupa na sociedade brasileira, ela pensa no racismo enquanto sistema de opressão que divide as pessoas em lugares físicos.

É preciso afirmar que os quilombos são lugares de resistência, não apenas um lugar onde se concentraria refugiadas/os, sem nenhum propósito além de sobreviver. Por isso, posso afirmar que Nascimento (2006) muda o significado de quilombos, que na perspectiva eurocêntrica estava relacionado ao medo e perigo da pessoa negra, segundo Thomas Khun. Esse movimento de disputa

epistemológica é demasiadamente presente na obra das intelectuais negras, pois, como já afirmei, elas buscam aprofundar conhecimentos que as categorias europeias não abarcam em sua realidade. Por isso também penso que as intelectuais negras se colocam à frente do debate público e são orgânicos do próprio movimento negro.

O trabalho das intelectuais negras, então, faz-se dentro de espaços acadêmicos, familiares, políticos, culturais, onde se acolhem e produzem material próprio para compreender sua realidade. Dentro dessa perspectiva, o trabalho de Beatriz Nascimento (2006) pode ser visto como constante crítica ao colonialismo e neocolonialismo, para que ela possa tratar seriamente e de maneira eficiente das questões que propõe. Mais uma vez a própria linguagem se coloca como uma barreira intelectual para que se possa descrever a verdadeira noção das pessoas negras. O sentido de liberdade também seria eurocêntrico e, por isso, precisava ser repensado e redefinido por essas mulheres. A relação das intelectuais negras feministas se coloca não apenas como afetiva, mas também política, que acolhe as suas.

A potencialidade das categorias "conhecimento" e "experiência" na educação

Notamos, até então, que a potência do trabalho de mulheres negras é uma realidade que não deve ser invisibilizada e muito menos negligenciada. Ao aproximar debates e discussões sobre a realidade da população negra a partir da experiência, as intelectuais elevam o patamar científico e aproximam o público de forma ímpar. Essa é uma das chaves que desejo discutir nesse tópico,

haja vista que meu interesse é aproximá-las dentro do espaço educacional, em geral, não apenas no âmbito acadêmico. Essa é uma lacuna grave que podemos notar dentro de currículos, mas que não se privam somente em documentos como esse.

A reverberação desse apagamento sistemático pode ser sentida nas salas de aulas, no conhecimento fragmentado e/ou até errôneo sobre nossa própria história por parte de estudantes, bem como das/os docentes, que em suas formações também possuem desconhecimento. Podemos caracterizar essa dissonância como um dos pilares do racismo institucional (ALMEIDA, 2018) característico da sociedade brasileira. Como um projeto em curso, a colonização afeta, também, a educação, sendo esta uma das formas mais eficientes de manutenção da perspectiva europeia sobre nossa realidade. É nesse ponto que pretendo pensar em como podemos virar a chave e utilizar outra referência no campo educacional, dialogando com autoras negras brasileiras.

Antes de mais nada, é preciso que se entenda a escrita feminina, ou o pensamento feminista negro como uma força. Essa transcende espaço e tempo. Nessa perspectiva, Collins (2019) questiona: “Como explicar as vozes de resistência de Audre Lorde, Ella Surrey, Maria Stewart, Fannie Barrier Williams?” (COLLINS, 2019, p. 221). Elas são sobreviventes, e não vítimas. Essa é a chave de pensamento para pensarmos na potência de cada discussão que essas mulheres levantam em suas obras. Mesmo sendo uma categoria pensada e cunhada por uma afro-americana, é possível aferir a possibilidade de utilizá-la com intelectuais negras de outras nações, haja visto, que questões territoriais são extrapoladas pela ancestralidade.

de delas (GILROY, 2002). Muito além de suas imagens de controles² (COLLINS, 2019), as mulheres negras se colocam como tradutoras de seu tempo e pensam de forma coletiva. Essa é a tônica que as interligam numa linha do tempo e espaço. Suas realidades fazem parte de suas experiências em vida.

Sob essa ótica, podemos pensar na primeira categoria que pretendo relacionar entre a intelectualidade negra feminina brasileira e a educação: o conhecimento. Quando estou discorrendo sobre o saber, o conhecer, é importante que se diga da construção desse para seu reconhecimento e legitimação nos espaços considerados cânones, como, por exemplo, o espaço acadêmico. Essa é uma tônica disputada pelas intelectuais negras que lá reivindicam o seu lugar. Para isso, é demasiadamente notável desconstruirmos a perspectiva desse saber como algo legitimado pelo Eu (KILOMBA, 2019). Esse sistema de saber que o Ocidente insistiu, e ainda insiste, em polarizar permeia a latente força de rechaçar entre o que é certo e errado, inclusive na educação. Quando observamos que o saber não está diretamente relacionado necessariamente a algo cristalizado e legitimado, podemos dar conta de uma nova perspectiva escolar.

Uma produção como a de Beatriz Nascimento não pode ser caracterizada como nova, mas como

² Segundo Winnie Bueno (2020), imagens de controle podem ser definidas como representações específicas de gênero por pessoas negras que são estabelecidas a partir de um modelo eurocêntrico-branco. A diferença entre imagens de controle e estereótipos reside no fato de serem articuladas pensando gênero, raça e classe, tornando mais estruturante sua ação, possibilitando assim historicamente diversos usos, tanto para uso do racismo quanto do sexismo ou de ambos simultaneamente.

uma obra que já poderia estar circulando em currículos universitários e da educação básica, haja vista que intelectuais negras estão nos ensinando desde a colonização. Essas reflexões nos ajudam a pensar não somente a questão étnico-racial, mas também como podemos produzir a partir desse ponto de partida. Essa é uma luta que atravessa os movimentos sociais para a inserção de outras perspectivas e olhares sobre a sociedade, em que possa abranger uma maior pluralidade de visões sobre os problemas sociais. Ao inseri-las nas discussões, podemos ver como o conhecimento passa por uma nova configuração. Sendo uma delas, no caso da intelectualidade feminina negra brasileira, a experiência e a subjetividade.

O conhecimento fomentado e discutido pela intelectualidade feminina negra perpassa novas questões, sendo uma das principais, que posso citar e enfatizar, a relação com os movimentos sociais. Esse é um passo importante até mesmo para a desconstrução da criminalização desses agrupamentos sociais, que na verdade se constituem como *locus* de saber. Dessa característica, Nilma Lino Gomes afirma que esse conhecimento produzido desmantela a hegemonia das ciências sociais e humanas, articulando novos sujeitos (GOMES, 2010). A autora cita a criação de núcleos acadêmicos focados na discussão étnico-racial como consequência desse movimento, a citar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neab) que existem desde meados dos anos 1990.

Na educação básica, podemos perceber ainda como os currículos são carentes de uma discussão sobre as relações étnico-raciais, sobretudo de autoras negras brasileiras. Esse é um debate cristalizado, o qual, atual-

mente, é condensado em uma ótica de descolonização³ desse documento, para que haja a inclusão, mesmo que atrasada, de componentes valiosos trabalhados por essas intelectuais, a citar a ancestralidade, a memória, a energia vital, a religiosidade, o cooperativismo, dentre outros. Esses elementos, que poderiam ser acoplados à realidade escolar deixam de ser um ganho valioso para a prática docente. O que posso afirmar, a partir de Monteiro (2019), é que a oralidade foi um dos maiores genocídios praticados contra as populações originárias do território brasileiro e ainda sofreu intervenção religiosa, o que gerou uma série de estereótipos negativos sobre diversas populações que aqui existiam.

Posso citar diversos exemplos de como esse conhecimento foi sucumbido por um sistema colonial que desalentou e deixou de proporcionar uma série de novas reflexões e visões sobre nós, não só enquanto população brasileira, mas também como seres críticos. O trabalho de Maria Firmino dos Reis, Úrsula (1859) – a primeira mulher negra brasileira a publicar um romance –, por exemplo, por mais que hoje seja conhecido por parte da sociedade, foi durante muito tempo invisibilizado e deixado de ser discutido nesse espaço tão importante como a escola. São muitos casos que podem ser exemplificados

³ O movimento decolonial faz parte de uma crítica densa sobre a Modernidade/Colonialidade, princípios básicos constituintes da realidade. Em meados de 1990, tivemos a constituição desse grupo, que teve e ainda tem como objetivo romper com o discurso eurocêntrico de saber e colonial. Uma das marcas desse movimento, também, são as divergências teóricas que constituem o saber. A América Latina se torna o berço dessa nova corrente, que pode ser sentida com autores mais clássicos, como Frantz Fanon, ainda em 1950, em outro território terrestre. Entretanto, aqui me detenho à constituição do grupo organizado, e não ao período marcado a partir de experiências diaspóricas. Autoras/es como Anibal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel e Luciana Ballestrin possuem trabalhos com essa perspectiva.

para demonstrar como esse conhecimento foi amplamente descartado, não somente no espaço acadêmico, mas igualmente em todos os níveis educacionais.

Pensando melhor a realidade do *conhecimento*, como categoria, a partir da escrita das intelectuais negras, insisto na primazia de acreditar na potência desses saberes de mulheres como uma forma necessária na educação básica, *lócus* de minha análise. Ao trazer esses saberes, é importante perceber esse movimento como uma disputa de um poder hegemônico, como a escola, além de ser uma ameaça para essa supremacia do conhecimento cristalizada pelo Ocidente (SAID, 1995). Essa é uma estratégia muito bem pensada e efetivada pelo Movimento Negro, que culmina em novas análises e problematizações sobre a educação no Brasil.

Entretanto, alguns desafios surgem a partir dessa inserção de conhecimentos em espaços educacionais, segundo Gomes (2010). O primeiro seria mostrar para o grupo hegemônico sua superficialidade em análises sociais, quando aquele privilegia apenas o marcador econômico como centro de discussões. Nossas autoras percebem também como raça – não apenas a negra – a branquitude, considerando ainda seus possíveis privilégios (BENTO, 2022). Esse movimento vem sendo cada vez mais percebido em pesquisas com a ajuda do conceito teórico-metodológico da interseccionalidade (COLLINS, 2016). Já o segundo desafio é mostrar que as desigualdades, sejam elas quais forem, não podem ser hierarquizadas, como justamente pode ser percebido pelo conceito de interseccionalidade, ou seja, os marcadores sociais da diferença agem de forma concomitante sobre grupos subalternizados socialmente.

Assim, podemos pensar a outra categoria que aqui venho propor: a experiência. Podemos notar que as escritas das intelectuais negras brasileiras perpassam as suas próprias realidades. Estamos aqui diante de um movimento interessante contra-hegemônico e até mesmo de ruptura com a forma de conhecimento cartesiana de pensar em objetos exteriores para análises sociais. Ao trazer para o debate suas próprias realidades, o conhecimento negro feminino brasileiro chama para si uma questão fundamental para o espaço escolar: que é possível realizar ciência a partir de uma nova epistemologia. Além disso, colaboram para a interlocução com a realidade de muitas/os estudantes de escolas públicas, haja vista que seu grande contingente nesse espaço, pelo menos no Ceará, como aponta dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) no ano de 2020⁴.

Uma das questões que desejo salientar aqui é a proximidade desse diálogo que as intelectuais negras mantêm com a realidade das/os estudantes através das experiências desses. Até mesmo deformando a linguagem, seja através de diários, como Maria Carolina de Jesus, é possível, pelo menos, mensurar em atividades pedagógicas que tragam suas vidas para um lugar que geralmente se distancia do conhecimento oferecido para esse público. Para Collins (2016), essas intelectuais são consideradas “forasteiras de dentro”, ou seja, elas estão dentro de espaços legitimados socialmente. Em contrapartida, não são contempladas pelos contratos que esses lugares possuem. Assim, essas “forasteiras de dentro” não se veem

⁴ Ver dados completos em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2020/12/ipece_informe_187_22_dez2020.pdf> Acesso em 10 de junho de 2023.

representadas nesses locais, sendo um deles a escola. Assim, a subjetividade é um elemento do aspecto forasteiro dessas mulheres que mostram a potência de criarem uma nova perspectiva sobre o saber.

Dentro dessa experiência que parte de subjetividades, o que notamos também nas intelectuais negras aqui discutidas é a presença de um debate marcado por opressões, sendo essa uma marca que poderia afirmar-se como a unidade entre ambas. Essas desigualdades estruturantes da colonialidade promovem uma análise simbiótica que perpassa o tempo cronológico, ao ponto de parecer que todas essas intelectuais negras estejam discutindo sobre a mesma realidade, o que também poderíamos perceber como uma continuação de um projeto colonial que promove historicamente o genocídio (físico, mas também intelectual) de mulheres negras. Essa abordagem *micro* de suas próprias feridas coloniais captam novos olhares sobre as desigualdades de gênero, raça e classe, *a priori*.

Assim, a fim de pensar a *experiência*, enquanto categoria analítica, e metodológica, na escola, o que posso notar é seu potencial para aproximação com a realidade de estudantes, além de reverberar a possibilidade de criação de saberes a partir do que alunas/os trazem também das suas vidas objetivas. Chamo atenção para a forma como o saber pode ser construído com esse público. Historicamente, são as mulheres negras que puderam sentir mais fortemente como esse colonialismo adentrou e violentou suas vidas, das mais variadas maneiras, e, ao trazer esses relatos para a educação básica, estaríamos rompendo com esse silêncio que ainda é característico do conhecimento.

Uma conclusão à deriva

Destarte, a partir das discussões apresentadas ao longo deste ensaio, considero que algumas considerações são necessárias: em primeiro lugar, respondendo aos questionamentos que foram registrados logo no início do texto, demonstrei ao longo desta escrita o quanto foi e ainda é produzido por mulheres negras, com todo o rigor científico e analítico que permite afirmar que são produtoras de conhecimento. Logo, elas são intelectuais. Em segundo lugar, a profundidade de análise pensada e fomentada por elas demonstra a capacidade analítica de embasamento teórico–metodológico em suas obras. Ademais, conforme a terceira consideração que aqui faço, existe uma relação que transcende a escrita delas. Muito além de um texto escrito, com linguagem formal ou não, há algo que demonstra como elas falam não apenas de si e para si, mas também com suas irmãs. A potência de suas escritas invade lugares que podem ser sentidos de várias formas. Por fim, a quarta consideração a ser feita está relacionada à experiência daquelas enquanto mulheres negras. A condição de vida de cada uma delas se coloca como pano de fundo para perceber as desigualdades de gênero, raça e classe que elas enfrentam ao longo de suas trajetórias. De fato, ao perceberem que a teoria existente não abarca as suas realidades, elas produzem e pensam a partir de si.

Ao trazer as categorias *conhecimento* e *experiência*, foi possível perceber, antes de mais nada, a íntima relação existente entre esses dois vocábulos. Ambos estão conectados, de modo a produzir simultaneamente tal relação. Esse processo cíclico seria muito frutífero se colocado

em prática. Por isso, reforço aqui a interdisciplinaridade como questão metodológica. Esses saberes de intelectuais negras brasileiras não se restringem apenas a área de Ciências Humanas e Sociais, sendo possível realizar diversas discussões em outros campos do conhecimento. Destaco também a importância de termos uma educação que mostre quem foram e são essas mulheres. Um dos debates mais caros nos estudos étnico-raciais na área educacional é o da representatividade. Logo, estamos diante de uma tarefa de visibilização constante e necessária.

Esse debate também é permeado constantemente pelo discurso que o conteúdo e o conhecimento, produzidos por essas mulheres, beiram a *pura militância*, desqualificando todo tipo de saber e pesquisas que foram e são realizados por intelectuais negras. Considero importante o espaço educacional como um lugar para problematizar esse debate e difundir de maneira honesta a potência desses trabalhos. Eis a importância de trazê-las a esse lugar. Dentro desse aspecto, o que pode também ser discutido é como os movimentos sociais são produtores de saber.

Com a honestidade intelectual e pessoal que transborda linhas, os trabalhos de intelectuais negras marcam seus processos não só de reflexividade, mas também de conhecimento, que demonstram seu viés político e sua importância. Bell hooks (2017), quando afirma que a aprendizagem está em constante processo, mostra-nos a importância desse movimento constante das intelectuais negras. Esse conhecimento está se deslocando a todo instante e isso é uma das maiores riquezas que poderíamos pensar na educação. Estar à margem da sociedade não é um lugar de fragilidade, mas sim de resistência. Eis, então, o *locus* onde essas intelectuais negras estão.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Cida. *Pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUENO, Winnie. *Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins*. Porto Alegre: Editora Zouk. 2020.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. *O Branco ante a rebeldia do Desejo*. Um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. 1ª Edição. Curitiba Appris. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. *Aprendendo com a **outsider within***: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, 2016.

_____. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 80, 2008.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro – modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro, Editora 34/UCAM — Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

GOMES, Nilma Lino. “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira”. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492–516.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223–244, 1983.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de africanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó: 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

MONTEIRO, Débora. *Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial*. Dissertação (Mestrado em Educação); Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 212, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. *Mulher negra no mercado de trabalho*. In: RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

OLIVEIRA, Anderson Souza. *Ser negra/o na escola: um estudo sociológico sobre a concepção de estudantes sobre o racismo*. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2021) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=102743>> Acesso em: 24 de julho de 2023

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino-americanas*, 2010.

RATTTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

7 A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS DISCIPLINAS DE SOCIOLOGIA E LITERATURA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap7>

LILIAN MARIA DA SILVA MELLO

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

PEDRO ROGÉRIO SOUSA DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor substituto da Universidade



racismo é um dos principais motivos que fazem as vítimas se questionarem quanto a se elas mesmas pertencem ou não a certos locais e instituições, como é o caso da escola. Por essa via, podemos dizer que a instituição mencionada foi durante séculos, e ainda é, em alguns casos, um espaço traumatizante e de não pertencimento dos grupos minoritários, em especial dos afro-brasileiros.

Sob esse ângulo de análise, buscamos investigar, por exemplo, como a escola lida com questões racistas e os desafios que são impostos para promover uma educação antirracista? Desse modo, procuramos compreender como essas práticas antirracistas, via educação, estão sendo abordadas na escola a partir das disciplinas de Sociologia e Literatura, como também procuramos perceber se essas discussões acolhem as vivências dos alunos afro-brasileiros.

Com substrato na história da educação do negro no Brasil (2023), podemos dizer que as práticas racistas interferem negativamente no processo identitário dos indivíduos racializados, no seu sucesso escolar e nas reflexões sobre as questões raciais. Diante disso, podemos questionar: qual é o papel da escola para uma educação antirracista? Tal educação, por essa perspectiva, propõe a diversidade bibliográfica no ensino e no diálogo, pois é comum estudarmos, na maioria das vezes, os autores brancos e/ou europeus e descartarmos a história da Áfri-

ca e a histórias das pessoas negras no Brasil ou limitarmos essa compreensão apenas ao estudo da colonização e à escravidão.

