

**Organizadores**  
**Eliomar Araújo de Sousa**  
**Sirneto Vicente da Silva**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**

# **PESQUISAS EM PEDAGOGIA**

**DIVERSIDADE, INCLUSÃO E  
FUNDAMENTOS DA  
EDUCAÇÃO**

**Organizadores**  
**Eliomar Araújo de Sousa**  
**Sirneto Vicente da Silva**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**

# **PESQUISAS EM PEDAGOGIA DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**2025 – Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

**Organizadores**

Eliomar Araújo de Sousa

Sirneto Vicente da Silva

Daniele Kelly Lima de Oliveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Pesquisas em Pedagogia: diversidade, inclusão e fundamentos da Educação
S725p	/ Eliomar Araújo de Sousa; Sirneto Vicente da Silva; Daniele Kelly Lima de Oliveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 182 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-5492-107-7
	DOI: 10.5281/zenodo.14699745
	1. Educação. 2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. I. Sousa, Eliomar Araújo de. II. Silva, Sirneto Vicente da. III. Oliveira Daniele Kelly Lima de. II. Título.
	CDD: 371.3
	CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2025/01/pesquisas-em-pedagogia-diversidade.html>



**PESQUISAS EM PEDAGOGIA:  
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**PESQUISAS EM PEDAGOGIA:  
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

*Organizadores*

**Eliomar Araújo de Sousa**

**Sirneto Vicente da Silva**

**Daniele Kelly Lima de Oliveira**

*Autores*

**Adna de Jesus Lima Brito**  
**Antônio Batista Fernandes**  
**Beatriz Araújo Barbosa**  
**Cezar Amário Honorato de Souza**  
**Cleidimar Rodrigues de Sousa Lima**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**  
**Davison da Silva Souza**  
**Diana Nara da Silva Oliveira**  
**Eliomar Araújo de Sousa**  
**Francisca Maurilene do Carmo**  
**Jaiane Souza da Silva**  
**Josefa Jackline Rabelo**  
**Josefa Jaqueline Batista Brito**  
**Juliana Silva Santana**  
**Julyanni Almeida Grandim**  
**Kássia Mota de Sousa**  
**Larissa Ribeiro Félix**  
**Lenha Aparecida Silva Diógenes**  
**Letícia César Pompeu Sales Queiroz**  
**Liliane Vieira Mendes**  
**Marinete Menezes de Souza**  
**Rosângela Ribeiro da Silva**  
**Sara de Sousa Moura**  
**Sirneto Vicente Silva**  
**Valdemarin Coelho Gomes**  
**Vanessa Santos Silva**

## **APRESENTAÇÃO**

Compreender o mundo em que vivemos em suas múltiplas determinações é imprescindível, pois isso possibilita que nossa práxis pedagógica seja guiada pela totalidade social, entendendo que a educação é um complexo social que não pode ser pensado isolado do restante do mundo. Portanto, temáticas como o antirracismo, a inclusão das pessoas com deficiência, a educação de jovens e adultos, o feminismo, a educação brasileira e a cidadania nos documentos oficiais, a narrativa acerca da resistência de mulheres e as iniciativas educativas na periferia das cidades são temas importantes para pensarmos a escola que vivenciamos na atualidade. Junto a essas pesquisas contamos com reflexões acerca dos fundamentos da educação que permitem que examinemos as primeiras temáticas a partir da compreensão da educação que emerge da sociabilidade capitalista em crise, examinando suas contradições a partir de pensadores como Marx, Vigotski, Lukács e Hannah Arendt.

Este livro, intitulado “Pesquisas em Pedagogia: Diversidade, Inclusão e Fundamentos da Educação”, tem como objetivo socializar pesquisas realizadas por graduandos e graduandas sob a orientação de docentes mestres e doutores vinculados aos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e apresentar, mesmo que de forma sucinta, as diversas temáticas que vêm sendo estudadas nos últimos anos.

Conforme expressa o título da obra, as pesquisas que compõem esta coletânea são resultantes de investigações científicas, em nível de graduação, que se propuseram a examinar a experiência do PIBID numa perspectiva antirracista, a inclusão de crianças negras com deficiência, a trajetória de mulheres trabalhadoras na educação de jovens e adultas (EJA), narrativas de resistências de mulheres em pesquisas em educação, as contribuições do CAEE no processo de ensino-aprendizagem de crianças com síndrome de Down, um exame da relação entre educação brasileira e cidadania nos documentos oficiais, desenvolvimento e aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural, educação social e a experiência de uma biblioteca comunitária, trabalho e educação numa



perspectiva ontológica, o método em Marx e a crise na educação a partir do pensamento de Hannah Arendt.

Nosso desejo é que os estudos que formam esta obra cumpram a função de socializar os conhecimentos científicos que vêm sendo desenvolvidos na Universidade e contribuam para fortalecer os debates acerca dos objetos de estudo tratados por cada pesquisa. Ademais, esperamos que estas pesquisas sirvam como base para fomentar novos estudos.

Eliomar Araújo de Sousa (UVA)

Sirneto Vicente da Silva (UECE)

Daniele Kelly Lima de Oliveira (UVA)

## PREFÁCIO

A prática educativa na escola aparece aos olhos como um labirinto em movimento de onde nunca se consegue acertar caminhos – na escola, aquele que entra, parece desconhecer os caminhos a percorrer. Docentes e discentes, gestores e técnicos administrativos, famílias, comunidade, todos exaustos de não saberem o que fazer porque a relação ensino e aprendizagem não se realiza. A Escola, com todos os que a integram, é diretamente, sem mediações, culpabilizada pelos tortuosos caminhos dos jovens que não aprendem os conhecimentos elementares, e até pelos que abandonam a estrada no meio do caminho.

Desesperança, desemprego, subemprego, ou entre balas nem tão perdidas, têm se apresentado como o futuro dos jovens de classe pobre filhos da classe trabalhadora assalariada (ou nem isso); são esses jovens os que estão nas salas de aula da escola aqui referida: a pública e gratuita, até então mantida com fundo público definido pelo Estado.

A desesperança instalada pela promessa de integração social não cumprida pela escola é o retrato sem retoques do fracasso escolar. O problema é que, para alguns estudiosos, o fracasso da escola pública faz parte de um projeto que prevê exatamente sua ineficiência. Justificativas não faltam para descredenciar a escola pública e sua comunidade. O fracasso escolar é o sucesso do projeto neoliberal. Não há soma zero na sociedade capitalista – alguns ganham o que outros deixam de ganhar – inclusive conhecimento e condições necessárias para produzi-lo e sabê-lo em função da reprodução da vida em processo de humanização, na acepção do comum.

A Escola parece desconhecer a si mesma. Subsumida pelas premissas do senso comum, a escola não é, em geral, compreendida como parte da totalidade social a qual pertence. Ideologias tomaram forma de verdades em época de uma sociedade que acredita ser capaz de tudo explicar à revelia da ciência. Foi para isso que o novo liberalismo entendeu de explicar a escola como empresa e o conhecimento como mercadoria – quem vende e quem compra exige a forma desejada. Pois nem no ideário neoliberal – onde neutralidade é marca registrada – se consegue tal feito, todavia, resulta na convicção de que tanto faz um ou outro porque a finalidade é a mesma. Aí está o sucesso da escola com seu fracasso. Capturado pelo discurso neoliberal, o entendimento foi se assentando no senso comum e se assombrando com a ciência para explicar o mundo, foi

sendo acalentada a desesperança naquilo que é de fato imponderável, na religiosidade (onde se pratica a fé).

Porém, daquilo que o iluminismo não cumpriu sobrou a crise da razão e a descrença no conhecimento. Pode-se até desacreditar na qualidade do conhecimento, mas não na sua possibilidade de explicar o mundo. Na escola, habitam todas essas concepções. Na universidade, também. O conhecimento pode ser conservador – todo movimento é para tudo ficar como está – seu fundamento é naturalista, ou ideológico (diga-se falso), diz que tudo é porque segue a natureza das coisas. Todavia, há outro modo de a razão ser mais dinâmica, pela sua própria natureza – indagar e interpelar a realidade. Assim é o conhecimento crítico, no movimento que lhe é próprio. O que existe, objetiva e subjetivamente, pode ser conhecido e apontar para distintas finalidades. O próprio conhecimento de um fenômeno se constrói ao mesmo tempo em que sua finalidade se anuncia, ou a finalidade se anuncia primeiro – talvez na primeira pergunta. Então, o movimento do conhecimento crítico segue o movimento da realidade, que, no caso, critica o que existe para existir de outra forma – na forma do comum.

A finalidade está orientando os descaminhos aparentes – a humanização da humanidade e do mundo humano e natural, para necessidade de tornar-se humana toda sociedade. A Escola é parte dessa totalidade e nela cumpre sua função. A escolha do caminho exige o conhecimento e o exercício da crítica para que a escola não apareça como fracassada para o sucesso do destrutivo mundo privatizado em seus bens essenciais. Como nos alertou Mézáros (2015)<sup>1</sup>, “a montanha que devemos conquistar” me parece ser bem difícil, mas não impossível. Os donos da montanha não são mais donos do que os excluídos, porque se não houver para todos, não haverá para ninguém. A destrutividade do capital é a montanha que temos de atravessar, antes que as geleiras dos polos derretam, destruindo o planeta.

O leitor deve estar pensando: “que prefácio mais perdido a refletir sua autora”. Fui convidada pelos/as organizadores/as e, ao ler os escritos deste livro, fiquei um tanto perdida no labirinto. Pois apenas uma coisa tenho de certo a dizer: os/as organizadores/as, os autores e as autoras deste livro não vivem à toa. Sabem da finalidade do conhecimento sobre a realidade escolar e da serventia da razão para pensar criticamente.

---

<sup>1</sup> MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado. Tradução: Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015. (Mundo do trabalho)

Posso dizer que o livro tem por tema a Escola – a sua história na composição social; o sistema educacional estruturado e estruturante e seus sujeitos; a realidade em movimento dentro e fora da sala de aula; as diferentes formas de ensino e aprendizagem; as especificidades esquecidas pela escola, as carências e a consciência delas; gente que não são números; cores da pele de gente que tem um lugar social na história e na escola; subjetividades destruídas; enfim, palavras que precisam ser ditas. Palavras que, na condição de categorias de análise, servem para olhar criticamente a realidade nos primeiros passos para entendê-la e explicá-la pelo caminho da razão e da ciência.

Neste livro, a decisão tomada foi a de ser a Escola o lugar observado, descrito, pensado, analisado e exposto, após a escolha da forma de escrita para melhor alcançar os elementos constitutivos da realidade pesquisada. Impelida pelas perguntas inquiridas à realidade, a pesquisa nos revela o que mais incomoda e/ou se nos apresenta como problemas necessários de serem solucionados.

Como disse, os/as organizadores/as e autores/as aqui corajosamente iniciam a escalada na “montanha” ao publicarem, para além dos acervos virtuais das bibliotecas, as monografias de final de cursos de graduação. Aqui estão jovens pesquisadores que aprenderam o incômodo da razão ao observar o mundo humano e as coisas do nosso mundo, e a pensar a realidade em movimento e criticidade. Olhar a realidade e a dinâmica relação entre seus elementos constitutivos, elaborar perguntas, descrever os fatos, decompor e analisar, e, depois de espalhar na mesa tudo que o foi encontrado, recompor o real concreto no pensamento, arrumando tudo sob a orientação das perguntas formuladas, é a atividade de pesquisa e de escrita dos resultados. Isso é coisa que carece de tempo, não podemos aceitar “pobreza de tempo” nem “a sociedade do pouco no muito”.