Seguindo essa linha de pensamento, o africanólogo Alberto da Costa e Silva (2023a) afirma o seguinte:

Os historiadores brasileiros sempre viam a história das relações Brasil-África com a África figurando como fornecedora de mão de obra escrava para o Brasil, como se o africano que era trazido à força nascesse num navio negreiro. Era como se o negro surgisse no Brasil, como se fosse carente de história. Nenhum povo é carente de história. E a história da África é uma história extremamente rica e que teve grande importância na história do Brasil, da mesma maneira que a história europeia. De maneira geral, quando se estuda a história do Brasil, o negro aparece como mão de obra cativa, com certas exceções de grandes figuras, mulatos ou negros que pontuam a nossa história (COSTA E SILVA, 2023a, s/p).

Sob este prisma, podemos questionar: por qual razão o Brasil, em especial a escola brasileira, deu tão pouca atenção a tais histórias, uma vez que somos impregnados por elas. Para o embaixador Alberto da Costa e Silva (2023b), faz-se necessário entendermos os africanos e os afro-brasileiros para melhor compreendermos o Brasil, pois quando o entendemos perceberemos que os africanos e os afro-brasileiros, em grande proporção, construíram o Brasil, de modo a povoar o país e a introduzir costumes, culinária, religiosidade e técnicas de produção agrícola e de mineração do ouro, como também uma importante contribuição das línguas negroafricanas na configuração do patrimônio linguístico do português brasileiro.

Yeda Pessoa de Castro (2012), com efeito, destaca inúmeras palavras nos mais diversos elementos culturais reproduzidos por toda a sociedade brasileira. Vejamos:

No âmbito da recreação (samba, capoeira), dos instrumentos musicais (berimbau, cuíca, agogô), da culinária (mocotó, moqueca), da religiosidade (candomblé, umbanda), das poéticas orais (os tutus dos acalantos, o tindolelê das cantigas de roda), das doenças (caxumba), da flora (dendê, maxixe, jiló), da fauna (camundongo, minhoca), dos usos e costumes (cochilo, muamba), dos ornamentos (miçanga, balangandã), das vestes (tanga, sunga), da habitação (cafofo, moquiço), da família (caçula, babá), do corpo humano (bunda, corcunda, banguela, capenga), das relações pessoais e de carinho (xodó, denngo, cafuné), dos insultos (sacana, lelé), do mando (bamba, capanga), do comércio (quitanda, muamba, maracutaia) (CASTRO, 2012, p. 37).

Sob este prisma, afirmamos que a escola precisa implantar uma educação antirracista, vindo a compartilhar a cultura afro-brasileira e a superação do racismo. Por esse motivo, foi sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003¹, a qual alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Por outro lado, percebemos que há inúmeras dificuldades de efetivação dessas leis na escola, como ma-

¹ Aqui, observamos que a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 alterou a Lei nº 9.394/, modificou a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, vindo a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

terial didático, resistência dos pais, desconhecimento de professores e da equipe gestora para com os estudos de “História e Cultura Afro-Brasileira”. Por conseguinte, tal efetivação tem se limitado ao dia 20 de novembro, ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

O dia 20 de novembro é o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (Lei 12.519/11), data que remete à morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares em 1695 e que vem sendo celebrada de diferentes formas no Brasil nos últimos cinquenta anos. Desde o primeiro ato evocativo à data, realizado pelo Grupo Palmares em Porto Alegre no ano de 1971, até os feriados em vários estados e municípios dos anos mais recentes, observa-se um fenômeno crescente de adesão e discussões sociais em torno da efeméride. Reivindicado por organizações do movimento social negro como data-símbolo da população negra no Brasil, o 20 de novembro se consolida ano após ano como uma contraposição às tradicionais comemorações do dia 13 de maio, referente à assinatura da Lei Áurea, que simbolizaria o fim do último sistema escravista ainda vigente no mundo em 1888 (LOPES, 2023, p. 1).

Ressaltamos, por esses termos, que essa data e o estudo da história africana, afro-brasileira e indígena são importantíssimos, mas devem ser transversais, ou seja, devem percorrer o currículo escolar e os 200 dias de aulas anuais. Por outro lado, destacamos que esse estudo foi fundamental para pensarmos a construção deste texto, pois a proposta desta pesquisa surge a partir de nossas vivências no Ensino Médio, um período que pode ser demarcado por aprendizados, amizades, medos, angústias, pois, segundo Dayrell (1996), a escola é vista como uma instituição única, mas, para além desses fato-

res de como esse espaço é visto, é válido evidenciar como essas práticas que ocorrem dentro da escola vêm a atingir os jovens negros.

Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar **e mesmo componente curricular**. À homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos (DAYRELL; JUAREZ, p. 4, 1996, grifo nosso).

À vista disso, se pensarmos nas estruturações de como essas escolas constroem-se e se esse processo de uma educação antirracista é instaurado e abordado no ambiente escolar, teríamos uma contribuição para possíveis indagações. Essas tornam-se as condições principais que nos fazem compreender as abordagens que são feitas na educação não racista e como se utiliza das questões raciais em sala de aula, partindo de duas disciplinas: Sociologia e Literatura, especificamente, em uma escola do Ensino Médio da rede pública de Fortaleza, no Ceará.

Quando entendemos que a discussão sobre uma educação antirracista atinge de forma direta e indiretamente os indivíduos racializados e não racializados, po-

demos analisar a importância de trazer essa temática à escola. Segundo Moreira (2019), os adolescentes negros que estão no Ensino Médio passam por situações constantes de racismo, o fato dos dialetos utilizados serem considerados “brincadeiras” denota para o significado do Racismo Recreativo. Moreira evidencia que o racismo não pode ser apontado de maneira exclusiva com percepções tradicionais de discriminação fundamentadas na hipótese de que a exclusão decorre apenas de atos intencionais e dominantes. Aqui, indagamos quem são esses/as estudantes que usufruem dessa prática e quem são as pessoas atingidas a ponto de afetá-los física, emocional e psicologicamente. Por conseguinte, podemos destacar algumas problemáticas:

O fenômeno social sob análise demonstra que ele possui uma natureza dinâmica e múltipla. O racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. Suas várias manifestações têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais, o que depende da circulação contínua de estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública. É também nossa intenção demonstrar que o conceito de racismo recreativo implica a necessidade de estabelecermos novos parâmetros para considerarmos a honra como um bem a ser juridicamente protegido. Se as teorias tradicionais a compreendem a partir de uma perspectiva predominantemente individualista, os fenômenos analisados a partir da noção de racismo recreativo demonstram que ela deve ser examinada também a partir de dois aspectos: simbólico e político. Devemos ter em mente que a honra decorre do apreço que as pessoas recebem na sociedade e que o humor racista é uma forma de

degradação pessoal que impede a participação plena dos indivíduos na comunidade política (MOREIRA; ADILSON, p. 24, 2019).

Essa violência que é praticada se torna traumatizante para os alunos que questionam a sua própria identidade, uma vez que esses passam pelo processo de negação dos seus traços físicos e, para evitar os ataques ou comentários em sala de aula, buscam se encaixar em um padrão estabelecido pela sociedade, ou seja, o mais aproximado das características europeias. A não abordagem de um recorte sobre uma educação não racista pode gerar impactos negativos na vida daqueles que são atingidos com falas e ataques racistas. Na escola, esses ataques são comuns, pois são disfarçados como forma de “brincadeira”.

Com substrato em Moreira (2019), quando rememoramos nossa trajetória, pensamos nas abordagens raciais que não possuíamos no Ensino Médio, até o 3º ano dessa etapa, pois não nos encaixamos, em muitos momentos, na escola, onde o Racismo Recreativo era explícito e nenhuma conduta era tomada. Assim, com base em Almeida (2018), podemos pensar na potência e na importância de dialogar com as questões raciais no Ensino Médio. No entanto, esses diálogos não são fáceis de serem colocados em prática, pois vivemos em um país racista, onde o Racismo Estrutural está enraizado.

A Sociologia e a Literatura foram imprescindíveis para a nossa trajetória, em que fomos adquirindo acesso aos/às autores/as negros/as e construindo consciência racial, bem como nossa identidade e reflexão sobre os espaços que nos foram negados. Essas duas disciplinas têm essencialidade para todos os indivíduos, mas atra-

vés dessas matérias podemos construir uma educação antirracista. Com o auxílio das mesmas, criamos pontes, diálogos, reflexões e a leitura de autoras/es que foram negadas/os e cujas produções não chegaram a todos os públicos. A partir disso, surgem algumas indagações: por que o autor e eugenista Monteiro Lobato é tão conhecido pelas suas escritas literárias e se torna um dos autores mais discutidos e lembrados da literatura infantil? Por que a autora Carolina Maria de Jesus não possui o mesmo reconhecimento de Lobato? Aquela discute sobre as questões raciais, a desigualdade e o contexto histórico dos anos de 1960.

Por isso, notamos que a distinção de reconhecimento e conteúdo perpassa pelo fator racial. Para discutirmos essa distinção, destacamos o impacto no ensino referente à existência da construção de uma educação antirracista, a partir dos projetos inseridos no campo escolar, e, assim, evidencia-se a importância dessa constituição antirracista nos dias de hoje.

Dessa maneira, ressaltamos que o foco aqui é analisar como a educação antirracista é construída a partir das disciplinas de Sociologia e Literatura, como se dá esse processo e se essa constituição ocorre de maneira efetiva, com ênfase nas práticas pedagógicas e dialógicas que são ofertadas diariamente para os/as estudantes. Buscamos, ainda, traçar um perfil das entrevistadas desta pesquisa, a fim de evidenciar as especificidades destas e de compreender como esse processo da educação antirracista pode impactar a vida dos jovens. A pesquisa se dará de forma qualitativa, visando a constituir as informações de acordo com as descrições que serão fornecidas.

As relações entre Sociologia e Literatura irão contribuir de forma imensurável, visto que ambas as matérias produzem formas de saberes e conhecimento. O campo desta pesquisa se caracteriza com observações nas duas escolas da cidade de Fortaleza-CE, visando, assim, a colaborar com o campo, com as entrevistas que serão realizadas, com professoras da rede estadual de ensino que estão trabalhando nas matérias de Sociologia e Literatura, especificamente, na etapa do Ensino Fundamental, e com professoras universitárias que estão atuando na disciplina de Sociologia.

Ponderamos a ideia de realizar entrevistas com professoras universitárias que atuam na disciplina de Sociologia e ressaltamos que essas afirmativas são fundamentais para a discussão que trazemos neste trabalho, pois, durante o processo de professores/as em formação, conhecemos e estudamos autores/as que, na maioria das vezes, são eurocêntricos². Com base nisso, consideramos que há a necessidade de se investigar o processo mencionado, pois partimos do pressuposto de que uma educação antirracista, via autores negros e de práticas do dia a dia de combate ao racismo, impacta de forma positiva na vida dos estudantes.

Assim, compreender essas estruturas sociais também auxilia nas reflexões como certos indivíduos estão sendo perpassados pelo fator da raça. Por isso, discutir sobre raça e educação no Brasil é fundamental para entendermos as diferenças e as múltiplas identidades que formam o país. Quando argumentamos sobre identidade e compreendemos esse processo de negritude, segundo

² Centralização nos europeus.

a autora Neusa Souza, torna-se um processo doloroso e questionador. Conforme a mesma autora, “Tornar-se negro e reconhecer-se como um permite que esse processo seja lido de possíveis formas e com complexidade, já quando não se possui a pele retinta esse discurso é ainda mais penoso, pois existe essa questão: a negritude estar condizente, exclusivamente, em seu tom de pele” (SOUZA, 1983). Porém, esse fator identitário não possui a mesma densidade para a branquitude. De fato, os brancos não se questionam ou se autodeclaram socialmente, pois não ocorre a dificuldade do seu reconhecimento identitário devido ao processo de miscigenação (MUNANGA, 2019).

A princípio, pontuamos que os contatos iniciais da pesquisa de campo se deram com as observações das aulas de Sociologia e Literatura, que ocorreram durante o primeiro semestre de 2023. Assim, esses momentos se configuram com as aproximações iniciais do campo. Ressalta-se, ainda, que as entrevistas, via *Google Meet*, foram realizadas com docentes de ambas as escolas, que, por sua vez, tornaram-se entrevistadas desta pesquisa.

Outrossim, salientamos que as referências bibliográficas dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais de muitas universidades brasileiras se constituem, na maioria das vezes, pelo viés eurocêntrico e que a maior parte dos textos é composta por homens, sendo eles, em geral, brancos. Logo, afirmamos que há uma lacuna na formação dos alunos da licenciatura mencionada, pois eles não têm acesso de forma sistemática aos/às autores/as negros/as, que são fundamentais para a Sociologia brasileira e para a formação de professores.

De outro ângulo, ressaltamos que os textos de Bell Hooks, Frantz Fanon, Munanga, Guerreiro Ramos, Sílvio

de Almeida, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes³, José Craveirinha, Achille Mbembe, Henrique Cunha, Alberto da Costa e Silva, Nei Lopes, Yeda Pessoa de Castro, Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Luís Gama, Abdias do Nascimento, estão inseridos no viés de uma educação antirracista e que podem superar a lacuna histórica da licenciatura supracitada.

Compreendemos, assim, que uma educação antirracista contribui com a formação de professores e com a possibilidade dos discentes, em especial os negros e pardos, reconhecerem sua identidade, abraçarem sua história e seus antepassados, sem ser somente marcados pelo período colonial e escravista. A educação antirracista possibilita refletirmos sobre conceitos que foram estabelecidos pela sociedade, bem como questionarmo-nos sobre diversos assuntos que vimos ou que lemos, como a obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Essa obra é considerada um marco histórico para algumas perspectivas sociológicas do Brasil, mas é notória a romantização da mistura das raças, da ama de leite, só que de uma forma hierarquizada, como é o caso dos corpos das mulheres negras. De acordo com o trecho abaixo, podemos perceber que

Uma espécie de sadismo do branco e de masoquismo da índia ou da negra terá predominado nas relações sexuais como nas sociais do europeu com as mulheres das raças submetidas ao seu domínio. O furor fêmeiro do português se terá exercido sobre vítimas

³ Referente à professora em questão, destacamos ela que foi a primeira mulher negra do Brasil a administrar uma universidade pública federal, sendo nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em 2013.

nem sempre confraternizantes no gozo; ainda que se saiba de casos de pura confraternização do sadismo do conquistador branco com o masoquismo da mulher indígena ou da negra (FREYRE, 2003, p. 56).

Notamos, assim, que a perspectiva de Gilberto Freyre parte de uma fantasia mascarada de uma prática violenta e que, como consequência, os corpos das mulheres se tornaram sexualizados, uma vez que as mulheres brancas eram vistas para casar e mulheres negras para trabalhar e “oferecer” prazer. Sendo assim, essa consequência parte de todo um histórico de um país exploratório e essas demarcações estão presentes até os dias atuais.

A interlocutora, entrevistada 1⁴, que atua na educação básica, com turmas do Ensino Fundamental, comenta a importância da educação antirracista para se combater ao machismo e à violência sexual, em especial àqueles que são praticados contra as mulheres negras, como também ressalta que os currículos de formação de professores não contemplam as questões raciais. Com base nisso, as leituras de autores/as negros/as se tornam escassas. Dessa forma, vale a pena citarmos uma fala da interlocutora mencionada:

Eu venho da escola particular, mas também fui professora da escola pública, e na escola particular enfrentamos muitos problemas para a implementação da Lei 10.639/2003, da educação antirracista e eu atentei para isso há muito tempo, mas assim a minha prática pedagógica veio a ganhar fundamentação teórica depois de uma busca pessoal minha, porque na universidade eu não conheci os autores de tal educação. Na minha época, não tinha nada que fortalecesse a Lei 10.639/2003. Tudo muito vago,

⁴ Entrevista realizada no dia 02/06/2023.

não tinha disciplina sobre essa lei. Em História da Educação a gente não viu o estudo de cultura afro-brasileira. Eu estudei na UFC, o último ano do currículo de 2006, e depois renovei o currículo e mesmo com a renovação do currículo não entrou o estudo da educação étnico-racial. Então, tudo que eu faço na minha prática pedagógica está relacionado com uma busca pessoal minha sobre o tema. Essa educação se tornou mais importante para mim e ganhou uma dimensão maior pelas questões sociais e pelo racismo que a gente enfrenta. Eu sou negra, não sou retinta, minha pele é clara, mas eu me identifico como uma mulher negra e eu já sofri racismo em diversos empreendimentos, como no supermercado (ENTREVISTA1, 2023).

A Educação Antirracista, assim, proporciona que os estudantes se reconheçam e possam lutar por seus direitos. Todavia, o período de identificação e aceitação dos/as jovens negros/as perpassam por diversos questionamentos, pois, ao mesmo tempo em que há uma intervenção potente desse reconhecimento, as memórias das microviolências e as práticas racistas vêm à tona, compreendendo, assim, certas situações que aconteceram.

A sala de aula inúmeras vezes pode proporcionar momentos de traumas, através das práticas do Racismo Recreativo. Apesar disso, as transformações vêm ocorrendo dentro da sala de aula, via inclusão e cotas raciais, e, como isso, tem-se um impacto positivo na escola e nas vidas dos alunos. Partindo disso, entendemos que a formação dos alunos e dos professores precisa necessariamente da presença de autores negros, que venham a discutir questões raciais, racismo, identidade, reconhecimento, inclusão, ancestralidade, epistemologia da África e de suas diásporas, a fim de que todos os que estão den-

tro da sala de aula possam compreender as particularidades que existem na sociedade brasileira.

A educação antirracista propõe a possibilidade dos/as jovens (brancos/as e negros/as) refletirem sobre a atuação das práticas discriminatórias em diversos âmbitos, dentre eles, a escola, além de distinguirem que o racismo atua de uma maneira estrutural. Assimila-se, assim, que seja necessário que haja mais autores/as negros/as dentro das discussões em sala de aula, pois, se os/as estudantes não possuem acesso sobre relatos que tratam inúmeras vezes da sua realidade, como irão questionar-se sobre acontecimentos violentos que ocorrem da maneira mais sutil ou mais brusca?

Diante disso, podemos perguntar: como a educação antirracista pode ser trabalhada sem trazer o contexto da realidade dos alunos sem o intuito de aproximá-los? Os livros didáticos possuem pouca abordagem no quesito racial, e, quando a possuem, ela é dada de forma breve e sem aprofundamento nenhum. Dessa forma, cabe ao docente buscar mais fontes de informações e conhecimento para lecionar na escola. Para tanto, além da carga horária extensa, é preciso refletir como os alunos terão acesso aos textos e ao conteúdo para além do livro didático. Será que esse consegue suprir a discussão necessária para construir uma educação antirracista dentro do espaço da escola?

Para uma determinada docente do curso de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, entrevistada ⁵, essa

⁵ Entrevista realizada em: 08/06/2023.

pergunta é um desafio que faz parte do campo sociológico e da formação de professores das pedagogias descolonizadoras que visam a superar a pedagogia tradicional, o colonialismo e os paradigmas neoliberais [meritocrático, competitivo e excludente], para que possamos construir outras formas de existir, pensar, educar, sentir e formar profissionais, cuja formação não se dê somente segundo as perspectivas europeia e/ou estadunidense. Dá-se isso porque nós não somos mais colônias e temos que criar a nossa própria perspectiva, bem como possibilitar o aparecimento de linhas de pensamento que foram excluídas, como a dos povos originários, dos africanos e dos afro-brasileiros.