Sendo o homem e a mulher seres de práxis, ambos informam e definem suas práxis. Práxis (ou prática) educativa carece de orientação que a conduza, e, esta, só pode ser a ciência da educação – a Pedagogia crítica.

A práxis educativa é, pois, prática pedagógica, na medida da consciência possível, a que se realiza a partir da relação teoria e prática. Aqui não há dualidade, há dialética. A consciência possível parte do real como se nos apresenta e vislumbra, a partir do existente e do que pode ser transformado, aquilo que a realidade pode ser.

A práxis educativa apresenta-se narrada neste livro em três formas: o que é, o que ainda não é, e o que pode ser. A ciência da Educação é chamada a legitimar estes jovens pesquisadores que se esforçam para apontar saídas do labirinto. A beleza desse livro está

na coragem dos autores em expor seu caminhar enquanto estudam as mais apropriadas formas de destravar o caminho e construir os fundamentos pedagógicos do percurso.

Aos leitores, percam tempo, não. Escolham a coragem. Escutem o chamado do tempo e dos autores. A Escola Pública e gratuita pode ser o que ainda não é.

**Lúcia Helena de Brito.**

Professora.

UECE/Limoeiro do Norte.

Novembro de 2024.

**PESQUISAS EM PEDAGOGIA: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FUNDAMENTOS DA  
EDUCAÇÃO**

<b>01 PIBID PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL NEIDE TINÔCO (REDENÇÃO-CE)</b> <i>Julyanni Almeida Grandim e Rosângela Ribeiro da Silva</i>	<b>15</b>
<b>02 INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTUDO INTERSECCIONAL</b> <i>Larissa Ribeiro Félix, Juliana Silva Santana e Davison da Silva Souza</i>	<b>31</b>
<b>03 FEMINISMO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES TRABALHADORAS</b> <i>Beatriz Araújo Barbosa, Daniele Kelly Lima de Oliveira e Eliomar Araújo de Sousa</i>	<b>44</b>
<b>04 “ESCREVER, O EXERCÍCIO DA ESCRITA, É UM DIREITO QUE TODO MUNDO TEM”: MULHERES, NARRATIVAS E RESISTÊNCIAS EM PESQUISAS NA EDUCAÇÃO</b> <i>Josefa Jaqueline Batista Brito e Kássia Mota de Sousa</i>	<b>57</b>
<b>05 SÍNDROME DE DOWN E AS CONTRIBUIÇÕES DO CAEE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> <i>Marinete Menezes de Souza, Liliane Vieira Mendes e Cleidimar Rodrigues de Sousa Lima</i>	<b>76</b>
<b>06 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS</b> <i>Vanessa Santos Silva, Diana Nara da Silva Oliveira e Sirneto Vicente Silva</i>	<b>91</b>
<b>07 TECNOLOGIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL</b> <i>Letícia César Pompeu Sales Queiroz e Francisca Maurilene do Carmo</i>	<b>106</b>
<b>08 EDUCAÇÃO SOCIAL E A EXPERIÊNCIA DE UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DE INICIATIVA POPULAR EM FORTALEZA: O PROJETO “PERIFERIA VIVE” NO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE</b> <i>Adna de Jesus Lima Brito, Josefa Jackline Rabelo e Lenha Aparecida Silva Diógenes</i>	<b>125</b>
<b>09 TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA</b> <i>Jaiane Souza da Silva, Eliomar Araújo de Sousa e Daniele Kelly Lima de Oliveira</i>	<b>140</b>
<b>10 O MÉTODO EM MARX E SUA CONTRIBUIÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INCURSÕES TEÓRICAS A PARTIR D’O CAPITAL</b> <i>Cezar Amário Honorato de Souza e Valdemarin Coelho Gomes</i>	<b>151</b>
<b>11 A CRISE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE HANNAH ARENDT</b> <i>Sara de Sousa Moura e Antônio Batista Fernandes</i>	<b>166</b>
<b>AUTORES</b>	<b>178</b>

**Capítulo 1**  
**PIBID PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO**  
**CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL NEIDE TINÔCO**  
**(REDENÇÃO-CE)**

**Julyanni Almeida Grandim**  
**Rosângela Ribeiro da Silva**

# **PIBID PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL NEIDE TINÔCO (REDENÇÃO-CE)<sup>2</sup>**

***Julyanni Almeida Grandim***

*Licenciada em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). E-mail: [julyanni.grandim@hotmail.com](mailto:julyanni.grandim@hotmail.com).*

***Rosângela Ribeiro da Silva***

*Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Doutora em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará; Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da Unilab. E-mail: [rosangelaribeiro@unilab.edu.br](mailto:rosangelaribeiro@unilab.edu.br).*

## **RESUMO**

O presente trabalho trata-se de uma construção de estudo que visa apresentar a influência do movimento eugenista no Brasil e os impactos na formação de uma sociedade racista, bem como os desdobramentos da violência racial presente nos espaços escolares, afetando a vida de crianças negras, desde a educação básica. O estudo aborda pela pesquisa teórico-bibliográfica e de campo, os avanços, dificuldades e limites ainda existentes na implementação da Lei nº 10.639/2003, que após completar em 2023 os seus 20 anos, com a finalidade de obrigatoriedade da aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira, percebe-se que, ainda, é uma realidade difícil de ser vista no currículo das escolas. Autores como Souza (2012), Maciel (1999), Almeida (2019), bem como Trancoso; Pinto e Damaceno (2022), Asante (2009), Mazama (2009), Nobles (2009), Nascimento (2009), Gomes (2003) e (2012), foram fundamentais para pensar uma educação que seja responsável por uma mudança social, e que colabore para diminuir as desigualdades, o preconceito e a discriminação. Apresentamos o movimento de luta e resistência da população negra para ter acesso à educação, que após a abolição da escravatura continuou encontrando inúmeras dificuldades para viver na sociedade brasileira, e continuou sendo excluída, também, do acesso ao ensino formal, entretanto, esse importante movimento

---

<sup>2</sup> O artigo se desenvolveu a partir da pesquisa de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, vinculado ao Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.



tem apresentado proposições legais para o enfrentamento dessas violências históricas e mais recentemente, como a homologação da Lei nº 10.639/2003, acima citada, dentre outras. Encontramos na visão epistemológica da afrocentricidade, um caminho para se pensar o protagonismo negro e a recentralização da cultura e da identidade africana e afro-brasileira, e para visualizar ações de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, abordamos as estratégias pedagógicas do subprojeto Pedagogia no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)-CE, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus Ceará, ciclo (2022-2024), desenvolvido na Escola EMEIEF Neide Tinôco, município de Redenção Ceará, como caminhos possíveis de se fazer presente no cotidiano escolar, uma educação antirracista e que valoriza à cultura e à identidade negra.

**Palavras-chave:** Afrocentricidade. Educação. Eugenismo. Lei 10.639/2003. Pibid Pedagogia.

### **PIBID PEDAGOGY AND ANTI-RACIST EDUCATION IN THE CONTEXT OF NEIDE TINOCO MUNICIPALITY SCHOOL (REDENAÇÃO-CE)**

#### **ABSTRACT**

This work is a study that aims to present the influence of the eugenics movement in Brazil and the impacts on the formation of a racist society, as well as the consequences of racial violence present in school spaces, affecting the lives of black children, from basic education. The study addresses, through theoretical-bibliographical and field research, the advances, difficulties and limits still existing in the implementation of Law No. 10,639/2003, which after completing its 20 years in 2023, with the purpose of mandatory application of teaching of Afro-Brazilian history and culture, it is clear that it is still a difficult reality to be seen in the school curriculum. Authors such as Souza (2012), Maciel (1999), Almeida (2019), as well as Trancoso; Pinto and Damaceno (2022), Asante (2009), Mazama (2009), Nobles (2009), Nascimento (2009), Gomes (2003) and (2012), were fundamental in thinking about an education that is responsible for social change, and that helps to reduce inequalities, prejudice and discrimination. We present the movement of struggle and resistance of the black population to have access to education, which after the abolition of slavery continued to encounter numerous difficulties in living in Brazilian society, and also continued to be excluded from access to formal education, however, this important movement has presented cool proposals to combat this historical violence and more recently, such as the approval of Law No. 10,639/2003, mentioned above, among others. We find in the epistemological vision of Afrocentricity, a way to think about black protagonism and the recentralization of African and Afro-Brazilian culture and identity, and to visualize actions of an education focused on ethnic-racial relations, we address the pedagogical strategies of the Pedagogy subproject in the Teaching Initiation Program (Pibid) - Ce, of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia, Ceará campus, cycle (2022-2024), developed at the EMEIEF Neide Tinôco School, municipality of Redenção Ceará, as possible ways to make an anti-racist education that values black culture and identity present in everyday school life.

**Keywords:** Afrocentricity. Education. Eugenics. Law 10,639/2003. Pibid Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

Na estrutura racista que foi se formando o Brasil, pessoas negras e indígenas são as mais afetadas pelo preconceito racial. Enraizado na sociedade, o racismo deriva de um processo histórico, onde pessoas brancas são colocadas em uma escala de privilégios, e a população não branca, excluída é colocada à margem da sociedade. Negros e negras sofrem com a exclusão em muitas áreas: na política, no mercado de trabalho, na cultura, educação, na ausência de políticas públicas voltadas para as condições de moradia, acesso à saúde, acesso à escola, dentre outros.

Em 1979 surgiu o Movimento Negro Unificado, o qual foi responsável por grandes conquistas, que no ano de 2003, pode ser destacada no campo educacional, a Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. Mesmo com as conquistas a luta demonstra que é necessário continuar buscando formas de enfrentamento e superação do racismo, que é uma realidade cruel no Brasil, a vida de crianças, mulheres negras e homens negros, realidade que continua sendo atravessada pelo preconceito racial, social e de gênero.

Uma educação antirracista, mesmo com a conquista da Lei 10.639/2003 ainda não é pautada em muitas escolas, embora haja um movimento de debate nesses espaços. A relevância desse trabalho está na reflexão acerca das condições de exclusão geradas pelo racismo que afetam a população negra, uma forma de exclusão ainda existente nos ambientes escolares, vislumbrando pela educação para as relações étnico raciais, uma das formas de enfrentamento dessa violência. Exclusão essa causada pelo preconceito racial, que nos 20 anos após a implementação da Lei 10.639/2003, apresenta limites e dificuldades e ainda se configuram como um desafio para que a Lei exista nos currículos e faça parte do cotidiano escolar.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar estratégias metodológicas afrocentradas a partir do trabalho realizado pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, pelo curso de Pedagogia da Unilab, campus Ceará. E como objetivos específicos apontamos: a) Analisar o racismo estrutural na sociedade brasileira a partir do surgimento do movimento eugenista no Brasil; b) Reconhecer a importância da afrocentricidade enquanto visão epistemológica; c) Identificar os avanços e limites na implementação da Lei 10.639/2003.

Como metodologia utilizamos a pesquisa teórico bibliográfica, e para descrever a experiência vivenciada no Pibid Pedagogia, fizemos o uso do relato de experiência como procedimento. Em primeiro momento foi definido a temática, delimitação do tema, objetivos e estabelecimento do cronograma de atividades, tendo a revisão da literatura como fator crucial nesse momento. Por seguinte foi feita a coleta e seleção de fontes bibliográficas que abordasse a temática desenvolvida, depois da leitura e fichamento do material encontrado, foi possível construir uma análise reflexiva a partir da interpretação do conteúdo encontrado e assim sistematizá-los.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, s/p).

A partir do diálogo com as ideias dos/das autores e autoras, por meio da técnica dissertativa argumentativa, foi possível fazer uma reinterpretação dos mesmos, assim como redescobrir ideias e trabalhar em suas reflexões.

A participação da pesquisadora como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), campus Ceará, subprojeto Pedagogia, enquanto futura professora, através do contato com metodologias de ensino que permitiram a aplicação da Lei 10.639/2003, favoreceu na escolha da temática e na construção das reflexões. A abordagem do trabalho tem como arcabouço categorial as contribuições de Souza (2012), Maciel (1999), Almeida (2019), Trancoso; Pinto e Damaceno (2022), Asante (2009), Mazama (2009), Nobles (2009), Nascimento (2009), Gomes (2003) e (2012).

## **O PROJETO EUGÊNICO SOCIAL E O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO NO BRASIL**

A origem do termo eugenia remete a década de 1880, precisamente ao ano de 1883, termo esse criado pelo inglês Francis Galton. A teoria eugênica de Galton na verdade não passava de uma ideia racista que teve influência da teoria da evolução de Charles Darwin, mais conhecida por Darwinismo Social, ideia essa, também de cunho racista que pensava a hierarquia de sociedades, onde era possível determinar que existiam

sociedades superiores e inferiores. Galton que era primo de Darwin, a partir dessa influência do evolucionismo, desenvolveu que era possível comprovar que aspectos ligados à parte intelectual e fisiológica do ser humano, poderiam ser passados e adquiridos de forma hereditária, fatores esses que envolviam a cor dos olhos, questões do âmbito intelectual e de comportamento, que poderia ser passada através dos membros familiares, de pais para filhos.

O Brasil, além de ter adotado as ideias eugenistas, começou um projeto interno e próprio, eugênico. Na época a eugenia era vista como uma forma para o país alcançar o desenvolvimento, a elite e alguns intelectuais que tinham relevância, consideravam a eugenia como uma solução para muitos problemas presentes na sociedade brasileira. O progresso só poderia ser alcançado com os ideais desse movimento.

A elite local, convencida do poder da ciência em estabelecer uma nova ordem ao mundo, entendia que a eugenia poderia desempenhar um papel importante na formação da nacionalidade brasileira, orientando o Brasil a seguir o trilha do progresso e do tão almejado processo civilizador (Souza, 2012, p. 7).

Apoiados nas ideias de Galton e com o aval do campo da genética, buscou-se a exclusão de todos aqueles que não eram brancos e que não descendiam de países europeus. O que chamavam de nação do futuro, não envolvia pessoas negras, amarelas e que tinham algum tipo de deficiência.

O discurso e as propostas eugênicas para o Brasil mostram um racismo nada cordial. Sob a justificativa de romper com o atraso, em nome do progresso, ancorados e idéias em que a hereditariedade determinava o destino dos indivíduos e numa desigualdade já dada ao nascer pela própria natureza, os eugenistas respaldavam práticas e políticas que iam desde a discriminação e a exclusão até a mutilação dos seres considerados inferiores. A população passava a ser um objeto a ser manipulado (o que em si já é um princípio autoritário e totalitário), aprimorada por critérios tidos como científicos através de casamentos regulados por critérios de seleção ancorados nas idéias de hierarquia racial (Maciel, 1999, p. 138).

Uma grande impulsão da eugenia no Brasil, foi a associação ao movimento sanitário ou sanitarista, de acordo com Tiago Ferreira (2017) em texto publicado no Portal Geledés, “Nos primeiros anos do século XX, porém, havia no Rio, então capital brasileira, a ideia de que as epidemias brasileiras eram culpa do negro, recém – liberto com a abolição da escravatura (1889).” A eugenia na época poderia ser traduzida como uma forma de higiene, não de preocupação com as condições de saúde da população,

principalmente, daquela que vivia em zona periférica, mas de uma limpeza social e étnica da sociedade brasileira. A eugenia se tornou um projeto científico, social e político no Brasil, ou seja, o racismo disfarçado de desenvolvimento e progresso.

Ao longo dos anos, com a criminalização do racismo e o debate racial ter alcançado um outro nível, seja através das redes sociais ou mesmo por outras mídias, como a televisiva, o que é possível perceber é que a sociedade continua racista, e um racismo consciente por vezes, pois são atitudes de partem de princípios eugênicos de que pessoas negras são inferiores e incapazes intelectualmente. Há um dualismo que consiste na criminalização do racismo, ao passo que o mesmo parece não existir pela permanência do falso mito da democracia racial no Brasil.

A realidade é que o racismo se faz presente em muitas ambientes e meios, seja na mídia, seja no campo político, nos espaços educacionais, no trabalho, na rua, nos momentos de lazer, é um problema real, e com muitas camadas e aspectos, e que assume outras formas de violência, como a violência policial que em suma atinge crianças, adolescentes e jovens negros, em grande maioria, periféricos.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2019, s/p).

Assim, foi sendo criado desde a colonização e reforçado no século XX pelo movimento eugenista, um conjunto de estereótipos para com pessoas negras, e que foram sendo usados como justificativa para o racismo, causando uma perversa desumanização do indivíduo negro. Nesse processo de desumanização, para além da destruição da identidade e da personalidade da sujeito negro, foi-se criando modos de controle, principalmente, por meio da cultura para que a pessoa negra se distanciasse da sua identidade e da sua cultura, possibilitando um processo de alienação e de apagamento da história e memória do indivíduo não branco, no qual passaria a se aproximar da cultura do branco para ser socialmente aceito, mas a grande enganação é que mesmo que os

sujeitos se aproximassem da cultura dominante, nunca seriam brancos, as violências contra seus corpos e suas mentes continuaria, pois para os “outros” ainda seriam inferiores.

## **OS MOVIMENTOS DE LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Desde o Brasil Colônia, a educação passou a ter importância na sociedade brasileira, principalmente, além de, ser apresentada como um meio de formação, passou também a ser civilizatória, como foi o caso da educação jesuítica, que tinha um princípio civilizador para com os indígenas, na qual ensinavam e introduziram a cultura, a língua e a religião dos colonizadores portugueses, sendo que na verdade o objetivo não era de ajudar a alfabetizar, mas de “domesticar” e distanciar os indígenas de sua cultura e identidade.

O primeiro indício de um modelo de educação que trazia aspectos do modelo europeu e de uma educação tradicional, foi o processo no qual os jesuítas foram responsáveis por educar. Até hoje o modelo de ensino tradicional é muito presente no Brasil e ainda traz traços colonizadores, pois desde o surgimento da educação escolar no Brasil, esta esteve atrelada ao processo de colonização, e isso é uma das marcas que é possível presenciar até a atualidade.

O ensino não era para todos, e se direcionava aos filhos dos portugueses, já que o ensino aos indígenas era como forma de os modelar para a cultura dominante, e mais excluídos nesse processo de educação foram os indivíduos negros escravizados.

No Brasil Império começou a surgir as primeiras escolas, entretanto, o acesso continuava sendo negado às pessoas negras. Com alguns movimentos de resistência negra naquele período, foi possível constatar algumas escolas informais para o povo negro. “A negação ao acesso à educação aos escravizados enquanto plano de nação fez com que emergissem escolas informais, criadas pelos próprios negros desde o Brasil império, como forma de resistência a condição de exclusão” (Trancoso; Pinto; Damaceno, 2022, s/p). Desde o princípio do surgimento das escolas, a população negra teve que lutar para conseguir ter acesso à educação.

Com a abolição da escravatura, a população negra recém liberta começou a enfrentar muitos problemas sociais, como questões ligadas à moradia e dificuldades para

ingressar no mercado de trabalho. As desigualdades sociais alcançavam então um outro patamar na sociedade brasileira. A escola continuava excludente, o acesso da população negra à educação ainda era um grande desafio. Começou então uma exclusão social, essa já existente antes mesmo da abolição, e se configurava com o não acesso à escola, um novo tipo de exclusão, a intelectual.

Muitas décadas após a abolição, em um Brasil ainda desigual e racista, no qual o acesso ao ensino superior era limitado às pessoas negras, surge o Movimento Negro Unificado, que travou uma luta antirracista no Brasil e começou a lutar também contra as desigualdades sociais. O acesso da população negra ao ensino formal só foi possível a partir desse movimento de lutas e resistência.

Foi através do Movimento Negro Unificado e outros movimentos sociais negro, outrossim, que foi possível o surgimento de políticas educacionais públicas, como a política de Cotas Raciais nº 12.711 de 2012, bem como a Lei 10.639/2003 que passaria a torna o ensino da história e da cultura afro-brasileira como obrigatório nas escolas.

O processo de luta continua em meio às conquistas e desafios, na qual mesmo com o acesso de negros e negras ao ensino formal, estas e estes começaram a se deparar com o racismo dentro dos espaços escolares, nos livros didáticos, no currículo e na falta de representatividade. Foi conquistado o acesso à educação, mas a exclusão social permanece, pois o racismo é estrutural, é um aliado do sistema de produção vigente. Não é natural que no ambiente escolar o racismo também se apresenta como um problema. A escola não apenas como um espaço racista, mas um espaço de reprodução dessa violência.

O silenciamento na história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras demonstra que ainda há muito a se confirmar enquanto direito de protagonismo da própria história. O epistemicídio produzido e reproduzido nas universidades, escolas e afins corrói tessituras historiográficas que apresentam contrapontos de produção de protagonismo e saber do povo negro (Trancoso; Pinto; Damaceno, 2022, s/p).

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, e a partir dela o estabelecimento de diretrizes curriculares referentes ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, e a instituição do dia da Consciência Negra, com data de 20 de novembro, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares, percebe-se um avanço no que se refere à educação para as relações étnicos raciais. Entretanto, muitos limites ainda são visíveis para que de fato possa ocorrer a implementação da Lei em todas as escolas. Fatores como a ausência de material didático e formação para professores, bem como a inexistência da

Lei no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares ou mesmo a falta de atividades e projetos que possam abordar a temática no cotidiano escolar, são pontos problemáticos que significam que se tem um árduo caminho para que a referida Lei seja vivenciada nas escolas. Em 2023 a mesma completou 20 anos de existência, mas o que se pode notar é que mesmo após longo tempo, a temática da cultura afro-brasileira se limita a ser trabalhada nas escolas apenas no 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Durante o restante do período letivo as ações são quase nulas.

Desta forma, consideramos relevante trazer alguns elementos de um conceito fundamental para pensar as relações étnico raciais, que é a Afrocentricidade.