Ademais, vale a pena citarmos o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab, pois esse projeto nos mostra um perfil alinhado com a educação antirracista e com uma maneira peculiar de formar profissionais para o magistério e para a vida em sociedade.

O Curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab objetiva formar profissionais do magistério para a educação básica, para atuação no Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Profissionais que valorizem e defendam nos sistemas educacionais, e particularmente nas escolas, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (UNILAB, 2016a, p.14).

Podemos compreender, por essa via, que o PPC supracitado é uma linha de fuga, como dizem Deleuze e Guattari (1992), ou seja, um campo de possibilidade e de superação do mundo dominante. No entanto, comunicamos que a exigência para que a escravidão, o racismo e o silenciamento da cultura afro-brasileira não se repitam é a principal tarefa de uma educação antirracista e deveria ser a primeira missão da educação brasileira.

Por essa via, ressaltamos que a aplicação da Lei 10.639/2003

não se resume ao combate ao racismo antinegro, ela recomenda de modo implícito, no seu escopo, e explícito, nas Diretrizes, a quebra dos paradigmas do universal, da cristalização e sinônimo do homem e dos valores Ocidentais brancos apenas. Para ela, a apresentação da África e da Diáspora como parte da cultura humana é algo que os docentes e discentes, e o conjunto da população brasileira, africana e da diáspora, têm direito e necessidade. A sonogação dessa perspectiva tem implicações danosas do ponto de vista social, no trabalho intelectual e mais ainda no processo de sistematização de conhecimento e de limitação do alcance teórico, conceitual, ontológico e identitário (UNILAB, 2016b, p. 33).

Visando à construção de formação significativa do ponto de vista de educação antirracista, os docentes devem compreender a Sociologia como uma ferramenta essencial para os estudantes do Ensino Médio, pois esse conhecimento não possui a credibilidade necessária dos alunos devido a uma inserção rápida ao mercado trabalho. Além disso, a disciplina de Sociologia sofre com as periodicidades dos currículos escolares, pois essa matéria já foi integrada e desintegrada inúmeras vezes

à educação básica brasileira. O saber em questão sofre retaliações, têm sua importância questionada, além de inúmeras vezes não ser observada como uma matéria essencial para a autenticidade dos alunos.

Por fim, podemos perceber que esses fatores se entrelaçam, segundo esta professora entrevistada, da Unilab, conforme lemos a seguir:

No caso das disciplinas que eu leciono, eu leciono disciplinas didáticas pedagógicas aqui do curso que são: prática do ensino em Sociologia, Estágio Supervisionado, Sociologia da Educação [I e II] e Sociologia das Juventudes, que é uma disciplina optativa. Aí, nessas disciplinas a gente, é...como é que a gente pode trazer essa contribuição para uma educação antirracista? Quando eu peguei essas disciplinas, as ementas como elas eram mais didáticas pedagógicas, não é, por exemplo, como a Sociologia Africana, né? Aí, a gente fica muito a espera da iniciativa do professor, dele intercalar um texto com outro referencial teórico, porque, assim, do modo como está aqui, como, por exemplo, quando eu cheguei aqui e peguei a disciplina, elas iam muito nos moldes mesmos de as mesmas referências que eu tive na UFC, eram as que a gente passava aqui. Até mesmo porque quem construiu o currículo dessa disciplina foram professores formados na UFC, então, assim, na Uece, cujo a gente sabe que o currículo ele é muito na perspectiva eurocêntrica, né? Exceto algumas professoras que fazem e oferecem cursos pontuais, aí tudo bem, né? De maneira geral, a Sociologia da Educação é na vertente eurocêntrica. Só que assim, acontece da gente, até mesmo há pouco tempo teve uma revisão de algumas ementas e do professor dar uma sugestão de 'ah, vamos acrescentar esse texto aqui que fala da decolonização, que fala de questão de educação antirracista, por exemplo, na Sociologia da Educação I; eu tentava intercalar essas discus-

sões e tentava propor uma educação antirracista nos seminários, eu pensava em seminários temáticos para os alunos e trazia trechos que não estavam na ementa original. Mas eu acrescentava para a gente ter essa discussão na sala de aula. Então, partia muito de uma questão que ainda não estava na revisão da ementa, mas pela autonomia do professor e por ele. Até mesmo as discussões que a gente fazia no próprio Gere⁶, eu trazia alguns textos que a gente discutia. Eu lembro que a gente ia trabalhando na sala de aula e nos seminários temáticos. Era mais ou menos assim. É, mas assim, o nosso currículo aqui na Unilab, ele tem disciplinas que trabalham na perspectiva decolonial, que trazem outras epistemologias, mas as didáticas pedagógicas, da licenciatura, da formação do professor, não têm muito movimento, fica a critério da gente (ENTREVISTA 2, 2023).

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9
1. Racismo 2. Racismo – História 3. Racismo – Teoria, etc.
I. Título II. Ribeiro, Djamila III. Série 19-00703

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 10 de junho de 2023.

⁶ O Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Etnicorraciais, Gênero e Educação Inclusiva (Gere/Unilab/Uece)

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 11 de junho de 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 de junho de 2023.

CASTRO, Yeda Pessoa de. “Camões com dendê”. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, ano 7, n. 78, p.36-37, 2012.

COSTA E SILVA, Alberto da. *Descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto a da Grécia*. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/descendentes-precisam-saber-que-historia-da-africa-e-tao-bonita-quanto-a-da-grecia.html>. Acesso em 02 de junho de 2023 (a).

_____. *O vício pela cultura africana*. Disponível em: <https://prceu.usp.br/noticia/africa-e-alberto-da-costa-e-silva/>. Acesso em 02 de junho de 2023 (b).

DE SANT’ ANA, Antônio Olímpio. “História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados”. In: *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 10 de junho de 2023.

DAYRELL, J. “A Escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYRELL, J. (org.): *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* [tradução de Bento Jr. E Alberto Alonso Muñoz]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 481 ed. rev. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

LOPES, Juliana Serzedello Crespim. ‘Neo zumbilismo é agora’: 20 de novembro e consciência negra no Brasil. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/194850-Texto%20do%20artigo-540146-1-10-20220211.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo* / Adilson Moreira. — São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-70-1 1. Racismo 2. Discriminação racial I. Título II. Ribeiro, Djamila III. Série 19-0310 CDD 305.8.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus Identidade negra*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* /

Neusa Santos Souza. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v. 4.

UNILAB (2016a). *Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Sociologia*. Disponível em: <https://unilab.edu.br/sociologia-licenciatura/> Acesso em: 03 de junho de 2023.

_____. *Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Pedagogia*. Disponível em: <https://unilab.edu.br/licenciatura-em-pedagogia-ceara/> Acesso em: 03 de junho de 2023.

8 O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA - CAUCAIA-CE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap8>

GUSTAVA BEZERRIL CAVALCANTE

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialista em Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável (UFC); mestra em História Social (UFC); doutora em Sociologia (UFC); pós-doutora em Educação (Faced - UFC); professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

LÍVIA DE MESQUITA NORMANDO

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestranda em Neurociências e Aprendizagem (Uninter).

A escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para a vida adulta.

AILTON KRENAK¹

Introdução

Esse artigo é o resultado de uma pesquisa de graduação em Ciências Sociais², realizada na Escola Indígena *Índios Tapeba*³, situada no município de Caucaia⁴, nos anos de 2019 e 2020. O foco da investigação foi voltado para o trabalho desenvolvido com a Sociologia no Ensino Médio.

Poucas pesquisas acadêmicas foram realizadas sobre o ensino da Sociologia em escolas indígenas no Ceará, mesmo com toda a importância e riqueza cultural que esse campo oferece.

Dentre as principais questões que constituíram a problemática para a construção do objeto de pesquisa, destacamos as seguintes: Como o conhecimento socioló-

¹ KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

² Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³ Escola Indígena *Índios Tapeba*, localizada na comunidade Lagoa II, no bairro Capuan, do município de Caucaia – Ceará.

⁴ O povo *Tapeba* está presente em 17 comunidades do município de Caucaia, entre elas: Água Suja, Bom Jesus, Capoeira, Capuan, Coité, Itambé, Jandai-guaba, Jardim do Amor, Lagoa dos *Tapeba* I, Lagoa dos *Tapeba* II, Lameirão, Mestre Antônio, Ponte, Solidade, Sobradinho, Trilho e Vila Nova.

gico é trabalhado no contexto educacional intercultural indígena? Quais são os conhecimentos da cultura Tapeba trabalhados pelos professores nas aulas de Sociologia? Qual é a visão dos professores Tapeba em relação à importância dada ao ensino de Sociologia? Como a interculturalidade se concretiza nas práticas pedagógicas da Escola Indígena Índios Tapeba? Como ocorre a relação entre a cultura local e o ensino de conhecimentos sociológicos?

Para responder a essas questões, a rotina escolar foi observada. Foram realizadas entrevistas⁵ com os professores de Sociologia e a diretora da escola, além de uma pesquisa documental que levantou textos sobre a história dos Tapeba e acessou material produzido para auxiliar a realização das aulas.

Em relação ao trabalho com as entrevistas, consideramos as narrativas dos Tapeba, como importantes caminhos para acessar diferentes visões de mundo e conhecer diferentes maneiras de ensinar e de experimentar a escola. O intuito maior sempre foi captar os significados atribuídos, pelos próprios sujeitos da comunidade escolar, ao ensino da Sociologia.

Houve, desde o início, por parte da comunidade escolar local, uma boa abertura para a realização da pes-

⁵ Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor de Sociologia e com a diretora da escola. A primeira entrevista realizada foi com Tiago, professor de Sociologia, que ocorreu em 29/06/2020, via Google Meet, com duração de 60 minutos. Já a segunda entrevista, com a Diretora da escola, Leidiane, foi realizada via WhatsApp no dia 26/07/2020. As ferramentas digitais para a realização das entrevistas foram escolhidas pelos entrevistados por serem mais viáveis devido ao contexto pandêmico e às suas condições pessoais. As narrativas da professora Sheiliana foram registradas durante as observações das aulas do 3º ano do Ensino Médio, através do uso de diário de campo.

quisa e, à medida que as visitas eram realizadas, novos conhecimentos sobre os Tapeba – sua história e suas lutas – iam sendo adquiridos.

Por outro lado, tínhamos consciência dos imensos debates sobre as dificuldades e dicotomias entre a educação escolar convencional e a educação indígena. Porém, optamos por seguir a perspectiva de Cohn e Santana (2016), quando afirmam que não nos convém definir qual modelo uma escola indígena deve possuir, pois quem deve definir a escola que desejam são os próprios indígenas.

Sabemos que a história dos povos originários do Brasil é marcada pela invasão de suas terras, a incidência de doenças e a violência nas suas mais variadas formas. No Ceará, observamos também toda essa problemática, sendo que, nesse caso, acentuam-se as diferenças regionais. É desta forma que cresce um grande e não consensual debate sobre a existência e eficácia da Escola Indígena. No caso dos Tapeba, eles resolveram a polêmica, lutando por um espaço educacional onde sua cultura pudesse ser lembrada, transformada e valorizada.

Vale aqui frisar que as tentativas de implementação de uma educação escolar entre indígenas não são recentes⁶. Nesse contexto, alguns marcos foram impor-

⁶ As tentativas de uma educação escolar entre indígenas ocorreram desde os tempos coloniais, através de ações catequéticas, oriundas da relação entre a Igreja Católica e o Estado Português. Desde então, foram surgindo projetos e organizações que visavam não somente à escolarização dos indígenas, mas a assimilação desses na sociedade nacional, fazendo com que os indígenas adotassem os hábitos considerados “civilizados” e se tornassem trabalhadores nacionais. No século XVIII, sob o Diretório Pombalino, foram implementadas mudanças políticas no Estado Português que repercutiram no âmbito educacional. Tais medidas foram catalogadas, instruindo e justificando a transformação dos indígenas em uma massa econômica, suprimindo com sua força de trabalho o domínio colonial português na Ama-

tantes para o processo de efervescência no debate político e educacional dos indígenas do Brasil, repercutindo também no Estado do Ceará: a Constituição de 1988, a Convenção N° 169⁷, as formulações específicas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as mobilizações sociais dos próprios indígenas. Assim, a presença dos povos originários do Brasil ganhou efervescência no debate político e educacional, repercutindo também no Estado do Ceará.

Nas décadas de 1980 e 1990, alguns povos indígenas do nosso Estado, dentre eles os Tapeba, abriram frentes de discussão sobre a afirmação da sua identidade étnico-racial e o direito à terra. Concomitantemente, a defesa da presença indígena no território cearense conquistou força.

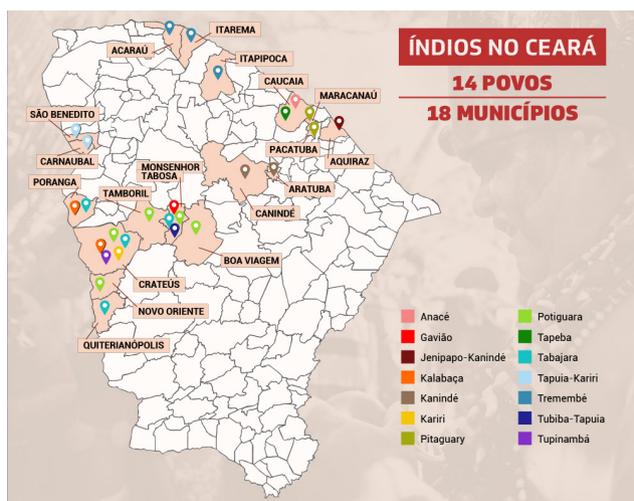
zônia. Já no século XIX, sob o governo Imperial, através do Decreto 426 de 24 de julho de 1845, foi instituído um “regulamento acerca da catequese e civilização dos índios”, afirmando que, em cada Província do Império, fossem criadas as Escolas de Primeiras Letras, para “zelar pela instrução dos indígenas”. Nesse período, o governo provincial não tinha expectativas positivas em relação à educação em povos indígenas. Além disso, nas províncias não haviam recursos para serem destinados à educação escolar, devido à extrema pobreza dessas áreas. No período da República, não houveram mudanças significativas. Porém, a educação entre indígenas passa a ser refletida como política pública, objetivando, dessa forma, nacionalizar os povos indígenas através do ensino da língua portuguesa. Nessa perspectiva, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN. Em 1930, sob o contexto do Estado Novo, com a presidência de Getúlio Vargas, ocorreu uma ruptura da política indigenista descentralizada e ainda apoiada na ação catequética, para uma política laica, nacionalizada e militarizada. Contudo, é na década de 1970 que surgem projetos de educação escolar indígena, além de organizações não governamentais que almejavam a defesa dos direitos indígenas, dentre eles, a efetivação das especificidades indígenas no currículo escolar (CONH; SANTANA, 2016, p. 62–65).

⁷ A Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais N°169 foi um importante evento internacional realizado em Genebra, pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho, no dia 7 de junho de 1989, que ressaltou os avanços no reconhecimento dos direitos indígenas, nos âmbitos econômicos, sociais e culturais, além de assegurar a autonomia dos indígenas na tomada de decisões importantes para sua vida e comunidade.

A reivindicação do direito originário e legal à terra passou a ser uma das principais lutas dos indígenas desde então. Essas lutas acarretaram processualmente no reconhecimento oficial das etnias cearenses e na efetivação dos direitos inclusivos também na área da educação escolar⁸.

Conforme informações do ano de 2019, fornecidas pelo Governo do Estado do Ceará, existem atualmente cerca de 26 mil indígenas aldeados nas cidades cearenses, tratando-se de 17% do total da população do Nordeste. São 14 povos indígenas presentes em 18 municípios⁹, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 1– Povos indígenas no Ceará, 2019.



Fonte: Site do Governo do Estado Ceará (2019).

- ⁸ As primeiras tentativas de criação das escolas em territórios indígenas no Ceará ocorreram nos anos 1990 e tiveram o apoio da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Fortaleza.
- ⁹ Essas informações foram pesquisadas no site Governo do Estado Ceará e estão disponíveis em: <Todo dia é dia de índio: Quais são os povos indígenas do Ceará? – Governo do Estado do Ceará (ceara.gov.br) > Acesso em: 12 de junho de 2021.

Os Tapeba foram os primeiros no Ceará a mobilizarem-se politicamente por reconhecimento étnico e demarcação de terras. Posteriormente, outros povos indígenas também procuram seus direitos.

Vale destacar que os índios do Nordeste foram marcados por estigmas, preconceitos e muito desca-so político. Segundo João Pacheco de Oliveira, há uma concepção sobre os indígenas do Nordeste que os define como “misturados”. Essa mistura é relacionada a caracte-rísticas negativas, tendo como parâmetro comparativo o estereótipo do indígena da Amazônia. Ligada isso, está a ideia de “pureza racial”¹⁰. De acordo com Pacheco, os índios do Nordeste eram “sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural” (OLIVEIRA, 1998, p. 52).

Cabe aqui aliar a essa discussão o importante con-ceito de *estigma* do Sociólogo Erving Goffman (1988):

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal caracte-rística é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Goffman ressalta que a sociedade estigmatiza os indivíduos ou um grupo de acordo com as suas caracte-rísticas particulares, que estão em contraste com um pa-drão vigente, formando, assim, dois grupos diferentes, os quais são os *estigmatizados* e os ditos *normais*.

¹⁰ A imagem de um índio “puro” foi sustentada, inclusive por intelectuais bra-sileiros, como, por exemplo, Darcy Ribeiro, em sua obra *O Povo Brasileiro*.

É possível observarmos esses estigmas nas relações interétnicas no Ceará, pois há uma expectativa ou um padrão ideal de indígena, de acordo com a sociedade envolvente. Essas visões refletem-se em atribuições negativas e discriminatórias sobre os indígenas da região. Para o autor, os estigmatizados e os ditos normais não são pessoas, mas sim “perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos” (GOFFMAN, 1988, p. 149).

A exemplo disto, em alguns contextos de convivência com os não indígenas, o termo Tapeba é utilizado, muitas vezes, como um insulto e xingamento, pois é associado a costumes como comer carne podre, consumo de álcool, desonestidade, roubo, desrespeito pela propriedade alheia, indolência, indisposição para o trabalho, imundície e miséria (BARRETTO FILHO, 1994).

Tanto preconceito se constitui como um dos principais motivos para a criação das escolas indígenas diferenciadas, pois violentas situações discriminatórias eram frequentes em escolas convencionais frequentadas pelas crianças e adolescentes Tapeba.

A criação da escola indígena significou um grande desafio para o povo Tapeba, já que o contato interétnico com os não indígenas provocou e ainda provoca, na comunidade escolar, disputas, tensões, mobilizações, e, principalmente, a necessidade de elaboração de soluções para os problemas vivenciados diariamente.

Os Tapeba veem a escola diferenciada como uma grande conquista, pois, antes, quando tinham que frequentar a escola formal, os diálogos em sala não possuíam articulação com a realidade indígena, além da ausência de práticas de ensino que apresentassem e re-

fletissem os modos de vida dos indígenas. Os estudantes Tapeba também passavam constantemente por situações de violência contra sua existência.

Nesse sentido, Rita Gomes do Nascimento¹¹ (2009) é enfática ao afirmar que os indígenas do Ceará buscam a revitalização de suas práticas culturais através da escola diferenciada.

A escola diferenciada no Ceará surge com o objetivo de consolidar um espaço livre para a emergência de visões de mundo indígenas e também promover reflexões sobre a diversidade cultural e a relação com os não indígenas. A principal meta da Escola Indígena Índios Tapeba é investir na formação social e política dos alunos e das alunas para uma atuação cidadã.

Nessa perspectiva, a educação escolar indígena necessita dispor de estratégias específicas e diferenciadas para contemplar os saberes tradicionais indígenas nas práticas educativas escolares. Sendo assim, a dimensão da interculturalidade é importante, pois, dentre diversos aspectos, aponta para o reconhecimento crítico das relações de poder entre o colonizador e o colonizado.

Gersem José dos Santos Luciano¹² (2017) esclarece que a interculturalidade pode ser compreendida a partir de duas perspectivas:

[...] abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivên-

¹¹ Mulher indígena potiguara de Crateús, região localizada no sertão do Ceará. Ela é mestra e doutora em Educação e sua dissertação trata da formação dos professores Tapebas, Pitaguarys e Jenipapos-Kanindés.

¹² Índio Baniwa e professor da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

cia dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (LUCIANO, 2017, p. 13).

De acordo com o autor, a escola diferenciada intercultural deve auxiliar os indígenas não somente nos conhecimentos tradicionais do seu povo, mas também na compreensão do raciocínio e funcionamento da sociedade moderna envolvente, possibilitando a defesa de suas culturas, a conquista de direitos e uma relação menos desigual com os não indígenas.

Em um país como o Brasil, onde há a necessidade urgente de ampliar as esferas democráticas, é fundamental refletir sobre práticas de ensino estimuladoras de experiências e de discussões interdisciplinares. Nesse sentido, a Sociologia quando bem trabalhada, possui grande potencial para contribuir positivamente com a dinâmica da escola indígena.

A sociologia na escola e a construção do pensamento crítico

A trajetória histórica do ensino da Sociologia no Ensino Médio brasileiro é marcada por oposições e resistências em relação a sua legitimidade, importância e aplicabilidade.

Nesse sentido, Flávio Marcos Silva Sarandy (2004) destaca alguns problemas concretos que causam entraves no processo de ensino da Sociologia no nível médio, dentre eles: a ausência de orientações didáticas e pedagógicas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais; o teor de alguns livros didáticos e planos de cursos

que refletem o *academicismo* adquirido na graduação; o *ensino militante*¹³.

Aliada a esses fatores também temos a *desnaturalização e o estranhamento* dos fenômenos sociais que a Sociologia estimula e que vão de encontro com visões conservadoras e reacionárias que estão presentes nas instâncias políticas e educacionais brasileiras.

Por outro lado, é necessário lembrar-se da importância de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), as Orientações Curriculares Nacionais – OCN (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), que proporcionaram reflexões sobre as especificidades da Sociologia enquanto disciplina escolar e também destacaram, a sua relevância, a sua proposta curricular, a sua orientação metodológica, os seus objetivos e a sua legitimidade em integrar o quadro de disciplinas do Ensino Médio.

Conforme as OCN, a presença da Sociologia no currículo escolar é permeada por discussões sobre sua contribuição positiva para o desenvolvimento e aprendizado dos discentes, pois contempla conhecimentos próprios da área das Ciências Sociais que “acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, *tribo*, país etc.” (BRASIL, 2006, p. 105). Nessa linha argumentativa, o documento também destaca que a Sociologia possibilita a *reconstrução e/ou desconstrução* dos modos de pensar,

¹³ De acordo com Sarandy, o *academicismo* é a reprodução dos padrões aprendidos durante a graduação nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio e por ensino militante compreende-se o ensino de uma ideologia específica com valor de verdade, ocasionando o recorte de temas trabalhados em sala de aula, e revertendo os sentidos de determinados conceitos sociológicos.

conduz ao *estranhamento* daquilo que é ordinário, corriqueiro e também possibilita ao aluno uma compreensão ampliada dos elementos lógicos que caracterizam os modos de ser de diferentes sociedades e grupos sociais (BRASIL, 2006).

Por analisar os mais diversos fenômenos sociais e as ações dos sujeitos em sua individualidade e nas experiências coletivas, há possibilidades de articulações da Sociologia com outras ciências em sala de aula, como, por exemplo, a História. Conforme destacam Almeida, Freitas e Santos (2012), “a interlocução entre sociólogos e historiadores permitem adentrar a compreensão das estruturas sociais e a experiência objetiva dos fatos históricos, bem como compreender o campo das sensações, das emoções e do mundo simbólico” (ALMEIDA; FREITAS; SANTOS, 2012, p. 159).

Deve-se considerar também as particularidades da Sociologia em relação a outras áreas do conhecimento. Tais particularidades não se referem exclusivamente aos conteúdos sociológicos, mas também às práticas metodológicas de pesquisa e ao exercício de refinamento dos atos de *olhar, ouvir e escrever*¹⁴.

É importante que os discentes ampliem suas percepções sobre a sociedade, a política e as diferenças e semelhanças culturais, conhecendo as mais diversas realidades, perspectivas e visões de mundo, para que possam realizar suas próprias análises e interpretações dos fenômenos sociais. Essa importante habilidade pode ser desenvolvida com o auxílio da Sociologia.

¹⁴ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, nº 1, v. 39, p. 13–37, jun. 1996.

É nesse contexto que a Sociologia é trabalhada nas escolas indígenas, incentivando as alunas e os alunos a refletirem sobre a sua identidade étnica, a relação com os não indígenas e com as diferentes sociedades.

A Sociologia, os saberes e o material didático

A Escola Indígena *Índios Tapeba*, localizada em Caucaia, no bairro Capuan, da comunidade Lagoa dos Tapeba II, atende às turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I são ministradas as disciplinas de Arte e Cultura e Espiritualidade Indígena, onde são trabalhadas as particularidades do grupo como os ritos, cerimônias e artesanato. Já do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, os saberes tradicionais são ministrados na disciplina de Arte e Cultura, dando continuidade ao que estavam aprendendo nos anos iniciais. No Ensino Médio, por não serem ofertadas as disciplinas de Arte e Cultura e Espiritualidade Indígena nessa etapa, os saberes tradicionais dos Tapeba são ensinados durante as aulas de Sociologia, História e Artes.

Em relação à utilização do livro didático, muitas são as divergências, discussões e análises sobre a sua legitimidade e real contribuição daquele na construção de conhecimentos, utilização e possíveis limitações (COAN, 2012).

Cientes dessa problemática, algumas questões foram importantes para nortear a investigação sobre o trabalho da Sociologia na escola diferenciada, sendo estas: quais são os saberes locais não contemplados nos livros didáticos distribuídos pela rede pública estadual de en-

sino? Como os docentes mobilizam seus próprios saberes em sala de aula? Quais os recursos didáticos usados para trabalhar a relação estabelecida entre a Sociologia e os saberes indígenas?

O livro didático utilizado como referência nas aulas pela professora Sheiliana foi o *Sociologia Hoje*, dos autores Henrique Amorim, Igor José Renó de Machado e Celso Rocha de Barros. Já o professor Tiago utilizou o livro *Sociologia para o Ensino Médio*, do autor Nelson Dacio Tomazi¹⁵. Conforme informou o professor Tiago, os livros de Sociologia são enviados pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc). São trabalhados então, os conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Na primeira aula observada no 3º ano do Ensino Médio, a professora Sheiliana informou que, embora o currículo escolar seja construído sob as exigências e os parâmetros comuns com os conhecimentos das escolas convencionais, o livro didático de Sociologia distribuído pela rede estadual de ensino não é utilizado em sala de aula de maneira exclusiva. A maioria das aulas são realizadas com base em outras referências bibliográficas, como, por exemplo, as apostilas e os materiais presentes na biblioteca que foram produzidos pelos próprios Tapeba, tais como os da imagem a seguir:

¹⁵ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestre em História pela Universidade Estadual Paulista de Assis; doutor em História pela UFPR.

Figura 2 – Apostilas *Memória Viva dos Índios Tapeba* e *O Livro da Vida Tapeba*.



Foto de Livia de Mesquita, 2019.

Em decorrência da necessidade de compartilhar e ensinar os conhecimentos tradicionais dos indígenas, como, por exemplo, a legislação indigenista brasileira, os processos de demarcação de terra, a história e a cultura dos Tapeba, os professores de Sociologia utilizam materiais didáticos específicos em suas aulas. Esse fato ocorre devido à limitação dos livros didáticos que não apresentam e problematizam aspectos sociais, históricos e culturais relativos à vida nas comunidades indígenas da região. Com isso, os Tapeba são produtores e autores de suas próprias histórias, narrando seus mitos, lendas, vivências, lutas e conquistas.

Por possuírem uma história marcada por estigmas e preconceitos, os índios Tapeba decidiram trilhar um outro caminho. Ao produzirem livros e apostilas, revisitaram o passado silenciado e tornado invisível pela lógica colonizadora, e, em um movimento contrário, escreveram suas memórias, nas quais o surgimento

do povo Tapeba, a sua relação com a natureza, os seres encantados, a culinária, o artesanato e o direito à terra assumiram um lugar de importância e de afirmação étnica.

Os temas presentes nesses materiais repercutem nas aulas de Sociologia e nas práticas pedagógicas da escola, tornando-se instrumentos para a defesa de suas tradições e direitos.

A exemplo disto, a professora Sheiliana enfatiza, em uma de suas aulas, o processo de conquista do espaço da escola de hoje:

Esses direitos que nós temos, para que a gente consiga isso, nós tivemos e precisamos lutar, pois nós sabemos que quando se iniciou a escola aqui, que hoje nós estamos, nós começamos debaixo de quê? Quem lembra? Foi debaixo do cajueiro, depois foi na sala do tio Anselmo, depois fomos pro galpão, em seguida fomos para a igreja e quando chegamos nesse espaço tivemos que fazer todo um processo. São direitos que são garantidos para nós na constituição, mas para nós povos indígenas conseguir, nós temos que batalhar e muito (professora Sheiliana, observação de aula, a 02 de setembro de 2019).

A professora compartilha suas vivências na luta pela construção da escola com alunos e alunas, reforçando a importância do engajamento do povo Tapeba nos processos de conquista dos direitos. A história da escola, a arquitetura diferenciada, a produção do próprio material didático narrando a história do seu povo, as atividades e os projetos que visam ao fortalecimento da cultura, o compartilhamento de acontecimentos importantes, mostram a determinação da professora, mesmo com todas as dificuldades.

Em relação ao planejamento de Sheiliana, é possível notar, conforme a imagem a seguir, que os assuntos trabalhados nas turmas do 3º ano do Ensino Médio estão divididos em três bimestres¹⁶, conforme compartilhado pela docente. Especificamente nessa turma, há o destaque para os temas sobre a política brasileira, entre eles o clientelismo, o nepotismo, o coronelismo, a corrupção, as mudanças sociais e a política, as estruturas sociais e a revolução. Já os temas propriamente indígenas são os processos demarcatórios, a Convenção de nº 169, a Constituição Federal e a Regularização Fundiária.

Figura 3 – Plano Anual, 2019.

3º ano do Ensino Médio			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
- Reflexões sobre a política brasileira - Clientelismo - Nepotismo - Processo demarcatório - A história do movimento indígena	- Coronelismo - Corrupção - Mudança social - Constituição de 1988 (direitos indígenas) - Regularização fundiária	- Fatores que proporcionam a ruptura dos paradigmas e estruturas sociais - Mudança política - Revolução, reforma e golpe de Estado - A (OIT) convenção 169	

Fonte: professora Sheiliana.

Ao elaborar o plano anual, os conteúdos sociológicos são selecionados e sistematizados a partir dos interesses e objetivos dos Tapeba. Com isso, os temas escolhidos

¹⁶ O quarto bimestre ainda não tinha sido elaborado no momento do compartilhamento conosco.

visam a complementar os saberes tradicionais da cultura indígena, conforme informado pela professora Sheiliana.

Essa perspectiva de complementaridade e relação, entre os conhecimentos sociológicos e os conhecimentos tradicionais Tapeba, ocorre devido ao desejo dos indígenas de pensar uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as diferenças culturais possam coexistir sem violência, preconceitos ou estigmas. A “natureza” dos conteúdos curriculares sociológicos oferece a possibilidade de discussões sobre os movimentos sociais, a cultura, a cidadania, o Estado, o poder, dentre muitos outros, proporcionando, assim, reflexões sobre a vida em sociedade. Interessam, em especial aos Tapeba, as semelhanças e diferenças culturais e os comportamentos sociais.

Em entrevista com o professor Tiago, ao perguntar sobre os planejamentos e a escolha dos conteúdos sociológicos, obtivemos a seguinte resposta:

A gente faz do seguinte modo, nós procuramos fazer uma mesclagem daquilo que vem do nosso tradicional juntamente com aquilo que é exigido pelo MEC. Aí, no caso da Sociologia, nós fazemos o seguinte, nós mesclamos. Em certo período, a gente trabalha tudo aquilo que tem na grade curricular, relacionado à Sociologia. Os dois primeiros bimestres fazem com essa grade curricular e nos dois últimos bimestres, no caso do terceiro ano principalmente, nós trabalhamos as questões das relações interculturais, do tradicional indígena, entre outros também relacionados à cultura do povo (Tiago, professor de Sociologia, a 29 de junho de 2020).

Em sua narrativa, Tiago destaca a importância de aprofundar o que define como *questões mistas*. Há uma relação intrínseca dos saberes presentes na realidade

cultural dos alunos indígenas com os saberes externos à comunidade Tapeba, facilitando, assim, o conhecimento sobre a complexa realidade plural na qual estão inseridos. Verificamos também que, no 3º ano do Ensino Médio, os conhecimentos dos Tapeba têm mais espaço para serem trabalhados.

A Sociologia na escola diferenciada é compreendida, então, como a área do conhecimento que possibilita a *articulação*, a *complementaridade* e o *diálogo* entre diferentes saberes e grupos sociais. Não somente a Sociologia, “mas especialmente ela, possibilita o estudo da diversidade dos povos, por ter o compromisso de trabalhar a multiplicidade de culturas e visões de mundo ...” (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2010, p. 96).

É importante ressaltar que, para realizar as ligações necessárias dos temas sociológicos com os temas indígenas locais, a formação com conhecimentos na área de Antropologia propicia a base ideal para este desafio.

No entanto, ao analisarmos o plano anual do 3º ano para as aulas de Sociologia, chama a atenção o fato de não ser possível observar a presença dos conteúdos antropológicos, já que tal área do conhecimento desenvolve tradicionalmente pesquisas com foco nos povos indígenas.

A diretora da escola, senhora Leidiane, afirma que os temas relacionados à cultura e à identidade dos Tapeba são trabalhados com o objetivo de revitalizar os conhecimentos de seu povo:

Na parte pedagógica o que nos fortalece é o currículo, no qual o mesmo contém a base curricular comum e a parte diferenciada do povo. No qual trabalhamos a identidade, memória, cultura, espiritualidade, medicina tradicional etc. Hoje já temos alunos que

terminaram o Ensino Médio na escola e que já são graduados, principalmente nas áreas da Educação e Saúde (Leidiane, diretora da escola, junho de 2020).

Como é possível perceber nessa narrativa, a escola indígena busca fortalecer a formação e a atuação dos indígenas. De fato, “a escola contribui para que os sujeitos construam seus projetos de vida, recuperem horizontes, na medida em que pensam sua realidade” (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, p. 95, 2010). Tal realidade perpassa pelas relações dos “espaços locais (da comunidade) e global (o mundo lá fora)” (NASCIMENTO, 2009, p. 89), pelos conhecimentos tradicionais e externos à aldeia.

Ainda sobre os conteúdos tradicionais da cultura Tapeba, trabalhados nas aulas de Sociologia, Tiago relata o seguinte:

Como eu tou agora no 3º ano, a gente tá fazendo aquela reflexão sobre como surgiu o povo Tapeba, para quem conhece e não conhece vai saber que ele é um povo que não vem de 1500 anos atrás, ele é um povo que surgiu a partir da união de vários povos. Então, é importante que o aluno Tapeba saiba como foi que se originou o seu próprio povo, certo? Então essa é uma das temáticas que a gente tenta trabalhar e tenta fazer com que o aluno entenda como surgiu o seu povo. A questão também do aldeamento de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, que a partir dela que o município de Caucaia surgiu de um aldeamento e a questão do povo Tapeba hoje e outros povos do Ceará também não falarem a sua língua materna por causa do tupi e o porquê disso aconteceu (Tiago, professor de Sociologia, a 29 de junho de 2020).

Um ponto que cabe ser destacado na narrativa supracitada é o trabalho com o passado histórico do povo

Tapeba. Segundo o professor citado há pouco, ao conhecerem a sua realidade histórica, os discentes devem estar melhor preparados para lidar com os desafios impostos na atualidade.

O professor Tiago também destaca a importância de utilizar “as narrativas dos troncos velhos para embasar as nossas aulas”:

Quando nós começamos a aprofundar os conhecimentos relacionados à cultura tradicional, nós partimos também da ideia de que os nossos próprios velhos, que são os mais velhos, anciãos, eles também são livros, só que são livros vivos, né? Eles são dotados de informações e essas informações, esses conhecimentos que eles têm do mundo são muito importantes também para a vida do aluno, porque o aluno vai fazer entrevista, vai conversar, perguntar, ele vai vivenciar e aí também ele vai passar a ser um conhecedor também. Então, além dos livros, nós temos os próprios mais velhos, os anciãos, e tem também os que são chamados nas nossas comunidades, as nossas lideranças. Então, todos esses são fontes de informação riquíssimas, né?, que a gente tem nas nossas comunidades (Tiago, professor de Sociologia, a 29 de junho de 2020).

Na escola diferenciada, seja nas aulas ou durante a realização dos projetos escolares fora da sala de aula, as lideranças e os anciãos, denominados por Tiago como “livros vivos”, realizam rodas de conversas e palestras, compartilhando seus saberes e experiências com as novas gerações, para que os adolescentes Tapeba compreendam e atuem em prol do fortalecimento de seu povo.

A partir da observação das aulas de Sociologia das turmas do 3º ano do Ensino Médio, nos anos de 2019 e 2020, ficou evidente a busca pelo engajamento dos dis-

centes nas práticas tradicionais Tapeba, associando, a isso, o diálogo com perspectivas culturalmente distintas.

Diante de tantas investidas históricas contra a vida e a liberdade de elaboração e manutenção de sua própria cultura, os Tapeba seguem, buscando garantir os seus direitos enquanto povo e mantendo vivas as suas memórias, tradições e práticas culturais.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, ficou evidenciado que as dificuldades vivenciadas pelos Tapeba no âmbito educacional escolar formal foram ocasionadas por situações discriminatórias que provocaram a estigmatização de muitas crianças e adolescentes indígenas.

A escola diferenciada foi criada, então, para ser um espaço onde os problemas de um passado histórico de violência e invisibilidade não se repetissem. Nessa perspectiva, a Escola Indígena Índios Tapeba é atualmente um lugar de encontro com diferentes saberes, bem como de revitalização da memória do povo indígena.