### **AFROCENTRICIDADE ENQUANTO CONCEITO EPISTEMOLÓGICO**

O conceito de afrocentricidade foi desenvolvido por Molefi Kete Asante, cientista e filósofo estadunidense em 1980. A ideia afrocêntrica surgiu como uma visão epistemológica, para pensar em sua proposta a recentralização do povo africano, o povo africano pensado a partir do centro de sua cultura e da sua história. A afrocentricidade surge numa condição de emergência, porque ao longo da história, os povos africanos foram colocados à margem, e o que lhes foi imposto como centro, foi a cultura europeia, fruto do processo de colonização dos diversos países de África.

A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a política, ou a economia africana foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia, ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como “real” (Asante, 2009, p. 93).

Asante (2009), discorre sobre o processo de conscientização como o meio para que o povo africano possa assumir a centralidade, passando a ser agente. Na visão do autor (2009) a “Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” (Asante, 2009, p. 94). O autor ainda define agente e agência como sendo:

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana (Asante, 2009, p. 94).



Pensar África a partir de África, é o meio para começar o processo de conscientização proposto por Asante (2009), para que os povos africanos possam ser protagonistas, e possam construir sua centralidade se desvinculando da visão eurocêntrica sobre o Continente Africano. É preciso assumir um compromisso com a reconstrução da história da África.

A Afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não são exclusivas entre si. Em sua forma mais óbvia, a supremacia branca se expressa como um processo físico de pura violência, muitas vezes extremamente brutal (Mazama, 2009, p. 111).

O processo violento de colonização causou nos povos africanos e no povo da diáspora, afro-brasileiro, um distanciamento ou quase perda da sua identidade e um afastamento da sua cultura. O racismo baseado na ideia de uma superioridade da raça branca e a construção de um padrão de ser humano que deve ser branco para ser socialmente aceito, configurou em um conjunto de estereótipos usados para desqualificar e subalternizar pessoas negras. Nesse sentido, “Pele clara e cabelo liso tornaram-se, e de muitas formas ainda são, os distintivos inquestionáveis de bondade e beleza. A cor clara e a proximidade da brancura tornam-se o padrão de ser humano” (Nobles, 2009, p. 288). Na tentativa de aproximação do padrão da branquitude, o indivíduo negro sofre um processo psicológico causado pelo racismo, de não se reconhecer negro.

[...] Por ser uma negação fundamental do mérito e do valor intrínseco da pessoa, o resultante “desejo de se aproximar da brancura” se torna uma condição psicológica debilitante, patológica e destrutiva. “Embranquecimento”, “blanqueamiento”, vergonha da cor, quero ser branco”, ódio de si – tudo isso resulta numa condição psicológica movida pelo desejo disfuncional de ser branco (Nobles, 2009, p. 288).

Essa tentativa de aproximação da cultura dominante, vem de um processo violento que mesmo após a abolição, as formas de violência contra a população negra continuaram. “A memória do afrodescendente brasileiro vem sendo agredida sistematicamente pela estrutura de poder e dominação há quase quinhentos anos.” (Nascimento, 2009, p. 197). Essa agressão da memória do sujeito afro-brasileiro é devido a uma imposição cultural que se coloca como melhor e superior. “Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, dessa forma seccionando-o do seu tronco familiar africano” (Nascimento, 2009, pp. 197-198). Faz parte ainda de um

projeto colonial o apagamento da memória, da ancestralidade e da identidade do povo negro.

É necessário através de um ensino que seja afrocentrado e afrorreferenciado, buscar romper com essa lógica da branquitude, que produz espaços de privilégios no qual pessoas brancas são sempre beneficiadas. Em uma sociedade desigual como a brasileira, pessoas brancas são privilegiadas pelo racismo. O trauma causado pelo racismo, também está presente nas escolas. A educação pode ser um instrumento de conscientização dos sujeitos, por ter um caráter formativo e de contribuição para uma sociedade que seja menos desigual e preconceituosa. Crianças negras precisam conviver em um ambiente escolar, que ensine que o cabelo crespo e cacheado, também, é bonito, que ser negro é sinônimo de beleza. A escola além de não assumir o papel de uma educação antirracista, assume também o dever de ensinar as crianças a reagir ao racismo.

Nesse sentido, ilustraremos uma experiência no espaço escolar, promovida pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), realizada numa escola do Maciço de Baturité.

### **PIBID-PEDAGOGIA E O USO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS AFROCENTRADAS E AFROREFERENCIADAS**

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pelo subprojeto do curso de Pedagogia da Unilab, campus Ceará (2022-2024), nas ações que se propôs a desenvolver na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Neide Tinôco - Redenção-CE, desenvolveu atividades que contemplaram a inserção dos elementos da Lei 10.639/2003 no contexto da sala de aula. Como bolsista do Programa, foi possível notar que as ações pontuais realizadas na escola contribuíram para que a implementação da lei fosse possível nesse ambiente, assim como fortalecimento da luta antirracista no referido espaço de atuação.

Além da primeira experiência, contato e inserção no ambiente escolar, se deparando com a realidade da profissão docente, o que contribuiu para a formação dos *pibidianos* como futuros professores, foi possível vivenciar as possibilidades e impactos de atividades pontuais com viés antirracista na escola, compreendendo que é necessário a escola ter um compromisso com a implementação da Lei 10.639/2003, e que é possível no cotidiano trabalhar com uma educação decolonial.

Buscamos ao longo do período de atuação realizar atividades pedagógicas que envolvessem a valorização da identidade negra, e temáticas ligadas às manifestações culturais afro-brasileiras. Durante todo o calendário letivo foi possível desenvolver ações numa perspectiva afrocentrada e afrorreferenciada.

Nossas atividades começaram com a temática envolvendo o cabelo crespo, no qual o livro usado para a contação de história em sala de aula foi o *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks. Além da contação de história, realizamos uma atividade com os alunos, de produção artística, na qual eles teriam que fazer uma representação do cabelo crespo.

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras (Gomes, 2003, p. 174).

O cabelo crespo sempre foi alvo de muitos estereótipos que foram sendo usados para desqualificar e o definir como feio. O cabelo liso como padrão de “cabelo bom e bonito”, gera problemas ligados à autoestima de pessoas negras. O ambiente escolar é um dos espaços mais suscetíveis para o primeiro contato com “piadas e brincadeiras” racistas ligadas ao cabelo, onde crianças negras podem acabar ouvindo que seus cabelos são feios, ou serem chamadas de cabelo de “bombril”, cabelo de “bruxa”, cabelo “duro”, isso traz sérias consequências na imagem que essa criança vai ter sobre se mesma, e sobre uma característica da sua identidade, que é o cabelo.

A atividade pedagógica com a obra “*Meu Crespo é de Rainha*”, proporcionou que muitas crianças fossem encontrando seu tipo de cabelo na história, assim possibilitando o contato com uma representatividade de se encontrar num material didático, em um livro que mostra que o cabelo crespo é belo. A ação realizada buscou desenvolver o fortalecimento da identidade de crianças negras, o estímulo a sua autoestima com relação ao cabelo, para que pudessem se ver como reis e rainhas, e a beleza dos seus cabelos.

A temática da cultura negra pela musicalidade foi desenvolvida a partir de uma série de atividades utilizando a capoeira, na qual as crianças conheceram os instrumentos, a história, e as músicas. Foi possível até realizar na escola uma roda de capoeira, na ocasião os alunos dançaram e tiveram a oportunidade de aprender a tocar alguns instrumentos.

Desenvolvemos, também, atividades com a temática da culinária e da literatura afro-brasileira. Construímos ainda um varal com a imagem e informações de algumas personalidades negras do Brasil. E em algumas ações ao trabalhar a identidade negra, procuramos ressignificar junto das crianças “o lápis cor de pele”, mostrando que não existe apenas uma cor de pele, e que o respeito as diferenças e ao outro, é importante.

O que pode ser analisado a partir dos exemplos de atividades desenvolvidas pelo Pibid Pedagogia, é que uma educação voltada para a promoção das relações étnico-raciais, quando presente na sua efetivação no ambiente escolar, pode corroborar com uma transformação social.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 102).

O papel da escola enquanto instituição formadora precisa estar alinhada em seu currículo e nas suas propostas de ensino com a luta contra as opressões. Nessa dinâmica é preciso pensar sobre o papel que professores e professoras podem assumir na luta antirracista.

Refletir sobre a formação de professores é buscar entender que um olhar deve estar voltado para o ensino superior e os cursos de licenciaturas, responsáveis por essa primeira formação que os docentes recebem. Os futuros profissionais da educação devem ser formados numa perspectiva para serem educadores antirracistas, e aprenderem a agir diante dos possíveis casos de preconceito e discriminação que poderão presenciar nos ambientes escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O racismo continua sendo uma violência que marca a vida de muitos estudantes durante o percurso do ensino formal, quando a escola que deveria ser um espaço seguro para crianças, inclusive, as negras, torna-se, com a presença do preconceito racial, um ambiente de traumas psicológicos.

Concluimos que mesmo com os avanços alcançados no que se refere à busca pela igualdade racial, o racismo ainda é uma violência modeladora na sociedade brasileira,

fruto de um processo histórico. Mesmo com os avanços do debate racial que colaboram para com o processo de conscientização, o racismo continua sendo um problema no cotidiano. Precisamos enquanto sujeitos estarmos comprometidos com a construção de uma sociedade, na qual onde a discriminação racial e toda forma de violência e de opressão não tenha espaço.

A vida de crianças negras nas escolas, pode ganhar novas perspectivas quando uma educação antirracista, classista e igualitária faz parte desse contexto, pois o protagonismo desses alunos, e o resgate de suas identidades é fundamental para a construção das suas potencialidades. A implementação da Lei nº 10.639/2003 só será possível mediante o comprometimento das escolas em eleger como prioridade nos seus ambientes uma educação antirracista, afrocentrada e afrorreferenciada. Acreditar neste tipo de educação é um caminho para uma superação do preconceito racial e uma forma para que o resgate da identidade e a valorização da cultura afro-brasileira seja possível. É perceber ainda que uma educação para as relações étnicos raciais pode gerar uma transformação social e uma contribuição para futuros possíveis, em uma realidade que o racismo não mais seja uma engrenagem de sustentação desse sistema opressor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Polén Livros. São Paulo, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Selo Negro, São Paulo, 2009, p. 93-110.

FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Portal Geledés**, São Paulo, 16 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>> Acesso em: 28. mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1. São Paulo, 2003, p.167-182. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 14. jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnicos-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1. 2012, p.98-109. Disponível em:

<[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5 Gomes N%20L Rel etnico raciais edu c%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_edu_c%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf)> Acesso em: 20. jun. 2024.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, n.11. Porto Alegre, 1999, p.121-143. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf>> Acesso em: 28. mai. 2024.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica Inovadora**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Selo Negro, São Paulo, 2009, p. 197-218.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Selo Negro, São Paulo, 2009, p. 277-297.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora, 1. Ed. São Paulo, 2013.

SOUZA, Vanderlei Sebastião. As idéias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre-guerras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v.6, n.11.

Dourados, 2012, p.1-23. Disponível em:

<<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/1877/1041>> Acesso em: 25. jun. 2024.

TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha; PINTO, Antonio Henrique; DAMACENO, Maria Dayana Santos. Discurso e poder: O negro na história e memória da educação. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, v. 28, n. 2. Vitória – ES, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/39847>> Acesso em: 28. jun. 2024.



**Capítulo 2**  
**INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA NA**  
**ESCOLA: UM ESTUDO INTERSECCIONAL**

**Larissa Ribeiro Félix**  
**Juliana Silva Santana**  
**Davison da Silva Souza**

# INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTUDO INTERSECCIONAL

**Larissa Ribeiro Félix**

*Professora do ensino básico e pedagoga. E-mail: [ribeiro.felix@aluno.uece.br](mailto:ribeiro.felix@aluno.uece.br)*

**Juliana Silva Santana**

*Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará,*

*Doutora em Educação. E-mail: [juliana.santana@uece.br](mailto:juliana.santana@uece.br)*

**Davison da Silva Souza**

*Professor-alfabetizador da Prefeitura de Fortaleza e educando do Mestrado Acadêmico*

*Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE). E-mail: [davison.souza@aluno.uece.br](mailto:davison.souza@aluno.uece.br)*

## RESUMO

Este estudo lança o olhar para uma complexa realidade enfrentada em muitas escolas brasileiras: a inclusão escolar de estudantes negres com deficiência; isso porque racismo e capacitismo são opressões que se encontram na base social e, portanto, interferem significativamente no desenvolvimento dos indivíduos. Desdobra-se de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, defendido em 2023, e tem como objetivo dialogar acerca das práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão escolar de crianças negras em situação de dificuldades na aprendizagem. Metodologicamente, consiste em uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2009), com a construção dos achados de campo por meio de uma entrevista semiestruturada com um professor da rede pública de ensino de Fortaleza e da observação de suas aulas na turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Ademais, fundamenta-se em Cavalleiro (2020), Lanuti e Mantoan (2022), Orrú (2017), dentre outros/as para discutir raça, deficiência, gênero e classe de forma interseccional. Os principais achados apontam que crianças negras com deficiência passam por diversas situações de negligência escolar, que vão desde o planejamento de aulas e atividades que desconsideram suas especificidades – potenciais e dificuldades – até as enormes barreiras atitudinais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças. Vimos, ainda, que o racismo está na base das opressões sofridas por essas crianças e, quando aliado ao gênero, classe e deficiência, torna-se tão potencialmente nocivo que consegue invisibilizar o sujeito e sua existência em sala de aula.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Raça. Deficiência. Interseccionalidade. Prática pedagógica.



## **SCHOOL INCLUSION OF BLACK CHILDREN WITH DESABILITIES: AN INTERSECTIONAL STUDY**

### **ABSTRACT**

This study examines a complex reality faced by many Brazilian schools: the educational inclusion of Black students with disabilities. This issue arises from the acknowledgement that racism and ableism are foundational social oppressions that significantly impact individual development. Derived from a final project for a Pedagogy course presented in 2023, the study aims to discuss the pedagogical practices used on school inclusion of Black children experiencing learning difficulties. Methodologically, it involves qualitative research (Minayo, 2009), with field findings constructed through a semi-structured interview with a teacher from the public education system in Fortaleza and observation of their classes in a 4th-grade elementary school setting. Additionally, it is based on studies of Cavalleiro (2020), Lanuti and Mantoan (2022), Orrú (2017), among others, to discuss race, disability, gender, and class in an intersectional way. The main findings indicate that Black children with disabilities face many forms of educational neglect, from lesson and activity planning that disregards their specific needs – both strengths and challenges – to significant attitudinal barriers that hinder their development. We also observed that racism underpins the oppressions these children experience, and when combined with gender, class, and disability, it becomes so potentially harmful that it can make the individual invisible and also deny their existence in the classroom.

**Keywords:** School inclusion. Race. Disability. Intersectionality. Pedagogical practice.

### **PALAVREANDO O INÍCIO**

A sala de aula da educação básica é um “chão” próspero. Ali, naquele espaço-tempo, experiências, interações, atividades, leituras, conversas, desenhos e demais vivências se inter cruzam possibilitando o desenvolvimento dos(as) estudantes. Contudo, algumas intersecções são pulsantes e carecem de um olhar “outro” para que o desenvolvimento não fique restrito a algumas crianças, mas que possa alcançar a todes.

Mediante a diversidade de raça, classe, gênero, território, deficiências e outros eixos sociais, interseccionais, precisamos – professores(as) e demais profissionais da escola/educação – estar atentos(as) para que a rotina não torne opaca nossa visão e percepção de uma escola inclusiva. As diferenças são essenciais para criar um ambiente inclusivo e negá-las é uma maneira de praticar a exclusão. Em um ambiente/grupo heterogêneo, sobressaem-se diferentes maneiras de aprender e se desenvolver que necessitam ser respeitadas.

Diante dessa diversidade, nesse estudo, adotamos um olhar interseccional como ferramenta analítica (Gomes, 2022) para compreendermos as dinâmicas de interação em

sala de aula, considerando as diversas opressões de maneira circular, e não de maneira linear e hierárquica. A análise interseccional não se esgota na tríade raça, gênero e classe,

Ela vai além, incorpora outros elementos e é ainda mais complexa, pois nos permite entender como a religião, idade (faixa-etária), a orientação sexual, a nacionalidade e a localização geopolítica – entre outras – incidem sobre as vidas negras de forma interseccional, imbricada e cruelmente articulada (Gomes, 2022, p. 39).

Entender esses e outros elementos de maneira articulada é a perspectiva deste estudo. Para tal, delineamos como objetivo deste artigo dialogar acerca das práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão escolar de crianças negras em situação de dificuldades na aprendizagem. Como dialoga o educador pernambucano Paulo Freire (2024), não avaliamos a pessoa do professor, mas sua prática pedagógica. Estaremos inspiradas(os) na Pedagogia Engajada (hooks, 2020), entendendo que as aprendizagens se desenvolvem melhor mediante as interações entre estudantes e professoras(es). Esse é nosso “Sul” e, nessa orientação, dialogamos acerca das conquistas e das melhorias a serem alcançadas para uma educação inclusiva.

Tecemos uma pesquisa qualitativa, buscando dar conta de compreender realidades sociais que não podem ser quantificadas, ou seja, trabalhamos com crenças, valores, atitudes e visões de mundo (Minayo, 2009). Como instrumentos de construção de dados, utilizamos a observação e a entrevista. Compreendemos que a presença do(a) pesquisador(a) em campo já interfere na realidade e que, portanto, toda observação é participante, permitindo-nos compreender a realidade por meio de nossas percepções (Minayo, 2009). Fortalecemos a defesa da não neutralidade, ou seja, da implicação e do engajamento dos(as) pesquisadores(as) na compreensão do fenômeno.

Assim, a observação em campo – a sala de aula de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – foi acompanhada de uma entrevista semiestruturada com o professor da respectiva turma. Para a entrevista, organizamos um roteiro prévio e, para além dessa estruturação, estivemos abertas(os) a tratar de outras questões e temáticas que porventura pudessem surgir. Buscamos, assim, entender o fenômeno a partir da percepção do sujeito, por meio de sua linguagem e visão da realidade na qual ele está inserido diariamente (Farias e Silva, 2009).

Esta pesquisa fundamenta-se em Cavalleiro (2020), Lanuti e Mantoan (2022), hooks (2020), Orrú (2017), dentre outros/as para discutir raça, deficiência, gênero e

classe de forma interseccional, buscando compreender essa realidade a partir da escuta sensível dos(as) sujeitos(as) que dela fazem parte.

Estruturamos o artigo da seguinte maneira: na seção “Palavreando o início”, apresentamos uma breve problematização, o objetivo e a metodologia do estudo; na seção principal, intitulada “Eu estou aqui”: a presença de crianças negras na sala de aula e suas intersecções”, traz nossos achados da pesquisa de campo, análises sobre os dados e um diálogo com o referencial teórico na perspectiva de descortinar como tem acontecido a inclusão de crianças negras com deficiência nessa turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental; por fim, a seção intitulada “Considerações finais, por enquanto”, retoma o objetivo do estudo e sintetiza os achados, apontando a necessidade de outras investigações.

### **“EU ESTOU AQUI”: A PRESENÇA DE CRIANÇAS NEGRAS NA SALA DE AULA E SUAS INTERSECÇÕES**

A pesquisa aconteceu em uma escola pública localizada em um bairro periférico no Distrito IV da cidade de Fortaleza, sendo uma instituição que recebe crianças residentes do próprio bairro e de bairros adjacentes. Assume turmas de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Acompanhamos uma turma de 4º ano, na qual as crianças estão com idade entre 9 e 10 anos e já passaram pelos anos escolares dedicados sistematicamente ao ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). O estudo aconteceu com a turma e o seu professor regente<sup>3</sup>.

Dentre tantas características que podemos atribuir à escola, podemos consentir que ela é um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, descobertas e expansão de potencialidades. Em recorte para a sala de aula, é correto afirmar que é nela que as aprendizagens sistemáticas que partem de um currículo direcionado, pragmático e mediado acontecem. A sala de aula da presente pesquisa, seguiu essa premissa, mas não

---

<sup>3</sup> Na prefeitura de Fortaleza, as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm em média três professores/as, sendo o/a professor/a regente (denominado assim por ter maior carga horária na sala de aula daquela turma) também intitulado de PRA (professor/a regente A) que ministra aulas de português, ciências, história, geografia, artes e ensino religioso; o professor denominado de PRB (professor regente B) ministra apenas aulas de matemática, contudo se dedica a várias turmas, ao contrário do PRA que concentra sua carga horária em apenas uma turma por turno e, por fim, o/a educador/a físico que tem duas aulas por semana na turma.

para todas as crianças! Tal afirmação provém da constatação de que a depender de determinadas características da criança, ela pode até ser esquecida, ficar invisível.

O professor da sala de aula vigente, a quem daremos o nome fictício de Antônio, é um homem branco, possui duas formações de nível superior e duas pós-graduações. Sua turma é composta por 27 crianças, em sua maioria, crianças negras, de acordo com as nossas observações. Em conversa com o docente, descobrimos que três crianças eram “laudadas”<sup>4</sup>, uma dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e duas com Altas habilidades e superdotação. Dessas, duas crianças eram negras e uma delas, branca. Havia, ainda, a suspeita do professor de outras quatro crianças possivelmente terem deficiência intelectual, devido às dificuldades apresentadas na aprendizagem; todas ainda sem acesso a um laudo e, dentre elas, três são negras.

Entendemos a importância do laudo médico no que diz respeito ao cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, definidos na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), todavia, percebemos também que, na escola, o laudo pode acarretar atitudes preconceituosas, capacitistas, segregadoras. Interseccionalmente, levantamos ainda a reflexão sobre quem são as crianças que têm acesso aos laudos. Gonzalez (2013) denuncia que crianças negras são menos encaminhadas aos serviços de atendimentos especializados, portanto, têm menos acesso ao laudo e suporte no desenvolvimento das aprendizagens. O racismo afeta a garantia dos direitos instituídos a todas e todos brasileiros, desumanizando pessoas negras.

Ainda sobre essa questão dos laudos, que é bastante complexa, defendemos que, na escola, independente dos laudos médicos, estudantes que apresentarem quaisquer situações de dificuldades na aprendizagem e/ou no desenvolvimento devem ser pedagogicamente atendidos no ambiente da sala de aula, por seus professores. Esse atendimento não deve ser diferenciado, mas sim acessível, inclusivo, pensado para todos. E por mais que ensinar à turma toda seja desafiador, como apontam Mantoan e Lanutti (2022), esse caminho de planejamento e prática escolar é aquele que libera caminhos diversos para que os estudantes, em suas especificidades, se desenvolvam na escola, no conhecimento.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo professor para se referir às crianças com diagnósticos médicos de deficiência. É um termo comum entre os professores, embora o mais indicado seja “pessoa com deficiência”, considerando primeiramente a pessoa e entendendo o laudo, a deficiência, como uma das inúmeras características que essa pessoa tem.

Assim, ao questionarmos Antônio sobre o atendimento dado aos estudantes que estavam em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, o professor nos informou que, em conjunto às suas aulas, havia a participação de quatro estudantes universitários que cursavam a disciplina de Estágio Docente em uma Universidade Pública. Estes estudantes desenvolviam atividades de alfabetização com as crianças que ainda não eram alfabetizadas e, por isso, ainda não conseguiam acompanhar as atividades de sala. Sendo assim, os universitários levavam as crianças indicadas por Antônio para uma sala de apoio, podendo ser a biblioteca ou outro espaço disponível, para que outras propostas fossem desenvolvidas. Estes momentos aconteciam por pelo menos metade das manhãs, ficando a critério dos universitários a extensão ou não dessas vivências.

As atividades aconteciam quando os discentes da universidade estavam presentes; neste caso, duas vezes por semana. Sobre a prática de separar as crianças de sua turma, concordamos com Orrú (2017) ao explicitar que a inclusão não desconsidera as condições do espaço, as dificuldades enfrentadas ou acontece a partir de práticas pedagógicas “ideais”. A real inclusão se estabelece nas entrelinhas, nas fronteiras, na consideração de ser potente de cada um, caminha na contramão de todas as formas de *apartheid*. Reflitamos: se as crianças não estão em sala de aula participando das vivências oferecidas naquela etapa de ensino, como elas poderão sair da situação de dificuldade? Parece-nos contraproducente.

Faz-se significativo salientar que a maior parte das crianças levadas para outro espaço eram negras. Essa atitude é segregadora, pois não considera as diferentes possibilidades de as crianças aprenderem com o outro, com o conhecimento que é diferente do seu, em compartilhar experiências únicas crescendo e se desenvolvendo com isso. Em contraponto, há uma pressão das gestões e dos Distritos de Educação acerca da alfabetização na idade certa. Em uma sala de 4<sup>o</sup> ano, por exemplo, presume-se que todas as crianças já saibam ler e escrever, contudo, na escola pública essa não é a realidade. Em uma sala de aula superlotada, com crianças de diferentes níveis, como o/a professor/a vai alfabetizar as que necessitam e dar conta dos conteúdos exigidos? A outra pergunta que nos chega é: como realizar uma educação inclusiva sem o devido amparo financeiro, recursos pedagógicos e humanos? Tais questões são pertinentes e precisam de respostas urgentes... aquela que temos hoje é que nenhuma dessas ausências justifica a exclusão de determinadas crianças. Se a escola não consegue atender seu público, tal qual ele é, então

a própria escola (currículo, planejamento, avaliação, organização) precisa ser revista, ressignificada.

Observando o dia a dia da sala de aula, sua rotina, crenças e costumes, nosso olhar se voltou para Vicente – nome fictício para uma das quatro crianças que o professor suspeitava ter deficiência intelectual. Vicente é uma criança negra de pele escura, que se mostra calma, que não costuma verbalizar em sala de aula, mas que interage bem com os colegas quando é procurado. Em conversas posteriores com Antônio, descobrimos que Vicente vinha apresentando dificuldades na aprendizagem no que correspondia aos conteúdos previstos para sua série.

Em um dos dias de observação, o professor sinalizou aos estudantes universitários para encaminharem as crianças “atrasadas” até a biblioteca e deu continuidade à sua aula, esquecendo de convocar Vicente. Se a premissa do professor era direcionar as crianças “atrasadas alfabeticamente” para a sala de apoio, por que Vicente não foi lembrado? O docente deu continuidade à sua aula orientando para que todas as crianças abrissem o livro e resolvessem as questões propostas nas páginas indicadas. Neste momento, não houve nenhuma mediação coletiva por parte do professor quanto às dúvidas que surgiam sobre as questões, ele orientou para que as crianças fizessem sozinhas, exceto quando iam até sua mesa.

Durante a maior parte da aula, Vicente esteve sentado, com seu caderno posto sobre a mesa, escrevendo letras e fazendo rabiscos aparentemente aleatórios. Sem ser visto. Sem ser lembrado. Invisível. Ao final da aula, o professor percebeu que havia deixado Vicente em sala e pediu para que ele se dirigisse à sala de apoio junto aos outros colegas. Poucos minutos depois, Vicente voltou, pois o momento das atividades dirigidas pelos estagiários havia acabado.

Mantoan e Lanutti (2022, p. 23) destacam que “Ensinar a turma toda, sem quaisquer diferenciações para alguns, exige planejamento, parceria, compromisso com os alunos – com o que eles já sabem, com o que desejam e precisam aprender para satisfazer sua curiosidade, para resolver seus problemas”. Tal compromisso não foi percebido em relação aos estudantes como um todo, e, de forma mais grave e negligente, com Vicente.

Nos dias seguintes, acompanhamos os preparatórios para a Feira de Ciências. Cada turma ficou responsável por uma atividade para ser apresentada para o resto da escola. A turma acompanhada na pesquisa ficou encarregada de construir “Carros Sustentáveis”. Com a ajuda e mediação do professor, cada criança faria o seu. Estes materiais tinham sido

previamente solicitados pelo professor. Vicente não havia trazido seu material. Antônio “não se deu conta” de que Vicente não trouxe o material e, desta forma, a criança ficou impossibilitada de vivenciar a experiência, ficando em sua cadeira, sozinho e excluído da atividade. Mais uma vez... invisibilizada.

Tais acontecimentos podem ser interpretados como meras eventualidades, no entanto, há significados na intencionalidade e na não intencionalidade. A invisibilização de crianças negras já foi apontada na pesquisa de Cavalleiro (2021) quando a intelectual trabalhava o racismo na Educação Infantil. Diante disso, percebemos a invisibilização como uma ferramenta do racismo que é reproduzido na escola e perpassa por todos os níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior (Almeida, 2020). Não lembrar de uma criança em sala de aula é deslegitimar sua existência, é não a considerar aprendente, ser potente que é capaz de expandir-se e ser mais. Cavalleiro (2021) contribui ao denominar isso, um inimigo invisível, enquanto “racismo cordial”, que não se coloca de forma explícita, mas que é tão violento quanto uma atitude escancarada de discriminação, pois impacta na condição emocional do sujeito.

Ser uma criança negra de pele escura, com suspeita de deficiência intelectual e que não segue a partir de um padrão normalizador, acarreta ser atravessada por experiências violentas em sala de aula, pois sua aprendizagem não é garantida, seu corpo não é considerado, sua existência é apagada. Desta forma, nessa sala de aula, essas questões interseccionadas inter cruzam com o “não olhar” para a criança.

O apagamento desse sujeito na sala de aula faz com que não haja investimento pedagógico em suas aprendizagens, ou seja, o que se estrutura é o abandono pedagógico. Podemos dizer, com base em nossas referências (Mantoan; Lanutti, 2022; Cavalleiro, 2021) que é a falta de oportunidade de desenvolver o conhecimento que coloca esses estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem. A dificuldade não está, necessariamente, na criança – na cor da sua pele, no tempo que ela leva para perceber e compreender as coisas, na velocidade que realiza as tarefas, na forma como ela se comporta frente às rotinas de sua turma de 4º ano. A dificuldade se constrói, sobretudo, pela escola, quando desconsidera especificidades, talentos, potencialidades, aspectos sócio-históricos, econômicos e culturais em detrimento do cumprimento de um currículo que, em muitos casos, não é representativo e, portanto, não dialoga com as necessidades e interesses de aprendizagem dos estudantes.

Em entrevista com o professor, foi relatado que “Não havia preconceito em sua sala de aula, todos eram tratados de igual para igual, não tinha isso de negro ou branco”. Percebemos que há um distanciamento entre a fala do professor e a sua prática. O fato de o professor negar o preconceito em sua sala de aula o aproxima dos discursos de democracia racial, na qual todos/as são tratados de maneira igual, independente da cor. Contudo, esse discurso já foi desopacizado por inúmeras intelectuais, tais como Gomes (2022), Nascimento (2021) e Gonzalez (2020). Essas autoras desafiaram o discurso hegemônico e constataram que o racismo é um operador social de exclusão, que acontece de maneira explícita ou implícita e que é reproduzido na escola, como vimos acontecer com Vicente.

Em um dos questionamentos para que o professor comentasse sobre sua prática inclusiva, foi exposto que “Eu procuro perceber as dificuldades de cada um e, a partir disso, criar mecanismos para que as crianças possam aprender”. Cabe ressaltar que a prática inclusiva requer dos educadores um olhar mais voltado para as potencialidades do que para as dificuldades, visto que é com as potencialidades que mobilizamos novas aprendizagens. Ela também vai requerer um olhar engajado, atento, que possa perceber as diferenças e considerá-las valiosas ao aprendizado. No entanto, podemos perceber que a percepção do professor sobre preconceito e questões raciais está limitada às práticas explícitas e escancaradas de racismo, contudo, existem violências silenciosas que podem acarretar baixa autoestima e dificuldade de aprendizado, como, por exemplo, invisibilizar a presença de um estudante.

Sobre sua prática inclusiva, identificamos que ela foi remetida às dificuldades que as crianças apresentavam. Assentimos com Mantoan (2017) sobre a verdadeira inclusão escolar quando a deficiência relacionada às limitações perde o sentido, pois o que se considera é o desenvolvimento de cada criança. A educação inclusiva é voltada para enxergar o outro como capaz, potente, em expansão, como Ser de possibilidades e, a partir disso, crescimento. Sendo assim, se faz necessário uma prática pedagógica que constrói pontes entre o que cada um traz de particular, em constante troca com o outro, transformando o outro, transformando a vida.

Compreendemos que as dimensões estruturais e organizacionais influenciam na sala de aula e na prática pedagógica do professor, no entanto, ao que foi relatado, é inegável o impacto negativo destes vetores no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Desta forma, é de extrema relevância a reflexão, discussão e pesquisa sobre os



assuntos tratados, para que assim possamos caminhar em sentido de construir uma educação inclusiva que seja garantida para todos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS, POR ENQUANTO**

A inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns tem gerado importantes movimentos nas escolas, que perpassam a formação de professores numa perspectiva inclusiva, um investimento em recursos e atendimentos que tragam acessibilidades, um olhar para as diferenças como sendo uma característica natural de todos os seres humanos... Ainda assim, constata-se muita resistência, ora apresentada como despreparo e desinformação, mas, a nosso ver, representada pela manutenção de um sistema de privilégios que só se sustenta mediante o investimento sistemático de exclusões, invisibilizações e produção de “fracassos e fracassados”.