A interculturalidade é um importante caminho escolhido pelos Tapeba, já que, em todas as disciplinas e em todos os projetos escolares, os saberes internos e externos à comunidade estão relacionados, proporcionando diálogos com a multiplicidade cultural presente na sociedade.

Os marcos na história dos Tapeba são temas recorrentes em sala de aula, dentre eles: os documentos que dão legalidade à efetivação dos direitos indígenas à terra, à saúde e à educação, os aspectos socioeconômicos referentes ao município, como o Aldeamento de Nossa

Senhora dos Prazeres de Caucaia e também os recursos naturais dos mangues, dos rios e das lagoas, que são os cenários das lendas dos encantados.

A região dos mangues, dos rios e das lagoas, por exemplo, é definida pela pesquisadora Gustavo Bezerril Cavalcante (2010) não apenas como cenários das histórias dos encantados, “mas sobretudo, constituem um universo de simbolismos e práticas sociais reveladoras de visões de mundo dos índios de Caucaia” (CAVALCANTE, 2010, p. 37). Esses espaços naturais mostram como os Tapeba se relacionam com a natureza e evidenciam narrativas misteriosas de um mundo encantado, repleto de acontecimentos que marcam as maneiras de agir e pensar do grupo étnico.

Buscando romper com os desafios postulados ao longo do tempo, os Tapeba tornaram-se autores de suas próprias histórias, produzindo materiais escritos que trazem memórias e cultura. Antes disto, havia uma grande limitação nos materiais didáticos que não apresentavam a realidade indígena da região, embora o município carregue fortemente as marcas culturais do grupo étnico em sua formação.

A Sociologia pode ser compreendida como a área do conhecimento que possui potencial de articulação, complementaridade e diálogo com diferentes saberes. Os conteúdos sociais, políticos e culturais específicos das Ciências Sociais podem ser muito bem relacionados com os temas prioritários dos Tapeba. Entretanto, a partir das aulas observadas e da análise do planejamento anual para o 3º ano, disponibilizado pela professora Sheiliana, foi possível perceber uma maior inclinação para os temas das áreas de Ciências Políticas e Sociologia. Temas

da área da Antropologia com as abordagens sobre cultura e diversidade cultural não foram citados no plano, nas aulas presenciadas e durante a realização das entrevistas, embora as diferenças culturais entre os povos originários sejam tema preferencial da área.

A relação dos temas sociológicos com as práticas tradicionais Tapeba, quando bem trabalhados, podem enriquecer o debate e ampliar a visão crítica das alunas e dos alunos, visto que, esses apresentam afinidades.

Devido a uma carência dos estudos científicos voltados para a presença da Sociologia no Ensino Médio em contextos indígenas, é importante que outras pesquisas sobre esse assunto sejam realizadas. Assim, novas investigações podem oferecer problematizações nas áreas das Ciências Sociais e da Educação, a fim de contribuir com o ensino da Sociologia e com a formação de docentes que buscam ampliar o debate sobre o respeito à diversidade cultural, à interculturalidade e à educação indígena.

Referências

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; FREITAS, Geovani Jacó de; SANTOS, João Bosco Feitosa dos. *Por uma produção sociológica: entre a narrativa histórica e o saber racional*. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 43, n. 2, p. 158–168, jul/dez, 2012.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. *Tapebas, tapebanos e pernas-de-pau de Caucaia, Ceará: da etnogênese como processo social e luta simbólica*. Série Antropologia, Brasília, v. 165, p. 1–35, 1994.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M.; MOTIM, B. L. *Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, Gustava Bezerril. *A natureza encantada que encanta: histórias de seres dos mangues, rios e lagoas narradas por índios Tapeba*. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2010.

COAN, Marival. “Livros e outros materiais didáticos: aspectos gerais e observações acerca de sua utilização no ensino de sociologia”. In: SOUSA, Fernando Ponte de. (org.). *Sociologia: conhecimento e ensino*. Florianópolis: Editoria em Debate, 2012. p. 147–179.

COHN, Clarice; SANTANA, de José Valdir Jesus. *A antropologia e as experiências escolares indígenas*. Repocs, v. 13, n. 25, p. 61– 85, jan./jun. 2016.

CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/ *Organização Internacional do Trabalho*. Brasília: OIT, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1988.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação Intercultural: direitos, desafios, e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil*. Cadernos CIMEAC, Uberaba, MG, v. 7. n. 1, p. 12–31, jun. 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. “Reflexões em torno das experiências de construção de “uma escola do nosso jeito””. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (org.). *Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: Editora Uece, 2009, p. 85–107.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Mana – Estudos de Antropologia Social. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47–77, abr. 1998.

RODRIGUES, André Victor. *Todo dia é dia de índio: quais são os povos indígenas do Ceará*. Governo do Estado do Ceará. Ceará, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/> Acesso em: 12 jun. 2021.

SARANDY, Flávio Marcos da Silva. “Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio”. In: CARVALHO, L. M. (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 113–130.

9 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS JUVENIS: NARRATIVAS SOBRE O PERÍODO DE PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap9>

FRANCISCO GLEILTON CLEMENTE DA SILVA

Graduado em Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab-CE); professor de Sociologia da Educação Básica.

JOANA ELISA RÖWER

Doutora em Educação pela UFSM; professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

Introdução

No Brasil é cada vez mais crescente o percentual de jovens que estão inseridos no Ensino Médio das redes públicas. Na medida em que esses números se intensificam, cresce também o percentual de estudantes que, por profusas razões, distanciam-se dos estudos ou os abandonam por total. Segundo dados trazidos pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve, 2020), cerca de 4 milhões de estudantes brasileiros abandonaram a escola. Desses jovens, 54% são pertencentes às classes D e E. Tal fato se concretizou pelos fortes impactos que a pandemia da Covid-19, em 2020, trouxe para as vidas dos brasileiros, em especial para a juventude.

Nesse sentido, pensemos o quanto a instituição escolar, protagonizando os jovens estudantes que a vivenciam, foi fortemente afetada pelo contexto pandêmico, que comprometeu, além de tudo, as suas condições emocionais, educativas e econômicas. Com relação às dificuldades econômicas que consternaram as inúmeras famílias desses jovens, temos que

Entre jovens que pararam de estudar, o principal motivo é financeiro e dificuldade de se organizar com o ensino remoto. Quanto mais velhos, maior o

abandono por causa de questões envolvidas ao financeiro e trabalho. Entre mais novos, mais comuns são questões ligadas a obstáculos ou baixo engajamento com ensino remoto e conteúdos trabalhados (Conjuve, 2021, p. 59).

Dessa forma, a justificativa para a construção deste estudo se dá pela predileção em analisar e articular sobre os impactos negativos que inquietaram a juventude – colocando-a no centro deste debate, de modo a gerar espaço e dar a devida importância para suas percepções e vivências – e a comprometeram com um sistema de vida socioeducativo e econômico limitado, principalmente nas experiências formadoras e socializadoras, proporcionadas pelo espaço físico da escola e de fora dela. A escolha pelo lugar, da escola José Tristão Filho, Guaiúba – CE, deu-se pela familiarização com os jovens, com o espaço e com as demais facilidades de acesso a este meio, em virtude da minha inserção nesta instituição como professor da disciplina de Sociologia. Por conseguinte, este trabalho poderá contribuir para a reflexão sobre a seriedade dos processos juvenis, inseridos em diferentes contextos sociais e realidades desiguais/iguais, e ainda possibilitar o pensamento em relação ao papel da educação brasileira nas redes públicas.

É fundamental pontuar, ainda, a escolha do uso de uma escrita pessoal para a construção desta pesquisa narrativa, sob a tentativa de apresentar ao leitor uma aproximação não apenas com os interlocutores, mas, inclusive, com o percurso da escrita. Mombberger (2011) escreve que, ao narrarmos um fato ou uma história em que nos colocamos, estamos diante da sistematização e estruturação de acontecimentos ou de situações de nos-

sa própria existência, na relação de si com o mundo. Trata-se, assim, de um mecanismo que dá forma, sentidos e significados àquilo que vivenciamos. Ela acrescenta que “O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os relatores” (MOMBERGER, 2011, p. 341). Tal poder nos possibilita também agir-mos enquanto personagens, mas sem nos distanciarmos do foco principal e dos agentes centrais que movem os interesses da pesquisa. Desse modo, para sair de uma dimensão *macro* e representar o *micro*, partimos do desejo de saber: *de que modo a pandemia da Covid-19 impactou a vida pessoal e estudantil de jovens da escola pública de Ensino Médio José Tristão Filho, em Guaiúba – CE*. Traçamos, por meio de narrativas juvenis, a realidade vivenciada por jovens estudantes interioranos.

A *a priori*, é oportuno apontar, a partir de dados fornecidos pela instituição em questão, que, no ano de 2019, houveram taxas de abandono¹ escolar por parte dos estudantes. Esses números correspondem a 19.50% nas turmas de primeiro ano, 7.90% nas de segundo ano e 8.00% nas de terceiro ano. O maior índice de saída precoce se concentra nos anos iniciais de entrada no Ensino Médio, em que muitos jovens abandonam por total seus estudos ou migram para o modelo de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), cuja taxa de migração nesse

¹ É cabível apresentar a existência da diferença existente entre os termos abandono escolar e evasão escolar. Segundo o Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão, temos a situação de abandono quando o estudante interrompe a sua presença na escola, deixando de frequentar as aulas em algum período do ano letivo. Quando se trata da evasão, é referente ao contexto em que o estudante, apesar de sua frequência ou infrequência, aprovação ou reprovação no colégio, não efetua a sua matrícula na instituição no ano seguinte. Entretanto, a escola campo referida usa em seus dados o termo abandono.

mesmo ano foi de 1.57% para os estudantes de primeiro ano e 1.35% para os segundos anos e 0.00% para os terceiros. Apesar de haver um quantitativo de afastamento destes alunos em decorrência de diversas razões, tendo em mente como um dos possíveis motivos para este fato as questões relacionadas a trabalho, problemáticas sociais e econômicas, nos anos de 2020 e 2021, segundo informações fornecidas pela escola, não houveram taxas de abandono escolar ou migração para a EJA.

Nesse sentido, é pertinente refletir sobre a escola enquanto um dos principais espaços de inserção do jovem, bem como refletir de que modo múltiplas experiências escolares juvenis foram interrompidas pela situação de pandemia (iniciando o isolamento social em março de 2020). Por esse motivo, é importante apontar o quanto a demarcação do ensino remoto, adotado neste período, acompanhado, desse modo, de uma Educação a Distância (EAD), ocupou uma posição de urgência como modo de suprir as necessidades das atividades escolares que ocorriam presencialmente. Röwer (2021) apresenta a suspensão das atividades presenciais escolares, por meio do Decreto n. 33.510, assinado em 16 de março de 2020, pelo governo do estado do Ceará. É apresentado que “Segundo informações da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), cada unidade de ensino elaborou um plano de atividades domiciliares dando seguimento ao calendário [...]” (CEARA, 2020, *apud*. RÖWER, 2021, p. 162). Tais ações, que compuseram o plano de atividades, foram excepcionalmente realizadas de maneira remota, estabelecendo o contexto de distanciamento entre os jovens.

É permitido então afirmar que algumas situações vivenciadas pelos jovens em um cenário estável de con-

trole sanitário possuem um caráter altamente desafiador, sejam elas sentidas dentro das instituições de ensino ou para além dos muros da escola. A esse respeito, Dayrell (2007) escreve o seguinte:

[...] os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1108 e 1109).

O modo como cada experiência atribui um significado à vida do jovem é altamente importante, seja pelas conversas nos intervalos das aulas, pelas trocas de ideias, pelo próprio contato físico, ou pela sensação de pertencimento a um grupo, ou, ainda, pelos momentos de lazer nas praças e nas periferias. Os momentos específicos ou gerais, vividos em socialização os marcam. Dayrell (2007) destaca que eles possibilitam criar as características de um “eu” e um “nós”. Esse modo de socialização, englobando as trajetórias na escola, no bairro e na cidade os acompanham cotidianamente. Entretanto, com o delicado contexto de pandemia que assolou a vida de muitos jovens, os desafios já presentes em um momento anterior sofreram um desdobramento e essa rede de entrosamento recebeu uma nova configuração.

Desse modo, para interpretá-la contou-se com um itinerário narrativo, por meio do diálogo com os próprios jovens da escola referida, assim, o desenvolvimento deste trabalho apoiou-se em um método qualitativo com a

realização de uma entrevista semiestruturada realizada com um grupo focal, juntamente à análise e à interpretação de suas colocações sobre o período de pandemia. Para fundamentar e dialogar com as experiências e processos descritos pelos interlocutores, somou-se como suporte as contribuições de Pais (1990); Dayrell (2007); Silva, Santos, Diniz e Batista (2021), entre outros autores que fomentam contributos sobre juventudes e pandemia.

Quando a escola é interrompida, “do nada tudo se fecha, você perde esse contato social, que pra mim, sempre foi muito importante”

Em diálogo com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da escola pública, campo de pesquisa já mencionado anteriormente para este trabalho, é expressado inicialmente o sentimento vivenciado num momento que marcou o primeiro contato com a pandemia: “Foi um choque grande! Porque... você teve que mudar o seu dia a dia, o seu modo de viver, eu ia dar a benção minha vó e meu vô, eu parei de visitar eles e... com essa pandemia eu perdi três pessoas da minha família, minha vó, meu tio e minha tia...” – (Dalva, estudante do Ensino Médio). Percebe-se, a partir deste fragmento, que para além das relações juvenis propiciadas pela escola, a forma como as relações pessoais, sustentadas pelo convívio familiar, também foram afetadas, no caso de Dalva. Algumas práticas culturais religiosas, como o gesto de pedir a benção a seus familiares, tornou-se uma ação inviável, em decorrência do afastamento físico necessário neste contexto.

Por conseguinte, é possível cogitar que os sujeitos, em especial os jovens estudantes que adentraram no En-

sino Médio a partir do ano de 2020, tenham partilhado de um significativo momento de suas vidas, marcado pelo bloqueio de vivências, que não os atingiram exclusivamente, mas sim interferiram ao mesmo tempo em suas realidades sociais e na vida de outros jovens pelo mundo neste dado período. É o que se pode observar na fala de William, por exemplo:

Typo agora, a gente vai chegar no Ensino Médio, vai chegar aonde a gente sempre quis estar, aquele pensamento de ah, vamos conhecer pessoas novas, vamos ter um círculo de amizade maior, vai ter conteúdo diferente, e do nada tudo para, então foi meio que impactante esse começo, foi muito difícil, é, porque você vem, querendo ou não você vem com um planejamento meio que pronto de como cê vai prosseguir, aquela questão, não, vou focar mais, vou decidir o quê que eu quero da minha vida e tal e do nada tudo se fecha, você perde esse contato social, que pra mim, sempre foi muito importante, eu sempre gostei muito de, de tá com as pessoas, de conversar com as pessoas, de, de tá ali naquele momento da aula, mas, tipo assim, chegar na pessoa dizer, ah como é que cê tá? Tá tudo bem? Como é que tá na sua casa, como é que tá a sua família... Eu sempre fui essa pessoa de ter esse contato com essas pessoas, além do estudo e perder tudo isso de maneira súbita assim, pra mim foi impactante demais (William, estudante do Ensino Médio).

Trazendo o processo de entrada no Ensino Médio enquanto um imponente momento de sua vida, muitos jovens enxergam essa transição do Ensino Fundamental para a etapa posterior como o princípio de uma fase da vida juvenil marcado por possibilidades e novidades de um futuro que virou presente, como expressado na fala de William, o qual se encontrava com um planejamento

de vida preparado para o ano que se iniciara, sustentado pelo entusiasmo de viver novas experiências educativas e nas suas relações interpessoais e afetivas. Entretanto, suas expectativas acompanharam-se do sentimento de frustração pelas interrupções ocorridas. Tal colocação nos aguça a ponderar que as relações criadas e amadurecidas entre os jovens, a partir de suas interações uns com os outros, possuem bastante influência da realidade social em que eles estão inseridos. Os espaços que medeiam e permitem essas experiências contribuem para a condição de juventude que cada indivíduo possui. Nesse sentido, as vivências e trocas tidas nesses mesmos espaços (que não sejam necessariamente os familiares e os institucionais) são incisivas para os desdobramentos de suas vidas no presente e no futuro. Quanto a isso, Dayrell (2007) assinala que o aspecto de algumas dimensões da juventude, as quais são influenciadas pelo espaço,

[...] passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Com o surto do vírus da Covid-19 e as medidas restritivas de segurança, algumas expansões nas relações sociais entre os jovens sofreram alterações e implicações. As possibilidades e anseios, antes presentes no imaginário juvenil, ficaram ausentes na realidade em que se enfrentara. O universo que se consolidava era o do distanciamento, logo, as chances de construção juve-

nil e exploração mundo afora não pareciam mais possíveis, conforme o relato deste estudante:

Você não sabia quando você ia sair da pandemia e retornar ali praquele convívio social que você tava acostumado. Eu sempre fui uma pessoa muito social, sociável, eu já jogava com todo mundo, aí veio a pandemia e esses diálogos foram sempre pelo celular sempre, sempre, sempre e tinha momentos que você enjoava daquilo, até das aulas que eram cansativas (Daniel, estudante do Ensino Médio).

Nesse sentido, assistimos à ruptura de partilhas e aprendizados significativos para a construção juvenil. Em algumas situações as redes de entrosamento vivenciadas, agora pelo universo virtual, não supriam a experiência do real como descrito na fala de Daniel, que, por creditar a uma de suas características jovial a sociabilidade com outros espaços e sujeitos, sofreu com esse processo de adaptação da distanciação, restringindo-se ao cansaço por sustentar os diálogos e até mesmo os seus estudos, através de uma tela limitada, reduzida da realidade.

Em contraposição a este fato, não podemos deixar de mencionar que outros jovens partilham de relações sociais mediadas pela tecnologia e pelo mundo virtual, as chamadas relações *on-line*. Conforme Fialho; Sousa (2019), fica evidente a intercessão da tecnologia, em especial das redes de comunicação, nas relações e formação dos jovens na atualidade, estando elas de alguma forma ligadas aos seus comportamentos, formas de linguagem e pensamento, dando novos sentidos e significados às situações e experiências vivenciadas por eles. Isso também se verifica nas palavras desta estudante:

Começou a pandemia e a gente ficou dois anos em casa e aí foi meio difícil, porque, porque eu tava decidida em quê, chegar na escola, esse ano Ensino Médio Novo, eu ia começar a focar muito nos estudos, só que aconteceu isso e a gente ficou praticamente um ano em casa. No começo, demorou muito pra gente começar a ter aula on-line e quando a gente começou a ter aula on-line, mesmo assim não é a mesma coisa de presencial, de você tá ali na frente do professor, tá com seus colegas, conversar com seus colegas, conversar sobre atividade, procurar saber mais, de tirar suas dúvidas pro professor pessoalmente, é diferente de você tá em casa entendeu? Então, isso, estudar em casa, foi meio difícil (Alexia, estudante do Ensino Médio).