Nessa concepção, extremamente problemática, muitos estudantes vivenciam a escola não apenas para aprender, para desenvolver habilidades, mas experienciam sistematicamente a dor da exclusão, da competição meritocrática, das violências raciais, capacitistas, dentre outras; que representam um pouquinho daquilo que ele vai encontrar fora da escola. No entanto, a perspectiva inclusiva de educação aponta para outro lugar, ela suleia práticas pedagógicas engajadas, criativas, contextualizadas que envolvam estudantes, em suas especificidades, aos conteúdos de cada etapa escolar. Esses conteúdos precisam ser apresentados de forma acessível e prazerosa, e o contrário disso reforça os sistemas de exclusão e as barreiras à aprendizagem.

Assim, neste artigo, em que propomos um diálogo acerca das práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão escolar de crianças negras em situação de dificuldades na aprendizagem, nos deparamos com um difícil e frustrante achado: as práticas não estão sendo utilizadas para incluir, mas para segregar. Enviar estudantes não alfabetizados para outro espaço na escola para que eles aprendam a ler, não fará com que eles leiam e, ao mesmo tempo, adquiram saberes do 4º ano; logo, mesmo que aprendam a ler, continuarão em situação de dificuldades. Ao mesmo tempo, permitir que esses estudantes permaneçam em sala de aula, esquecidos, sem mediação sistemática e consciente das aprendizagens pelo professor e sem um planejamento que preze pela acessibilidade nos temas, nos recursos pedagógicos e na realização das atividades também não representa uma prática escolar inclusiva.

Esperançamos achados diferentes. Reconhecemos o potencial da escola na promoção da inclusão e na sistematização de ações que valorizem os sujeitos. Esperamos que o caso relatado não seja o comum, o que acontece em diversas salas de aula. Queremos que crianças negras com deficiência ou, simplesmente, crianças, possam acessar com alegria, ludicidade e protagonismo os conhecimentos historicamente acumulados, ao mesmo tempo em que criam seus próprios conhecimentos e colaboram para uma sociedade melhor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra/Sueli Carneiro, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino.; SILVA, Silvina Pimentel. Métodos e Pesquisa – Caminho de acesso para conhecer. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa e Prática pedagógica**. 34 ed. Fortaleza: RDS, v. 3, p. 17-25, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro Educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In: GOMES, Nilma Lino. **Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 19-69.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 258f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29072013-141118/>. Acesso em: 08. ago. 2024.


MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 08. ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



**Capítulo 3**  
**FEMINISMO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
**CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E**  
**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES TRABALHADORAS**

**Beatriz Araújo Barbosa**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**  
**Eliomar Araújo de Sousa**

# **FEMINISMO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES TRABALHADORAS**

***Beatriz Araújo Barbosa***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professora da Prefeitura Municipal de Sobral. E-mail: [beatrizbarbosa1122@gmail.com](mailto:beatrizbarbosa1122@gmail.com).*

***Daniele Kelly Lima de Oliveira***

*Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutora com pós-doutorado em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq. E-mail: [dankel28@yahoo.com.br](mailto:dankel28@yahoo.com.br).*

***Eliomar Araújo de Sousa***

*Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq. E-mail: [eliomars014@gmail.com](mailto:eliomars014@gmail.com).*

## **RESUMO**

Os espaços escolares foram, por muito tempo, lugares dos quais as mulheres eram excluídas, por serem criadas, exclusivamente, para desempenharem o papel de donas de casa, esposas e mães, fazendo com que seu acesso à escolarização fosse considerado desnecessário. Com a luta do movimento feminista e o avanço das políticas públicas destinadas às mulheres, passou-se a pensar na educação escolar feminina. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância da luta por educação escolar para mulheres e do papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no acolhimento do retorno escolar de mulheres trabalhadoras, refletindo sobre suas trajetórias e desafios enfrentados durante esse processo. A EJA se caracteriza como uma modalidade de ensino que visa proporcionar o acesso à educação para pessoas que não concluíram a educação básica no período regular. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. O referencial teórico deste

trabalho está apoiado em autores e documentos que tratam da temática da EJA e da educação da mulher, como: Cisne e Santos (2019), Jardimino e Araújo (2014), Souza Quadros (2021) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dentre outros. Concluímos que há uma urgente necessidade de significar vivências das mulheres que ocupam a EJA, instigando sua permanência e assegurando a todas o direito que foi negado.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Feminismo.

## **THE WOMAN IN EJA: PATHS AND VISIONS OF THE RETURN TO THE SCHOOL TRAJECTORY**

### **ABSTRACT**

Educational spaces were for a long time places where women were excluded. Women were raised exclusively to be good housewives, good wives and mothers, making access to schooling considered unnecessary. With the advancement of public policies, we began to think about women's school education, mainly related to Youth and Adult Education (EJA). This article aims to deal with Youth and Adult Education, which is characterized as a teaching modality that aims to provide access to education for subjects who have not completed basic education in the right period, showing the trajectory of their subjects, specifically women, and the challenges they face when returning to school. The theoretical framework of this work is supported by authors and documents that deal with the theme of EJA and women's education, such as: Cisne and Santos (2019), Jardimino and Araújo (2014), Souza Quadros (2021) and the Law of Guidelines and Bases of Education (1997). Therefore, it is understood in this work, the importance of meaning the experiences of the women who occupy the EJA, instigating their permanence and ensuring to all the right that was denied.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Women. Return to studies.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino assegurada por lei (LDB 9394/96), sendo direcionada àquelas pessoas que, por diversos motivos, tiveram que abandonar a escola. O público da EJA forma um grupo heterogêneo de pessoas que trazem consigo conhecimentos prévios e experiências próprias, e tudo isso deve ser considerado no processo educacional. Além disso, precisamos lembrar de algumas questões que geralmente estão presentes entre o público dessa modalidade de ensino: vergonha, insegurança, desemprego e outros. Isso está diretamente ligado à baixa escolaridade que leva a uma exclusão do indivíduo na sociedade.

A educação é um direito básico, conforme destacado na Constituição Federal de 1988, sendo importante ao ser humano, pois de acordo com a Ontologia marxiana, a educação é o complexo social responsável pela transmissão dos conhecimentos

historicamente produzidos pela humanidade para as gerações futuras, portanto, colaborando com a promoção do desenvolvimento de uma vida digna para os educandos. Cabe ressaltar que mesmo sendo um complexo social de suma importância para o gênero humano, a educação não pode ser considerada como a Panaceia da humanidade, capaz de resolver todos os males da sociedade, como por exemplo os problemas que se referem à produção da desigualdade social, visto que tais questões são geradas a partir da divisão social de classes e do trabalho explorado, vigente no modo de produção capitalista.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), considere a Educação de Jovens e Adultos de extrema importância, isso não corresponde à realidade da EJA nas escolas, pois muitas gestões educacionais ainda enxergam essa modalidade de ensino como uma simples sala de aula do turno da noite, com os mesmos professores, materiais didáticos e metodologias.

Este texto foi produzido a partir da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada “A mulher na EJA: caminhos e visões do retorno à trajetória escolar”, de Beatriz Araújo Barbosa (2022), orientada pela professora Daniele Kelly Lima de Oliveira, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Neste artigo, trazemos uma reflexão sobre a importância da luta do movimento feminista pelo direito à educação escolar para mulheres, historicamente negado com base na divisão social de classes e de gênero, e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como possibilidade de efetivação desse direito às mulheres que não conseguiram cursar a escola em tempo regular, principalmente as mulheres trabalhadoras.

Como metodologia, foram utilizadas a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Dentre os referenciais teóricos para a elaboração do trabalho, contamos com Cisne e Santos (2019), Jardimino e Araújo (2014), Souza Quadros (2021), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1997), entre outros.

A EJA deve ser priorizada, ainda mais por se tratar de um ensino que atende pessoas de diferentes faixas etárias, tornando-se uma modalidade complexa. Precisa de profissionais preparados para ampliar as capacidades que auxiliem no processo de aprendizagem e entendam da vivência de cada aluno para que isso contribua no estímulo ao estudo, diminuindo o índice de evasão escolar que é tão presente na modalidade de ensino. Dar atenção à realidade dos alunos torna o ensino mais significativo, proporcionando uma oportunidade de inseri-los na sociedade.

Na sequência da introdução, apresentamos um breve histórico do movimento feminista, que foi essencial para a conquista do direito à educação das mulheres. Após muitas lutas, o direito foi alcançado, mas de forma lenta e gradual, como será explicado no tópico quatro deste artigo. Mesmo assim, ainda vemos marcas das desigualdades de gênero nas histórias das mulheres, muitas ainda tiveram seu direito à educação negado ou adiado.

Em seguida, apresentamos um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, criada para atender esse público que teve seu direito à educação negado no tempo regular, destacando principalmente a trajetória das mulheres. Posteriormente, apresentamos as marcas dessa desigualdade de gênero na trajetória escolar das mulheres, as causas que levaram à evasão escolar e os desafios que enfrentam no retorno.

## **O MOVIMENTO FEMINISTA E A LUTA PELOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES**

O feminismo é um movimento ideológico, social e político, que tem como objetivo a luta pelos direitos das mulheres, bem como o empoderamento feminino e a superação da opressão sexista.

De forma sintética, o feminismo é fundamental para o processo de renovação profissional, na medida em que não apenas luta pela reversão da subalternidade historicamente conferida às mulheres que também se expressa nas profissões consideradas femininas, mas, também, por ser uma práxis que contribui diretamente com as lutas contra todas as formas de opressão, hierarquia e explorações (Cisne; Santos, 2018, p. 161).

O feminismo está dividido em quatro ondas e suas principais reivindicações foram: 1º onda: século XIX, luta pela igualdade de trabalho e voto; 2º onda: a partir de 1960, luta pela liberdade e autonomia das decisões sobre seu próprio corpo; 3º onda: 1980, luta pelo reconhecimento das diferenças; 4º onda: momento atual, a partir de 2010, luta pelo fim da violência, silenciamento e exigência da justiça social. Durante os séculos XIX e XX a luta das mulheres estava concentrada no direito do voto, mas com o passar dos anos essas lutas ganham novos sentidos, como a saúde à mulher, escolaridade, combate à violência, geração de empregos e garantia de direitos trabalhistas.



A luta pela educação feminina passou por diversos processos. Inicialmente, a educação letrada estava disponível apenas para os homens. Às meninas era reservada a educação doméstica e criação dos filhos. Com a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil (1815), algumas educadoras vindas da Europa e da Alemanha foram contratadas para educar as meninas em casa. Já em 1827, as primeiras escolas primárias foram instauradas, ocorrendo as primeiras contratações das mulheres para ocupar cargo de professoras e educadoras.