Fazendo menção às dificuldades tidas, principalmente no que diz respeito à condição educativa sustentada pelo sistema remoto de ensino, vemos o desafio, entre tantos outros, da ausência física do espaço institucional, não somente pela construção concreta em si, mas pelos sujeitos que ali transitam e constituem as vivências, marcadas pela figura de um professor e dos colegas de turma, como expressado na fala de Alexia. Sobre a relação entre professor e aluno, Corti (2014) pontua que “A relação professor-aluno passa a ser racionalizada e mediada pelos conteúdos escolares. As bases da relação precisam ser construídas, exigem um investimento do professor na construção do seu espaço de importância na formação desses jovens” (CORTI, 2014, p. 315).

Quanto às conexões estabelecidas entre os próprios estudantes, podemos reforçar ainda a importância dessas relações sociais, criadas e amadurecidas, para o desenvolvimento dos jovens que constituem este lugar. Corti (2014) apresenta que “Os jovens que chegam às sa-

las de aula trazem uma história construída, relacionada à convivência familiar e cultural ao longo da infância, às experiências escolares anteriores [...]” (CORTI, 2014, p. 316). Assim, eles traçam relações de compartilhamento e identificação a partir de suas vivências e seus interesses, não resumindo suas interações somente aos assuntos escolares, consolidando vínculos que possam se estender aos coleguismos.

Assim, as relações de comunicação, identidade, afeto, entre outras relações construtivas, ganharam uma nova roupagem, a saber, a interação por meio do mundo virtual. Essa forma (já existente) de se manter conectado a outras pessoas, mesmo com suas limitações, foi altamente utilizada para sustentar as relações de proximidades e diálogos que durante os anos de 2020 e 2021 foram quebradas, podendo até ser visto esse contato em grandes proporções com o virtual, em paralelo à ideia de Pais (2016), como uma fuga do mundo real, no caso, de um contexto comprometido pelos perigos de um vírus e de suas drásticas consequências. Contudo, o que não pode ser ignorado é o fato de que, para muitos jovens, essa imersão no mundo tecnológico para suprir as carências das vivências presenciais era algo extremamente complexo.

A baixa condição econômica para muitos adolescentes da rede pública se intensificou no contexto de pandemia, fazendo com que os acessos a esses meios de interação e contato com a escola fossem limitados ou até inexistentes. Em alguns casos, isso foi decorrente de problemas de conexão com internet, por não disporem, tais alunos, de equipamentos tecnológicos ou de uso limitados. Verifica-se essa realidade na fala de Daniel:

Teve um período de, no meio da pandemia, que eu me colocava no risco de vim à escola pra pegar atividade, porque eu não tinha celular, eu tinha celular, o meu celular queimou, aí eu meio que descobri que tinha essa maneira de vir pegar as atividades na escola. Aí eu vinha toda... Toda sexta-feira, é, eu pegava as atividades da semana eu fazia por... Tipo, às vezes, eu pesquisava, sobre o conteúdo pra poder fazer, porque eu não tinha base, porque eu não vi as aulas. Foi um momento que eu fiquei 3 meses assim, eu acho que foi três meses que eu não aprendi nada, porque... Você não consegue aprender por si só, sem ter uma base, um professor, conteúdo certo para estudar, sem ter internet pra poder pesquisar (Daniel, estudante do Ensino Médio).

As articulações realizadas para a superação das contrariedades do ensino remoto se fizeram muitas vezes presentes na educação nesse período. Muitos jovens presenciaram situações em que as adversidades os separavam do ensino, mas por vias múltiplas se reinventavam na procura por mecanismos que amenizassem as problemáticas encaradas, como no caso de Daniel, que, mesmo sem um recurso tecnológico que lhe desse acesso ao ensino, procurou outros artifícios para acompanhar as aulas, pondo-se, como ele próprio diz, em risco, ao se deslocar até o espaço físico da escola para receber as atividades. É pontuada, ainda por ele, a complexidade de estudar sem a presença de um professor ou internet que sirva de base para suas aulas. Em contraposição, faz-se imprescindível destacar que haviam jovens que, em circunstâncias distintas, não partilharam de tantos contratempos, como no caso de Marcos:

Bem no começo da pandemia, tava com certa apatia sobre como seria essas mudanças, porque eu tinha

que ter certeza que eu tinha que saber me adaptar, porém eu tinha uma facilidade, eu tinha computador, tinha celular, tinha fácil acesso à internet, eu já era um aluno exemplar, de certa forma, e consegui acompanhar os conteúdos de forma... fácil para poder é, me adaptar ao estilo novo que seria EAD e, nesse período, não vou negar que é verdade que em certos momentos dava preguiça, tinha distrações para complicar de prestar atenção, mas mesmo com isso dava pra resolver, pra se achar e encontrar um momento pra você ver o quê que você tirou de proveito daquela... aquele conteúdo que tava sendo passado (Marcos, estudante do Ensino Médio).

Vemos que em condições mais favoráveis ao ensino remoto, Marcos gozava de uma estrutura que facilitava a sua educação. Denominando-se já como um aluno exemplar, ele não sofria com problemas referentes ao acesso em si, mas com distrações cotidianas do ambiente familiar, as quais se constituíram como outro fator importante que serviu de empecilho nesse período. Assim, vemos, a partir das narrativas descritas, situações de disparidades nas possibilidades de ensino, uma em que um jovem, sem acesso a aparatos tecnológicos, enfrentou privações quanto ao acesso às aulas e explicações de conteúdos escolares, e outra em que um jovem era mais instruído tecnicamente quanto a recursos que facilitassem a sua aprendizagem, retratando, dessa maneira, a forte desigualdade social de acesso à educação entre as populações juvenis. Esse contexto ilustra a ideia desenvolvida, a seguir, por Silva, Santos, Diniz e Batista (2021):

Que percebemos com bastante clareza, a partir dessa discussão no que se refere ao uso de tecnologias no período da pandemia, é o fato de que esta pande-

mia tem evidenciado a desigualdade que marca nossa sociedade, pois, enquanto alguns estudantes têm acesso a tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa [...] (SILVA; SANTOS; DINIZ E BAPTISTA, 2021, p. 9-10).

Tal condição abre espaço para uma interpretação de interdependência existente entre os jovens, seus familiares e recursos tecnológicos, o que condicionava em grande parte no seguimento dos seus estudos escolares, afetando a sua permanência na escola e nas objeções ao acompanharem o modelo de ensino. Com a incorporação do estudo a distância, o que deveria aproximar os jovens estudantes do ensino, muitas vezes, agia como um oponente na eficácia da educação para o processo de ensino-aprendizagem, impossibilitando a sustentação das redes educativas. As distrações cotidianas, provocadas, na maioria dos casos, pela falta de estruturação de casa, em espaços inadequados para o ensino, serviam como um agente gerador da dispersão dos alunos e de seu foco, conforme se constata nesta declaração:

E em questão da EAD foi difícil pra mim exatamente por causa do foco e também porque eu sou uma pessoa muito, digamos assim... Eu me distraio com muita facilidade, eu tô aqui estudando, tranquila, e aí, do nada, absolutamente do nada, eu penso em coisa que eu tinha assistido ou feito antes, eu tinha que fazer, tarará, a ansiedade atacando e também problema, eu tenho muito problema em prestar atenção, até aqui na escola, imagina em casa? (Alexia, estudante do Ensino Médio).

Conforme expressado no depoimento de Alexia, concentrar-se nas aulas virtuais tornou-se uma ação difícil, seus pensamentos aleatórios do cotidiano desconcentravam-na e dificultavam a sua plena absorção dos conteúdos ensinados, juntando-se às suas questões de ansiedade. O foco na aprendizagem, muitas vezes, se esvaecia, em decorrência da complexidade da autonomia estudantil em se responsabilizar por seus momentos de estudo. Os desafios eram, de fato, diversos, o que se observa, semelhantemente, nas palavras de outra estudante:

Lá onde eu moro, a internet é meio ruim, porque fica muito distante daqui. Aí, às vezes, faltava internet no meio da aula, aí eu tinha que ir pra casa da minha tia, correndo, e ficar tipo, 200 metros lá de casa, tinha que correr, pra poder chegar lá. Uma corrida pela educação (Geovana, estudante do Ensino Médio).

A partir desse relato, de Geovana, vemos a agitação no decorrer dos encontros virtuais causada pela instabilidade de recursos tecnológicos, descrita por ela como “uma corrida pela educação”. Assim como ela, tantos outros adolescentes lidavam com questões similares, ficando, inclusive, por um longo período, sem poder acompanhar as matérias escolares e demais atividades, permanecendo inativos durante a maior parte do processo educacional. No caso de Geovana, que recorria à casa de sua tia, situada cerca de 200 metros de sua residência, ela se deslocava até lá para continuar participando de suas aulas, um esforço a mais que não era permitido a todos igualmente, sobretudo àqueles jovens que possuíam residência mais afastada das demais, ou reclusas, em zonas rurais.

Vemos, então, que a educação deveria partir de uma condição beneficiada a todos, o que na prática não ocorre em sua completude. Apesar de ser considerada como uma das prioridades estatais, ela não contemplava, pelo menos não o suficiente para controlar e equilibrar a situação de desigualdade, o pleno acesso, não somente ao ensino, mas às modernas tecnologias, às boas condições de saúde e segurança. Tal situação, sendo desfavorável, condicionou a crítica situação de disparidade e exclusão que temos hoje. Desse modo, conforme Dias e Pinto (2020), “Quando as escolas reabrirem, [...] a emergente recessão econômica, certamente, aumentará as desigualdades e poderá reverter o progresso obtido por alguns países na expansão do acesso educacional e na melhoria da aprendizagem” (DIAS; PINTO, 2020, p. 545).

Vivências na escola... “Porque todo mundo queria era aquela volta”

Caminhando pela escola campo José Tristão Filho, encontro-me diante da busca por imergir nesse espaço. Passo a observar os estudantes que ali se fazem presentes, não apenas como corpos mecanizados, preenchendo números quantitativos e incorporados em um ambiente institucionalizado, mas como jovens que, naquele local, traçam suas histórias, experiências, perspectivas de vida, angústias e seus anseios, dentre outros sentimentos que acompanham o processo juvenil vivido por eles.

Desse modo, encontro-me a observar seus olhares, a forma como eles se comportam e a necessidade que seus gestos exalam, de precisarem estar na companhia uns dos outros, divididos em grupos, construídos e man-

tidos geralmente de gostos e ideias em comum, unidos por aspectos culturais e de identidade, ou até mesmo sozinhos, na companhia de seus livros ou de um aparelho celular. Percebo, a partir disso, a precisão de se manterem vivos os diálogos e as rodas de conversas, alimentadas por uma diversidade de assuntos, tanto do próprio universo escolar, quanto das experiências vindas de fora da escola, acionando a cada novo instante uma rede comunicativa e interativa que não cessa.

Entendamos, então, que a construção social do jovem como uma das consequências desse espaço educativo é algo que possui relevância na vida do indivíduo, uma vez que isso reflete no seu processo formativo de caráter pessoal, intelectual e educativo, de modo que privá-lo desses momentos primordiais à sua formação pode afetar negativamente alguns aspectos de sua vida. Quando inseridos na escola, ou em quaisquer outros ambientes de interação social, os jovens são possibilitados de constituir novos grupos de interação, além das suas relações habituais de fora destes espaços. Assim, é permitida a eles a construção de suas próprias identidades subjetivas e coletivas, o que se ratifica por estas palavras, de William:

Para esse retorno, eu fiquei, tipo, será que vai todo mundo se dar bem outra vez? Será que a galera vai querer conhecer e conversar e tal?, e quando eu retornei eu percebi que não foi nada difícil como tava, todo mundo com saudade disso, então tava todo mundo vivendo intensamente aquele momento, até a galera que era meio introvertida tava querendo conversar com todo mundo, porque todo mundo queria era aquela volta (William, estudante do Ensino Médio).

Desse modo, vemos o quanto as interações pessoais e físicas são um importante mecanismo para a sociabilidade e construção destes sujeitos. O espaço escolar, que media as trocas de experiências, possibilita uma ruptura no processo emocional marcado pela saudade alimentada durante o período em que estiveram afastados uns dos outros. Conforme descrito por William, a condição de poderem estar dividindo novamente o mesmo espaço e partilhando as suas experiências marcou grandiosamente este retorno.

Nesse sentido, podemos encontrá-los diante da permissão de experimentação, momento em que muitos desses jovens se permitem a experimentarem novos sentimentos, a conhecerem novos valores, estilos e amizades, para se moldarem a uma forma de caráter ou sujeito que acreditam ser o ideal para eles, como aborda Pais (2016): “percebem, a si mesmos, como sujeitos posicionados numa encruzilhada de oportunidades e de destinos.” (PAIS, 2016, p. 12). Contudo, essa experimentação, sobretudo após o período pandêmico, não deve ser considerada como uma obrigação a toda a população juvenil, pois os jovens da escola pública possuem diferentes condições sociais e econômicas que os condicionam a experiências díspares.

Devemos considerar, então, que o retomo destes jovens estudantes da rede pública levou-os a um sistema de readaptação a uma nova realidade à vista de regras sobre o que era ou não permitido fazer. Se antes passavam por uma intervenção de acostumar-se ao afastamento, trata-se agora de um retorno cauteloso às experiências sociais. Seus comportamentos, práticas e rotinas passaram de algum modo por uma ruptura no processo socia-

lizador limitado, desfazendo-se da realidade de proibição quanto à frequência de espaços públicos, trazendo-os novamente a uma juventude “ativa”, mesmo que para alguns essa inatividade juvenil não tenha deixado de existir. Além disso, trazendo consigo as mais diversas problemáticas, encaradas, inclusive, como “sequelas” da pandemia, muitos jovens colegiais carregam consigo, ao adentrarem novamente, tanto no espaço físico da escola, como em outros espaços, alheios à instituição de ensino, marcas e angústias do período em que ficaram isolados uns do outros. Tal realidade se evidencia, por exemplo, nestas palavras:

A questão do psicológico da pessoa, a incerteza da vida, de saber, poxa!, hoje eu tô de boa, mas amanhã eu posso não tá vivo ou então alguém que tá do meu lado pode ir embora subitamente e eu não ter tempo de me despedir, eu acho que sobre a questão psicológica nessa, nesse sistema que a gente passou agora ela foi muito afetada, teve muitas pessoas que morreram, não pelo vírus, não por outro tipo de doença, mas por pressões psicológicas e sofrendo. Então, acho que, é, esse também foi um dos fatores que a pandemia deixou sequelas em muitas pessoas. Hoje é fato que a gente encontra muitas pessoas ainda muito ansiosas, depressivas, sofrendo de doenças que antigamente a gente via menos e isso tem atrapalhado no estudo, isso tem atrapalhado na vida social, no meio profissional (William, estudante do Ensino Médio).

Vemos que o estudante carrega em sua fala outras questões necessárias de serem discutidas sobre o que a pandemia causou, creditando seus males não somente ao vírus, mas às situações emocionais vivenciadas nesse momento. William destaca que o medo rotineiro so-

bre as inseguranças quanto à vida ainda recorre sobre os pensamentos juvenis. Lidar com as aflições e os anseios provocados pelo medo rotineiro e as incertezas de estabilidade da saúde no mundo tornou desafiador qualquer contato com o exterior de suas residências. Assim, faz-se necessário entender a condição humana destes estudantes.

Quanto à educação escolar, é necessário reconhecer a fragilidade de aprendizagem existente no atual cenário, em decorrência da desproporcionalidade de acesso e às condições de estudo que deixaram a desejar neste período. O estudante, há pouco, citado acrescenta:

Hoje a gente já não vem mais com toda aquela mesma mentalidade. Essa perca do nada de informação acabou prejudicando muito a gente, por que foi afluindo outras áreas, por exemplo, a pessoa que ela ia pros estudos pra se livrar de alguma coisa, ela já não tinha mais aquilo. Eu acho que essa perca de foco ela persiste muitas vezes hoje ainda, eu acho que nós ainda temos sequelas da pandemia, não digo do Covid, mas digo do que ela causou, nós temos sequelas hoje da nossa aprendizagem, por exemplo, ainda vejo muitos alunos voltarem hoje, mas parece que ainda estão em casa, entendeu? Parece que tudo ficou pra trás e eles só tão ali (William, estudante do Ensino Médio).

Podemos refletir, a partir da narrativa de William, que a interrupção da frequência ao espaço escolar influenciou diretamente as potencialidades da aprendizagem para muitos de seus colegas no sistema remoto. Sobre este fato, Dias e Pinto (2020) escrevem que, “Conforme a Unesco, a natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem

criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias.” (DIAS; PINTO, 2020, p. 545). Assim, pensemos nos futuros desafios que virão no âmbito educativo para a superação dessas problemáticas, ponderemos, pois, sobre quais medidas reduzirão esses impactos e quais estratégias aderir para realinhar o processo de ensino-aprendizagem estudantil. Reagir de maneira eficaz a essas questões não será uma tarefa simples, entretanto, precisamos acreditar que as consequências sofridas não são irreversíveis.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu refletir, a partir da interlocução entre as experiências juvenis de estudantes interioranos da escola pública de Ensino Médio José Tristão Filho, Guaiúba – CE, sobre o processo de pandemia da Covid-19 e sobre como a condição de isolamento social afetou a vida pessoal e estudantil daqueles, principalmente no que diz respeito ao aspecto educacional. A contribuição dessa pesquisa ocorre para a reflexão sobre a seriedade dos processos juvenis, de sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais e realidades desiguais/iguais, e ainda a fim de possibilitar o pensamento em relação ao papel da educação brasileira nas redes públicas.

Desse modo, a partir da realização deste estudo, foram-nos apresentados os desafios e desdobramentos que compuseram este processo vivenciado por estes jovens alunos durante os anos de 2020 e 2021, as dificuldades de se manterem ativos nos estudos, as complexidades referentes ao espaço físico da escola, a interação entre os adolescentes e a carência do papel do professor.

Entre as problemáticas mais frequentes, fazemos menção à condição de desigualdade econômica e educacional existente na nossa realidade social. Essa circunstância desencadeou uma série de adversidades enfrentadas pelos jovens, comprometendo suas vidas. Dentre elas, destacamos a não acessibilidade a recursos tecnológicos junto à internet de qualidade para alguns jovens estudantes, tanto os residentes nas áreas urbanizadas quanto os de localidades mais afastadas do centro da cidade. A falta de espaços adequados também interferiu no seguimento do processo de aprendizagem e na concentração das atividades. Havia, ainda, a saudade durante os encontros, quando esses momentos, antes possibilitados corporalmente, acompanhados de trocas e partilhas, demarcavam seus modos, comportamentos e identidades.

Desse modo, depreendemos que a educação deveria respaldar-se de um direito oferecido a todos. Apesar de ser classificada como uma das prioridades estatais, ela não contemplava o suficiente para controlar a desigualdade existente. A conexão vulnerável, referente ao uso dos modernos recursos tecnológicos, em contexto de ensino, condicionou a crítica situação de disparidade e exclusão que temos hoje. Entretanto, muitos jovens presenciaram situações em que as adversidades os separavam do ensino, mas que por diversas estratégias se reinventavam na procura por mecanismos que amenizassem as problemáticas encaradas. Neste sentido, somos possibilitados de encontrar o protagonismo juvenil ativo, em alguns casos, na vida de tantos jovens estudantes, como os interlocutores deste trabalho. Apesar de enfrentarem a tanto e a tudo, o desejo em reconfigurar suas vidas se

sobressaía perante as complexidades que os acometeram neste período.

É conveniente, ainda, apontar sobre o que é necessário para o futuro desenvolvimento desta pesquisa. É pertinente trabalhar de maneira mais complexa a questão emocional dos jovens, mostrando as outras faces, não necessariamente negativas, da pandemia em suas vidas. Houve, nesse processo, aprendizados e mudanças significativas em suas trajetórias. Assim, trazer essa perspectiva possivelmente demarcará mais a fundo suas visões sobre o que se pôde tirar de proveito desse período.

Perfizemos aqui uma trajetória que nos permite pensar a respeito dos futuros desafios que virão no âmbito educativo para a superação das questões abordadas no corpo deste trabalho. Analisemos sobre quais medidas irão restringir esses impactos e quais estratégias aderir para realinhar o processo de ensino-aprendizagem estudantil. Entendamos ainda que as situações enfrentadas até aqui nos possibilitarão lidar futuramente com obstáculos semelhantes, tendo servido isso, de certo modo, como um preparo para responder aos comandos desconcordantes do processo educativo. Reagir de maneira eficaz a essas problemáticas não será simples. Entretanto, demandamos considerar que os danos sofridos não são irreparáveis. À medida que concebemos competência à educação, estamos habilitados a fundar possibilidades de caminhos que objetivam reerguer o ensino público brasileiro e reascender juventudes que não devem ser deixadas para trás.

Referências

CONSELHO NACIONAL DA JUVETUDE. *Juventudes e a pandemia do Coronavírus*. [S. l]; 2ª edição, relatório nacional, maio de 2021.

CORTI, Ana Paula. “Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício”. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/> >.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *A Educação e a COVID-19*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. *Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais*. Revista Exitus, Santarém/PA, vol. 9, n° 1, p. 202 – 231, jan./mar. de 2019.

MOMBERGER, Christine Delory. *Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação*. Tradução: Maria da Conceição Passeggi (UFRN) e Juan Alejandro Gomes (Jucern). Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

OBSERVATÓRIO de Educação Ensino Médio e Gestão. *Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos*. Disponível em :<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-e-vasao-escolar>> . Acesso em: 23 de nov. de 2022.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 4ª edição. Edições Machado. 2016.

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude — alguns contributos*. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), (1º, 2º). [S. l.]; 139-165. 1990.

SILVA, Maria das Graças Pereira; SANTOS, Evelyn Monique dos; DINIZ, Cláudia Lustosa Campos; BATISTA, Geandro Richard da Silva Gomes. *Juventudes e educação: O uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19*. Cadernos do Aplicação <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao> Publicação Ahead of Print ISSN 2595-4377 (on-line) Porto Alegre | v.34 | n.1. jan-jun. 2021.

RÖWER, Joana Elisa. “Estágio remoto de Sociologia em tempos pandêmicos: entre incertezas, urgências e aprendizagens”. In: RÖWER, Joana Elisa; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; FREIRE, Newton Malveira. *Sociologia no chão da sala: investigações de vivências pedagógicas no maciço de Baturité*. Maceió/ AL: Editora Café com Sociologia LTDA. 1ª edição. p.161 – 180. 2021.

10 OS “ESTAGIÁRIOS DE INCLUSÃO” NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE REDENÇÃO-CE: UMA ANÁLISE DO EDITAL N°001/2023*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-883-1/cap10>

* Esta pesquisa, apresentada em formato de artigo, em 2023, trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

MARIA MARÍLIA RODRIGUES DA SILVA

Licencianda em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); integrante da linha de pesquisa e extensão Educação Inclusiva, Valorização das Diferenças e Políticas Públicas do GERE (UNILAB/UECE).

MARIA ALDA DE SOUSA ALVES

Doutora em Sociologia pela UFC. Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); integrante do GERE; coordenadora da linha Educação Inclusiva, Valorização das Diferenças e Políticas Públicas; colaboradora do LAPRATICAS da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Introdução

O trabalho em questão busca analisar o impacto dos estagiários de Educação Inclusiva¹ no processo de inclusão de alunos com necessidades específicas no ambiente escolar da rede municipal de Redenção – Ceará. Busca-se compreender de que modo é feita a seleção desses estudantes, e como se dá a sua atuação junto a estudantes que demandam apoio específico.

Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas. Nessa perspectiva compreende-se que, no processo de escolarização, é necessário que as instituições de ensino ofereçam meios que garantam a inclusão e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar. A escola deve, portanto, viabilizar ações que respeitem a singularidade de cada um, acolhendo bem a todos, sem fazer distinção de raça, cor, idade, religião, sexo, condição física, cognitiva ou financeira.

Assim, para que a escola seja boa e de qualidade é necessário que essa se atualize, transmitindo, construindo

¹ No trabalho em questão, será utilizado o termo estagiários de Educação Inclusiva com base nas nomenclaturas mais utilizadas no processo seletivo do município analisado e expostas no Edital n° 001/2023.

do, e produzindo conhecimentos que se fazem urgentemente necessários hoje. Ela deve, ainda, garantir que seus educandos e educandas tenham gosto por aprender, pois, antes mesmo de impor-lhes algo, é preciso despertá-los para a vida, fazendo com que os mesmos sejam indivíduos atuantes, ou seja, protagonistas autônomos de sua história, sempre com um olhar voltado para o que cada um tem de melhor. Assim, suas potencialidades serão vistas, melhoradas e, conseqüentemente, reconhecidas.

Mantoan (2020) aponta que a escola é o lugar de troca de saberes, onde todos devem sentir-se acolhidos – tendo o prazer em estar ali, sem exclusões – e compreendam, de fato, que todos podem aprender de acordo com suas capacidades, sem comparações, fortalecendo a ideia de uma educação efetivamente inclusiva.

Para que haja uma melhor compreensão da educação brasileira em uma perspectiva inclusiva, faz-se necessário entender que ela é marcada por lutas que almejam a garantia dos direitos previstos nas leis brasileiras. Essas leis buscam assegurar às pessoas com necessidades específicas uma melhor qualidade de vida, reunindo um aparato de orientações normativas que dão suporte para que a inclusão no país seja efetivada. Neste estudo, a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil estará em foco, por se tratar de uma análise voltada à educação das pessoas com deficiências, destacando o suporte que estas devem ter para o acesso e a permanência nas instituições de ensino, com vistas a uma educação inclusiva e de qualidade.

A lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiên-

cia), considerada um importante mecanismo de garantia de direitos, reforça a ideia de que a educação é um direito de todos, devendo ser assegurada pelo Estado e pela família, com vistas a desenvolver as potencialidades das pessoas com deficiência de acordo com suas capacidades. Neste sentido, o poder público tem o dever de criar meios que possibilitem o acesso a permanências destes sujeitos nas instituições educativas, da educação básica ao ensino superior.

Nesta análise, em um primeiro momento, será necessário compreender a trajetória de regulamentação da atuação e nomenclatura dos profissionais que atuam como “apoio” escolar no Brasil, sob a ótica da Educação Inclusiva, tendo como suporte o documento referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como à Lei Brasileira de Inclusão (2015). Inclui-se a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 1717 de 01 de fevereiro de 2019 (municipal) e os editais municipais que sinalizam a nomenclatura destes e sua forma de atuação nas escolas da rede pública, indicando um entendimento voltado ao estagiário de Educação Inclusiva com o principal objetivo de acompanhar alunos das instituições municipais de ensino que demandem apoio específico no ambiente escolar.

Considera-se que, ao longo dos anos, ocorreram diversas transformações com relação à educação, desde a forma de organização do espaço físico escolar, até mudanças direcionadas aos métodos de ensino. Este vem sendo aprimorado para incluir um número maior de alunos na rede pública. Os cursos de formação de professores e demais agentes escolares podem contribuir nesse sentido.

O estagiário de educação inclusiva: uma nomenclatura a mais para designar o profissional de apoio escolar?

De acordo com Ramos e Lockmann (2021), ao longo do tempo e com a urgência de se ter profissionais que viabilizem suporte para a Educação Inclusiva no ensino regular, com funções diferentes do professor, diversas legislações apontam sobre como se daria a atuação destes profissionais. Diante disso, percebe-se que as menções a estes profissionais apresentam variações em suas terminologias, “[...] tais como profissional de apoio, auxiliar de ensino, estagiário de inclusão, apoio pedagógico, mediador ou monitor” (RAMOS E LOCKMANN, 2021, p. 76).

Conforme entrevista realizada em novembro de 2022 com o então vice-secretário de educação de Redenção, a necessidade de lançar o edital deu-se devido ao fato de que nos últimos anos foi diagnosticado um número significativo de crianças com deficiência nas escolas municipais da rede, e, como estas estão inseridas nas salas regulares, viu-se a necessidade de oferecer suporte para atendê-las em suas necessidades, tanto no intuito de adaptação de atividades curriculares como na locomoção e no autocuidado. Nessa perspectiva, o município lançou o edital para seleção de bolsistas destinados a estudantes universitários, com o intuito de atender a esta demanda e também contribuir para a formação de futuros profissionais da educação. A motivação inicial baseou-se em suprir a demanda de apoio aos alunos com deficiência, bem como atender às solicitações de professores, pais/responsáveis e cumprir as orientações de profissionais que chegavam através de laudos.

No ano de 2022, atuavam nas escolas 124 estudantes bolsistas², no apoio a estudantes com laudo de recomendação de especialistas. Isso significa que cada um dos estudantes com necessidades específicas recebiam a devida atenção de seus respectivos estagiários. O vice-secretário de educação explica que os recursos utilizados para o pagamento das bolsas de estágio são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), especificamente da parcela destinada aos 30%, cujo o investimento é feito pela própria prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação.

O estágio, seja ele remunerado ou curricular, é compreendido como a oportunidade prática de viver o chão da escola, sob a ótica dedutiva de que, a partir desta experiência, o estudante em formação possa se deparar com a prática, com o inusitado, com o diferente, muitas vezes não contemplado nas teorias concernentes à formação do professor. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006),

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra' (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 6).

A respeito disso, fica evidente a necessidade que o estágio tem de compor a teoria e a prática – em uma pers-

² Discentes regularmente matriculados e frequentando efetivamente cursos de Psicologia, Pedagogia, Humanidades ou licenciaturas, como Sociologia e outras, de diferentes instituições de ensino superior.

pectiva que o caracteriza como indispensável ao processo de formação profissional, pois, através dele, a *práxis* é possível de ser executada, possibilitando uma percepção ampliada sobre o meio em que aquele pretende atuar. Contudo, o estágio em questão tem um regimento específico que é orientado por meio de edital de seleção pública, o que, por sua vez, traz à tona a questão da inclusão, mas que se delimita apenas a questões físicas e não propriamente pedagógicas. Assim, faz-se necessário refletir acerca da formação e preparação prévia destes estagiários, da forma como eles são acompanhados pela Secretaria de Educação do Município de Redenção-CE e, ainda, acerca de como o suporte que eles recebem no quesito formativo é importante para a qualidade de sua atuação.

De acordo com o Art. 6º da Lei 1717 de primeiro de fevereiro de 2019 (lei municipal), fica evidente que este suporte e acompanhamento deve ser fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através de psicólogos profissionais. Destaca-se ainda que as atividades realizadas pelos estagiários devem condizer com o curso superior do qual aqueles fazem parte. O processo formativo e o suporte ofertado a estes estagiários pela SME são um ponto que merece destaque, pois, com base nas entrevistas, a formação, de fato, ocorre. Contudo, os estagiários sentem falta de um suporte técnico mais específico, voltado a compreender de maneira mais profunda os tipos de deficiência e/ou transtornos, suas características e conceitos, bem como orientações mais específicas sobre como proceder com as crianças diante de determinadas situações que podem vir a ocorrer. É isso que nos revelam as narrativas destes estudantes entrevistados:

A gente tem uma formação, todo mês a gente se une, se reúne vários estagiários e eu acho que é uma formação um pouco deficiente, porque geralmente a gente vai contar nossa experiência. Conta algumas coisas que não está sendo legal e a psicóloga anota, mas ela não aprofunda muito sobre as “crianças deficientes”, como é que a gente tem que se portar. Geralmente a gente tem algumas dicas na escola, mas na formação, de fato, eu acho uma formação bem deficiente. Eu sempre saio assim, com a sensação de que está faltando alguma coisa. A gente só escutou, escutou e trocou experiência. Mas, de fato, se juntar, mostrar um *slide*, dizer que algumas crianças agem assim e outras não, eu sinceramente não escuto” (estagiário/a).

[...] Essa formação acontece quando eles marcam pra saber os nossos relatos, dar alguns informes, mas assim eu acho que muitas vezes não é muito suficiente. Por quê? A gente não tem preparo pra lidar com aquela criança, a gente está lidando com uma criança “especial”, mas a gente não tem aquela carga de capacitação pra lidar de fato com aquela criança. Aquela criança que tem aqueles momentos eufóricos às vezes fica triste, às vezes está animado, então muitas vezes a gente não sabe lidar (estagiário/a).

Percebe-se a importância dos processos formativos para esses sujeitos que estão diariamente no chão da escola, atuando com crianças que possuem necessidades específicas. Fica clara, ainda, a preocupação desses em aprender de forma mais aprofundada sobre quais mecanismos podem melhorar sua atuação para que, efetivamente, possam fornecer um apoio com mais preparo para os estudantes que acompanham. Os mesmos demonstram um anseio e uma real preocupação com “sua” criança.

Segundo o processo seletivo de 2023, o estágio é acompanhado e supervisionado pela coordenação muni-

principal do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale ressaltar que o AEE, na cidade de Redenção, é dividido em dois polos. O polo que se localiza na sede, e o outro, situado no distrito de Antônio Diogo, que atende a demandas específicas, por se tratar de um dos maiores distritos do município em termos populacionais. O trabalho desenvolvido pelo AEE conta com diversos profissionais, como psicólogo, psicopedagogo e professores que, além de oferecerem formação e acompanhamento, também realizam o atendimento clínico e pedagógico das crianças da rede pública de ensino do município que possuem necessidades educacionais específicas.

Ainda em relação ao Atendimento Educacional Especializado, é importante destacar o quantitativo de profissionais que atualmente desenvolvem o trabalho no município, sendo três (3) professores de AEE, quatro (4) psicopedagogas e duas (2) psicólogas, atendendo a oitenta e três (83) crianças/adolescentes da rede pública municipal. O Atendimento Educacional Especializado ocorre na Escola Maria Augusta Russo dos Santos, em salas específicas para tal. Contudo, segundo dados da direção técnica do AEE, a escola passou por mudanças para funcionamento integral do 9º ano. Com isso, o atendimento foi direcionado provisoriamente para outros espaços disponibilizados pela gestão. Vale ressaltar ainda que o município se encontra em processo de estruturação e normatização do Núcleo de Atendimento Psicossocial Educacional (NAPE) que integrará os atendimentos de AEE. Vale destacar que são os profissionais do AEE os responsáveis pela supervisão e condução da atuação dos estagiários de Educação Inclusiva no município.

O Edital nº 001/2023 como ferramenta de efetivação de uma política pública municipal

Neste trabalho, deter-nos-emos à análise do último edital para estagiários de Educação Inclusiva do município de Redenção, o de número nº 001/2023. Para tanto, é importante fazer um breve aparato histórico da atuação desses sujeitos no município, fazendo ainda uma sucinta explanação do conceito de política pública.

Na cidade de Redenção-CE, a atuação dos estagiários de Educação Inclusiva dá-se por meio de processo seletivo simplificado, que acontece desde o ano de 2019, orientado por lei municipal, pelo qual é lançado o edital para estudantes de nível superior para modalidade de estágio remunerado não obrigatório. Aponta-se que os estagiários selecionados deverão atuar nas escolas municipais, na área da Educação Inclusiva, por um período de 6 meses, podendo ser prorrogado e ter sua duração máxima de 2 anos. Conforme o edital, os estagiários devem estar com sua matrícula regular em cursos de “licenciaturas, Humanidades, Pedagogia ou Psicologia”.³

Em 2022, o processo seletivo contou com dois editais similares, tendo o último algumas modificações em relação à especificação das atividades exercidas pelos estagiários em sua última publicação. No primeiro edital, o de nº 001/2022, é possível perceber uma delimitação mais específica no que se refere à atuação dos estudantes, sinalizando que a função dos estagiários é voltada para profissionais de apoio baseado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educa-

³ Lei 1717, de 01 de fevereiro de 2019, Art. 1º (lei municipal de Redenção).

ção Inclusiva (2008). Neste edital é afirmado que as atividades dos estagiários serão relacionadas ao apoio a estudantes que necessitem de auxílio em suas atividades relacionadas à locomoção, à higiene, à alimentação e a outras formas que possam demandar esse auxílio. Já no último edital lançado, o de nº 002/2022, essa delimitação não ocorre, deixando assim abertura para um entendimento mais amplo em relação à atuação dos estagiários. É importante destacar que desde a aprovação e a implementação da Lei 1717/2019 (lei municipal), os editais lançados vêm ampliando o quantitativo de vagas para os estagiários. Até o final do ano de 2022 já se somavam mais de 100 vagas de estágio remunerado não obrigatório.

Em 2023, no processo seletivo de nº 001/2023, para estagiários da Educação Inclusiva do município, a delimitação da atuação dos estagiários volta a aparecer, sendo semelhante à do processo de nº 001/2022. Aquele também apresenta alteração no que se refere à comissão de estágio, quando se alteram alguns de seus membros, e em relação às vagas ofertadas, uma vez que se aponta a necessidade de sessenta (60) vagas de estágio para o processo atual.

Esboçando algumas definições de políticas públicas

Nos últimos anos muito se tem falado sobre políticas públicas. *A priori*, é necessário que haja uma breve conceituação em relação ao significado dessa terminologia, ou seja, o que pode ser considerado uma política pública e quem é responsável por executá-la.

Segundo Mantiskei (2004), o Estado é o principal responsável pela implementação das políticas públicas,

uma vez que a este é destinada “[...] a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços, e no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação” (MANTISKEI, 2004, p. 187).

Neste sentido, percebe-se que o Estado tem um papel fundamental na execução de uma política pública, sendo necessário compreender que esta deve buscar inserir, ampliar e dar garantia ao acesso de direitos por grupos diversos, que historicamente vêm sendo excluídos na sociedade. Conforme aponta Mantiskei (2004), esses grupos são formados por “pessoas em situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização, por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades” (MANTISKEI, 2004, p. 187). Em uma perspectiva de inclusão no campo educacional, a autora aponta ainda que é necessário ter um direcionamento bem planejado para a criação e a execução de programas e projetos voltados à inclusão escolar.

Desta forma, é possível compreender as políticas públicas como importante ferramenta de garantia de direitos a grupos sociais tidos como excluídos da sociedade. No caso das políticas educacionais inclusivas, essas são indispensáveis para os avanços necessários, não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade de um modo geral, pois “a inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais extrapola os limites dos muros da escola e exige um enfoque intersetorial de políticas de apoio [...]” (MANTISKEI, 2004, p. 198). Ainda

segundo a autora, este é um processo transformador, que evolui gradativamente e requer do poder público uma reponsabilidade em oferecer e manter serviços que efetivamente respeitem as diferenças distintas de cada indivíduo com atendimentos adequados às suas especificidades (MANTISKEI, 2004).

Diante do exposto, é possível entender que a atuação dos estagiários no município de Redenção trata-se de uma política pública educacional inclusiva, haja vista que seu direcionamento é regido por lei municipal e orientado por editais que se baseiam principalmente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015. Nesse aspecto, duas orientações podem ser norteadoras para a atuação dos estagiários no município: a primeira, voltada a atividades de apoio escolar , quando, em seu Art. 3º, Capítulo XIII, a LBI estabelece que suas práticas sejam voltadas a atividades relacionadas a viabilizar acessibilidade e comunicação de acordo com a necessidade individual de cada aluno, cooperando em sua locomoção, alimentação e higiene pessoal (BRASIL, 2015); a segunda orientação aponta para as funções de acompanhante, segundo o mesmo artigo da referida lei, em seu Capítulo XIV, ao descrever, desta maneira, a função do “acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal” (BRASIL, 2015). De fato, esse profissional pode assistir à pessoa com deficiência em suas atividades básicas e essenciais.

Em relação à interação e à integração dos/as professores/as com estes estudantes e com os/as estagiários/as, percebe-se uma aproximação no sentido da não diferenciação destes sujeitos, dando-lhes atenção sem

distinção às particularidades de cada um dentro e de suas possibilidades, considerando, ainda, os/as estagiários/as como atores importantes no processo de inclusão escolar. Isso pode ser constatado pela seguinte afirmação: “[...] eu tenho uma assistente que é maravilhosa, tanto é que a mãe também reconhece isso nela” (Professor/a entrevistado/a).

Percursos metodológicos da pesquisa

Este trabalho foi guiado por análises qualitativas. De acordo com Creswell (2007), as diversas formas de realizar uma pesquisa qualitativa buscam compreender a concepção da realidade por meio dos significados que os indivíduos em estudo atribuem a ela. Desse modo, as ações do pesquisador não se limitam apenas à descrição dos comportamentos humanos, mas elas vão além. Com isso, o investigador tem a possibilidade de compreender um saber distinto em cada sujeito que vivencia determinada realidade.

A pesquisa exploratória contribuiu com este estudo. Ela resulta em estabelecer uma relação de proximidade do pesquisador com o objeto por ele estudado. Assim, as informações que são fornecidas através do meio em que se encontram o objeto estudado favorecem a elaboração de hipóteses de pesquisa (VIANNA, 2001). Esta se deu através da aplicação de questionário *on-line*, com perguntas e respostas de múltipla escolha e com abertura a algumas perguntas de respostas livres, o que ofereceu aos estagiários um amplo leque de possibilidades. Contou-se ainda com a análise de documentos – leis e editais, entrevistas narrativas e diário de campo – que

teve como propósito observar a interação/participação dos estagiários dentro do ambiente escolar.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a entrevista narrativa leva em consideração análises de casos próprios ou de políticas locais, bem como projetos nos quais diversos pontos de vista estão em questão e pertencem a uma situação em comum. Com isso, desenha-se um cenário amplo acerca dos acontecimentos, incluindo a conjunção dos relatos individuais e das vivências com contextos históricos e sociais.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira foi o *lócus* desta pesquisa para fins de amostra. A instituição localiza-se no município de Redenção, no Ceará, funcionando exclusivamente para atender às demandas voltadas ao Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) e possui ainda atividades complementares que contam com apoio escolar em várias disciplinas, por intermédio de programas e projetos.

Em maio de 2023, a referida escola contava com mais de trezentas (300) crianças matriculadas, estudando em períodos diferentes – turnos manhã e/ou tarde. Dentre estas crianças, constam vinte e oito (28) com necessidades específicas apontadas por laudo, as quais estão sendo assistidas em ambiente escolar pelos estagiários, totalizando, assim, vinte e oito (28) estagiários de inclusão na mesma instituição. É importante destacar que tanto o número total de estudantes como a quantidade de alunos com deficiência podem variar no decorrer do ano.

A escola campo desta pesquisa possui nove salas de aula, uma sala de diretoria e uma sala de professores. Conta ainda com uma secretaria, uma recepção, uma

sala de leitura, um depósito, um almoxarifado, uma cozinha, um pátio coberto, uma área descoberta e nove banheiros. Destes, cabe destacar que alguns estão dentro dos padrões de acessibilidade.

Em termos de análise documental a pesquisa iniciou-se em novembro de 2022. Os documentos examinados foram a Constituição Federal de 1988, as leis municipais, e outros documentos voltados à Educação Inclusiva que favoreceram a elaboração dos editais do município de Redenção direcionados aos estagiários de Educação Inclusiva, tais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Já a pesquisa na EMEF Dr. Edmilson Barros de Oliveira teve início em abril de 2023, quando se apresentou a ideia do estudo e foi pedido permissão à direção da instituição para a realização da pesquisa no local. Durante o mês de maio de 2023 foram realizadas a observação no ambiente escolar, a aplicação do questionário *on-line* enviado via *WhatsApp* e a entrevista.

No que diz respeito à observação no “chão” da escola, os registros foram feitos em um diário de campo. De posse deste instrumento foi possível registrar a interação professor/estagiários/alunos. Esta observação ocorreu durante 2 (dois) dias. Houve a necessidade de delimitar a observação a uma turma e sala específica, de modo que foi escolhida a sala do 5º ano, no período da tarde. Os critérios de escolha foram baseados em informações da escola, por se tratar de uma turma com maior número de atuação de estagiários de Educação Inclusiva. Com base nos registros, percebeu-se que a turma contava com 19 (dezenove) estudantes, sendo estas crianças entre 9 e 10 anos. Em ambos os dias, 13 (treze) estavam na sala de aula.

Das crianças assistidas pelos/as estagiários/as duas (2) estavam presentes. Ambas apresentavam especificidades distintas, mas com um diagnóstico em comum, pois, segundo relatos do/a professor/a da turma, em conversa individual, o diagnóstico delas era Transtorno do Espectro Autista. Das três (3) crianças assistidas na sala de aula duas (2) eram gêmeas. Foi observado ainda que as três crianças eram do sexo masculino. Uma observação relevante em sala de aula foi o fato de que uma das crianças não conseguia acompanhar os conteúdos da aula, tendo dificuldade em reconhecer as letras e formar sílabas, mas, mesmo assim, ela estava no 5º ano. Já a outra criança observada compreendia e acompanhava os conteúdos da aula, sabia ler e escrever. Contudo, essa tinha muita sensibilidade ao som, o que por vezes a incomodava.

Ressalto que um dos anseios dos/as professores/as é o apoio pedagógico e a formação específica para atender a essas demandas tão emergentes, uma vez que a preparação para atuar com qualidade na sala de aula da Educação Inclusiva de forma eficaz ainda é escassa. De fato, deve-se considerar “[...] a falta de apoio técnico/tecnológico e pedagógico na escola e falta de formação, em menor intensidade, com a falta de infraestrutura tecnológica, impactando na didática pedagógica [...]” (MENDES, SOUZA NETO, SEPTIMIO 2018, p. 99). Essa citação está de acordo com o contexto apresentado por este trecho da narrativa de um/a professor/a entrevistado/a:

Eu não tô vendo uma preocupação por parte da secretaria de educação aos professores e essas crianças. No sentido de formação, a questão do material didático. Se uma escola tem um censo você relata

que uma criança tem uma necessidade especial, você coloca o número de registro do laudo. Por que não tem materiais adequados para essas crianças? Por que que a responsabilidade só é do professor em fazer um atendimento personalizado? (Entrevista com professor/a).

Diante disso, é possível ainda perceber que, de certo modo, essa escassez de formação na área da Educação Inclusiva pode afetar ainda a forma como o/a professor/a se organiza e planeja suas atividades, uma vez que esse pode sentir-se desorientado e sem um direcionamento de como planejar de forma inclusiva, não conseguindo, assim, otimizar o seu tempo, conforme aponta o relato a seguir:

Uma dificuldade que a gente tem é em relação à preparação de uma atividade diferenciada, porque eu só tenho um dia de planejamento, que é quatro horas na escola, e nessas quatro horas eu tenho que planejar as minhas aulas, e às vezes não dá tempo eu planejar um jogo diferente (professor/a entrevistado/a).

Com base nisso, precisamos refletir, também, sobre como planejar de modo a incluir a turma toda. Desta forma, devemos nos questionar sobre a necessidade e preparação de uma aula efetivamente inclusiva, que possa integrar todas as crianças presentes na aula, sem fazer distinção por quaisquer que sejam as condições. Dá-se isso no sentido de incluir com equidade, e não apenas no sentido de fazer algo diferente para uma determinada criança, quando as demais da sala não participam do mesmo processo, o que pode gerar ainda mais exclusão. Neste aspecto, é interessante indagarmos: o planejamento inclusivo, de fato, possibilita a aprendizagem das

crianças com necessidades específicas por meio de aulas com recursos diversificados, ou ele aponta somente para a necessidade de planejar algo diferente para as crianças com deficiência, enquanto as demais que estão em sala de aula estão realizando outras atividades?

No tocante à aplicação do questionário *on-line*, aquela ficou aberta a todos os estagiários da escola, para ampliar a coleta de dados, sempre deixando clara a não obrigatoriedade em responder, mas incentivando os mesmos a colaborarem de forma voluntária com a pesquisa. Este contato foi realizado com o apoio da coordenação escolar, que encaminhou o formulário eletrônico para o grupo de “estagiários de inclusão”.

Dentre os vinte e oito (28) estagiários/as que atuavam na EMEF Dr. Edmilson Barros de Oliveira, doze (12) responderam ao questionário *on-line*, sendo sete (7) do sexo masculino e cinco (5) do sexo feminino, de diversas nacionalidades, sendo 50% nacional e 50% internacional, a maioria com idade entre 18 a 25 anos. Vale destacar que todos/as estudantes que responderam ao questionário são estudantes da UNILAB, de diversos cursos da instituição, sendo a grande maioria da área de Ciências Humanas. Contudo, houve uma resposta referente ao curso de Ciências Biológicas. É importante relatar que 41,7% informaram que acompanhavam crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), 33,3% do Transtorno do Espectro Autista (TEA), 16,7% informaram não ter conhecimento sobre a especificidade acerca das crianças que apoias e o restante informou que ainda não teve acesso ao laudo. A grande maioria apresenta dificuldade de concentração, socialização e motora, conforme apontaram os dados do formulário *on-line*.

Observou-se que a principal motivação dos estagiários para fazerem parte da seleção foi o fato de eles adquirirem experiência na área enquanto futuros docentes. Em seguida, poder contribuir para a Educação Inclusiva do município e, também, pela remuneração da bolsa de estágio. Inclusive, foi constatado pela entrevista que os/as estagiários/as gostariam que o valor aumentasse, diante da necessidade enfrentada pela realidade de muitos atualmente no município. Isso é o que se observa no exemplo desta citação: “[...] eu gostaria que tivesse um aumento. Eu acho que se você for estagiário e estiver vivendo em Redenção só com R\$ 500,00, eu acho que não é muito bom. Seria bom se tivesse um aumento [...]”.

Os estagiários declararam, ainda, já terem recebido formação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Redenção – Ceará. Em relação ao quantitativo de crianças às quais aqueles prestam assistência, de forma unânime, foi respondido que cada um deles assiste apenas a uma criança. Contudo, cabe salientar que se pode constatar um anseio por parte de alguns estagiários em colaborar com apoio a outras crianças que precisam, conforme este relato:

Quando eu iniciei tinha três (3) crianças especiais dentro da minha sala. É claro que eu tinha minha criança específica, mas é claro também que eu não iria ignorar os demais que tava ali dentro da sala, e que precisava de atenção e cuidado. Então, eu tive essa vontade própria de lidar com os três (3) até certo ponto, mas é claro que é um pouco cansativo, porque são três crianças especiais com seus próprios comportamentos (...), e depois entrou uma cuidadora pra outra criança, e a outra criança transferiu-se pra outra escola (entrevista com estagiário/a).

Por outro lado, é importante destacar que, em algumas situações, como esta que se apresenta a seguir, pode ocorrer uma certa distorção no entendimento dos professores no que se refere ao papel dos estagiários na sala de aula:

Olha, porque agora é uma professora, mas no ano passado foi outra. A do ano passado eu via ela tentando integrar ele. Mas em questão de atividades pedagógicas ela não era muito presente. Ela pedia, ela delegava mais para mim, como se fosse minha responsabilidade fazer esses papéis. Tanto que tinha vezes que eu ficava muito/a estressado/a porque ela estava vendo que eu estava com ele e ficava me pedindo para fazer algumas atividades que era obrigação dela levar. Geralmente ela ficava: é bom trazer isso, é bom trazer aquilo, mas ela não fazia a parte dela (entrevista com estagiário/a).

Em relação às entrevistas, estas foram realizadas com dois estagiários de inclusão e um/uma professor/a. Estes também colaboram de forma voluntária, tendo ciência de que seu relato estava sendo gravado apenas para fins de pesquisa. Em hipótese alguma sua identidade seria revelada, ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse documento foi destacado que, diante da necessidade de citação de trechos da entrevista, seriam utilizados nomes fictícios ou outros termos para as respectivas nomeações.

Ficou evidente que os/as estagiários/as se sentem bem na escola. Porém, ainda há algumas barreiras que podem distanciá-los, não permitindo um maior envolvimento, o que pode afetar suas relações com os demais integrantes da escola e com o meio propriamente dito. Isso se evidencia nesta fala, por exemplo: “em determinados

momentos eu me sinto parte da escola, mas às vezes, eu e outros cuidadores, a gente já escutou rumores de que parece que o nosso trabalho é fácil, que a gente não faz muita coisa. A gente já escutou várias coisas assim, que deixa a gente bem triste” (estagiário/a entrevistado/a).

A entrevista narrativa foi de extrema importância na elucidação das questões que permeiam a atuação dos/as estagiários/as. Com este instrumento de coleta de dados ficou evidente a importância da atuação dos estagiários, bem como as melhorias que se fazem necessárias no sentido de aperfeiçoamento desta política pública, que foi sendo desenhada no município. Isso pode garantir que os/as estagiários/as atuem de forma qualificada, e que suas funções sejam claras, tanto para eles quanto para os professores, havendo compromisso mútuo por ambas as partes, como aponta a narrativa deste estagiário:

[...] Eu tenho gostado, por mais que seja um desafio (...). Eles falam, a turma toda: eu não quero que você saia, se você sair eu vou atrás de você, eu fico assim, meu coração fica cheio de gratidão, de orgulho, porque eu acho que eu tô, é... Desses retornos dessas crianças principalmente, que eu vejo que eu tô fazendo um bom trabalho (estagiário/a entrevistado/a).

Considerações finais

A atuação dos/das estagiários/as de inclusão na rede pública de Redenção – Ceará faz-se de uma política pública que vem se estruturando desde o ano de 2019 e sem dúvida traz reflexões importantes acerca dos avanços da Educação Inclusiva nas escolas públicas da cidade. Esta é uma temática de extrema importância para que a

inclusão de fato ocorra, não apenas no âmbito escolar, mas também fora dos muros da escola, através de uma ampla visão da população em relação à atuação destes sujeitos como fortalecimento na garantia de direitos de crianças com necessidades específicas.

Com base neste estudo, de caráter exploratório, ficou evidente que uma série de questões precisam ser melhoradas, questões essas que vão desde o entendimento da atuação dos estagiários ao cumprimento de normas da escola. Inclui-se, nesse caso, a melhoria da remuneração, a questão das formações, a relação de planejamento e interação dos/as estagiários/a com os demais agentes da educação, dentre outras. Contudo, a política pública que foi implementada do município é vista como algo de extrema importância, tanto na concepção dos professores, quanto no entendimento dos/as estagiários.

As análises dos relatos apontam para o fato da grande contribuição destes sujeitos na Educação Inclusiva do município, principalmente em relação aos benefícios para as crianças que são assistidas. Tal benefício abrange a educação de forma geral, sendo benéfico, também, para os estudantes universitários estagiários/as que têm a oportunidade de experiências diversas em sua formação profissional, principalmente aqueles que futuramente estarão atuando como professores em sala de aula.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: Um manual prático*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 19 de janeiro de 2023.

_____. *Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015*. Institui a lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, 248 p.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. *Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas*. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

MENDES, Geovana M. L.; SOUZA NETO, Alaim; SEPTIMIO, Caroline. O “não saber” como retórica constante: aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. *Revista Teias* v. 17, n° 46, jul/set 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25647/18549>. Acesso: 13 de junho de 2023.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, Volume 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RAMOS, Any Carolina de Abreu; LOCKMAM, Kamila: “A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais”. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar*. Curitiba: Íthala, 2021, p. 75-89. Disponível em <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso: 15 de janeiro de 2023.

REDENÇÃO. *Lei nº 1717 de 01 de fevereiro de 2019*. Dispõe sobre a instituição de estágio para acompanhamento de estudantes no apoio específico no horário escolar em decorrência de deficiência física ou intelectual que afete a aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: https://redencao.ce.gov.br/arquivos/291/LEIS_1717_2019_0000001.pdf. Acesso: 13 de janeiro de 2023.

_____. *Lei N. 1750 de 30 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre Alteração do artigo 3º no que pertence exclusivamente à quantidade de vagas de monitores/estagiários para acompanhamento de estudante no horário escolar. Disponível em: https://redencao.ce.gov.br/arquivos/436/LEIS%20MUNICIPAIS_1750_2019_0000001.pdf. Acesso: 13 de janeiro de 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Processo Seletivo Simplificado: Edital n. 001 de 04 de fevereiro de 2019*. Disponível em: https://redencao.ce.gov.br/arquivos/265/EDITAL_001_2019_0000001.pdf. Acesso: 06 de setembro de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Processo Seletivo Simplificado: Edital n. 001 de 16 de fevereiro de 2022*. Disponível em: https://redencao.ce.gov.br/arquivos/677/EDITAL_001_2022_0000001.pdf. Acesso: 12 de setembro de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Processo Seletivo Simplificado: Edital n. 002 de 18 de julho de 2022*. Disponível em: https://redencao.ce.gov.br/arquivos/727/EDITAL_002_2022_0000001.pdf. Acesso: 12 de setembro de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Processo Seletivo Simplificado: Edital n. 001 de 31 de janeiro de 2023*. Disponível em: https://redencao.ce.gov.br/arquivos/778/EDITAL_001_2023_0000001.pdf. Acesso: 09 de maio de 2023.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16jul/dez. 2006, p. 20-45.

VIANNA, I. O. *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: EPU, 2001.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1^o de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 23 de julho de 2023.



Francisco Alison Ramos da Silva



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 23 de julho de 2023.



Francisco Alison Ramos da Silva

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janotte Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino mé-dio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entre-lugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (*E-book*).
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emannel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).

159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 250 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).