Em 1875, a Escola Normal em São Paulo dividia as mulheres dos homens para não se misturarem. As mulheres que frequentavam a escola tinham interesses diferentes: algumas em busca de profissionalização e a maioria de famílias ricas, para melhorar sua formação enquanto aguardavam o casamento. Até 1930, poucas mulheres chegavam aos cursos superiores e menor era o número das que conseguiam concluir. Esse desinteresse era justificado pelo fato de que estudar exigia tempo e dedicação, mas a maioria delas eram educadas e formadas para valorizar e ter como meta principal em suas vidas o casamento.

Com a Revolução Industrial no Brasil e a necessidade de mão de obra operária, os colonos tiveram que abandonar suas casas no campo para morar na cidade, e a mulher passou a ajudar no orçamento familiar, vendendo utensílios que elas mesmas faziam. Também passaram a dividir os bancos escolares com igualdade. Nesse momento, a mulher conquistava sua autonomia, à medida que fosse escolarizada, como também a possível aceitação no mercado de trabalho. Contudo, a figura feminina no lar está entranhada na sociedade, mesmo quando a mulher trabalha dentro do lar ou fora dele. Ainda se atribui ao homem a figura principal do sustento familiar.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS SUJEITOS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino básica direcionada a jovens, adultos e idosos. A modalidade existe para atender esses indivíduos que, por diversas razões, foram excluídos ou não tiveram acesso à escola no tempo apropriado. As funções da EJA são: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função primeira trata de reparar o direito negado à aprendizagem da escrita e da leitura na fase da infância, e também do acesso a uma escola de qualidade. Diz respeito a um direito inerente a todo ser humano.

Antes apenas denominada como educação de adultos, a história dessa modalidade de ensino tem início na década de 1930, com a implantação do sistema público de educação elementar no País e o esforço do governo federal de inserir os jovens e adultos não escolarizados nesse sistema (Jardilino; Araújo, 2014, p. 50).

Em 1996, a Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e depois o Parecer CNE/CB 11/2000 veio trazer suas diretrizes curriculares. Porém, os mecanismos legais não são o bastante para que o direito seja concedido a todos e todas, ou garantir a permanência desses indivíduos nas classes de Educação de Jovens e Adultos. O Brasil ainda mostra uma grande diferença nos números de alunos para a EJA e o número de matrículas efetivas na modalidade. Para Jardilino e Araújo (2014) esse cenário de evasão denuncia a insuficiência dos programas frente às demandas reais existentes. Para garantir uma educação básica para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada é preciso traçar metas reais, mecanismos de controle e oferecer boas condições para que o objetivo seja cumprido.

O combate à evasão escolar é uma medida para garantir uma boa educação, é preciso dar prioridade à alfabetização de jovens e adultos, para que tenham acesso aos instrumentos básicos de letramento, conhecimentos matemáticos e história da humanidade. São muitas as causas dessa saída: necessidade de trabalhar para o sustento da família até a baixa qualidade de ensino e isso não pode ser admitido.

Para a desistência, e tantos outros problemas ainda enfrentados por aqueles que frequentam as classes de EJA e por aqueles que defendem uma educação com qualidade social para jovens e adultos, urge a instituição de políticas públicas que garantem o direito à educação a quem foi cultural e socialmente excluído (Jardilino; Araújo, 2014, p.132).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende um público mais específico que por motivos já citados tiveram o acesso à educação negado, na infância ou adolescência, e mais tarde retorna com o objetivo de concluir a escolaridade. Cada vez mais este público se torna heterogêneo, diferentes idades, gêneros, objetivos e comportamentos. Em sua maioria, são alunos que já têm experiência com o mercado de trabalho, que desejam chegar à Universidade além de apenas obter a certificação.

No Brasil, país onde a educação é um referencial, as oportunidades não são as mesmas para todas as pessoas. A taxa de analfabetismo de pessoas com quinze anos ou mais equivale a 6,6% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) em 2019.

Na EJA deve-se contemplar a aprendizagem de todos e a diversidade que compõe a população brasileira não deve ser desprezada. O não é visto quando os dados são observados, os percentuais de analfabetismo da população preta ou parda são maiores que os da população branca. Isso também é percebido quando a porcentagem de mulheres analfabetas é comparada com a dos homens. Outro fator determinante nos índices de analfabetismo é o espaço geográfico. Os desafios sociais do Brasil mostram a necessidade de oportunidades educacionais iguais para quem mora em diferentes regiões.

Cabe chamar atenção para o fato de que esses percentuais representam sujeitos com diferentes trajetórias, que trazem em sua biografia história daqueles e daquelas que não corresponderam às expectativas da sociedade no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita e ao bom desempenho escolar. Marcados pela desigualdade, esses números apontam a existência de homens e mulheres que carregam um estigma e são discriminados em diferentes espaços sociais e em diferentes circunstâncias (Jardilino; Araújo, 2014, p. 170)

Para alcançar os objetivos da modalidade de ensino é necessário conhecer e identificar o perfil de cada sujeito, reconhecer suas expectativas, saber como pensam e aprendem para assim construir propostas que atendam às especificidades de todos. É importante que não sejam considerados como crianças no processo de aprendizagem, por exemplo, infantilizando os materiais e a metodologia de ensino. Também não devem ser vistos apenas como aqueles que foram excluídos. Muitos materiais didáticos são construídos e direcionados a “trabalhadores” genéricos, impossibilitando uma identificação do sujeito concreto. Outro caso, são aqueles que a realidade do sujeito é retratada apenas como uma vida pobre, sofrida. Com isso, é perdido o interesse de ampliação dos pensamentos e visão de mundo dos educandos.

Todos trazem consigo uma bagagem cultural que deve ser considerada no processo de aprendizagem. Os jovens e adultos já têm algum contato com o mundo letrado, em breve passagens pela escola ou no dia a dia, mas é preciso levar em conta que esse contato se deu de forma superficial e limitado. Nota-se que mesmo com seus conhecimentos válidos, muitas vezes são excluídos e interpretam isso como incompetência. A exclusão do aprendizado marca esses sujeitos pela imagem que criam de si e que a sociedade impõe e é por esse motivo também que muitos decidem estudar. É preciso levar em conta o espaço e material conveniente ao atendimento desses sujeitos, professores qualificados para a

modalidade e uma boa estrutura que atenda todas as necessidades. Educadores identificados com a modalidade conseguem construir uma relação de diálogo com sua turma. Em rodas de conversas, os alunos conseguem se expressar, trocar experiências, propor, comparar e reconhecer.

Um dos avanços na EJA foi a agregação de uma ideia de alfabetização como processo que exige continuidade. Muitas foram as críticas, desde os anos 50, das campanhas que tinham o objetivo de alfabetizar em um pequeno período de tempo. Os programas atuais preveem um tempo maior, um, dois ou três anos a fim de atingirem melhores resultados e garantir que o sujeito atinja maior domínio, para que prossiga os estudos, completando a escolarização.

As propostas pedagógicas atuais não buscam criar uma língua artificial para o ensino da leitura e escrita. Enunciados significativos podem ser construídos, baseados no conhecimento da língua, mesmo ainda não tendo um domínio completo. A partir dessas produções, o educador vai trabalhar, auxiliando o aluno a enriquecer seus trabalhos. Na leitura, textos de diversos gêneros podem ser trabalhados para amplificar o universo linguístico. Para uma boa leitura, não é apenas necessário a correspondência entre letras e sons, mas também o saber da estrutura, funções e estilo dos textos.

Essas direções de como devem seguir as práticas pedagógicas iniciaram proximamente a se fazer presentes. Na fase inicial da alfabetização, algumas vivências deixaram de lado as palavras geradoras como início do processo, trabalhando agora na introdução com o nome dos alunos ou os conhecidos como textos coletivos, criados pelo alfabetizador a partir das ideias dos alunos.

## **A EJA E AS MARCAS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO**

O MEC (BRASIL, 2018) estabelece que a escolarização da mulher na EJA tem necessidade de um ensino com qualidade. Considerar a relação desse sujeito com o processo educativo é necessário para que os objetivos da modalidade de ensino sejam alcançados. Como já mencionado, a história das mulheres traz marcas da desigualdade de gênero.

Em uma sociedade patriarcal, na qual os homens são vistos como “atores principais”, a mulher fica em segundo plano, tendo que atender o que é destinado para elas, mesmo que não corresponda aos seus anseios. O fato da mulher assumir a

responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos se deve a uma construção social que foi sendo definida na sociedade de classes, refletindo estereótipos sobre o papel da mulher. Outra razão é a condição social, na qual muitas famílias sofrem com a falta de recursos financeiros para o deslocamento, alimentação e materiais escolares.

A maioria dessas mulheres são as que foram inferiorizadas, discriminadas, mas que nunca perderam a vontade de superar seus obstáculos. Essa força existe mesmo com as dificuldades e falta de motivação. Além disso, reduzi-las apenas ao papel social de donas de casa, mãe e esposa é desconsiderar toda sua existência. Deste modo, a educação da mulher tem suas particularidades, as dificuldades de acesso e continuidade escolar, ainda outras singularidades que fazem parte destas mulheres. Toda essa diversidade deve ser considerada e incluída no processo educativo. Cada uma tem sua história, os porquês de não terem frequentado a escola no momento mais apropriado, mas o que importa é retornar e concluir a escolaridade com êxito.

Argumentando morar longe, necessidade de trabalhar ou até mesmo a proibição dos pais, pelo preconceito ao gênero feminino, o retorno à sala de aula é um obstáculo, por muitas vezes terem que conciliar com os afazeres domésticos, cuidado com os filhos, esposo e ainda trabalhar fora para conseguir sustentar a família. Assim, a única opção de voltar a estudar em busca de melhorias é apenas na vida adulta.

Diante desse papel desafiador, o professor da EJA deve buscar estimular o seu aluno para que chegue até a sala de aula, mostrando a importância da educação para sua vida como um todo. Deve também buscar redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, já que o aluno da EJA é diferente dos alunos do ensino regular. Deve propor um ensino que possibilite não apenas a aquisição do conteúdo formal, historicamente construído pela humanidade ou uma formação exclusiva para o mercado de trabalho, mas também o resgate da dignidade humana e da formação cidadã, possibilitando uma formação crítica do sujeito (Souza; Quadros, 2021, p. 22)

O regresso das mulheres vem à tona quando elas percebem que podem ser livres e protagonistas de sua própria história, realizando-se, trazendo consigo experiências e escrevendo suas histórias com independência. Esse retorno exige da escola uma “mudança”, deve-se considerar a trajetória de cada aluna explorando estratégias pedagógicas em diferentes ambientes de aprendizagem para manter o interesse e objetivos das educandas. A EJA deve funcionar como meio de satisfazer os interesses destas mulheres, atendendo suas singularidades, as quais foram negadas enquanto direito de alcance de autonomia, liberdade e conhecimento.

Levando em conta que o público feminino da EJA são alunas, na maior parte, empregadas domésticas, que muitas vezes estão sem trabalho, idosas e donas de casa, que apresentam diferentes tipos de cultura, pensamos que o papel da escola é também o de facilitar caminhos para o avanço da escolaridade de cada uma, isso irá se refletir em toda a trajetória dessa mulher, propiciando que atinjam meios íntegros de existência.

A importância da alfabetização e educação das mulheres adultas evidencia-se na melhoria da participação escolar de seus filhos, no aumento dos padrões de saúde e nutrição de toda a família. Considere-se ainda que, por si só, a alfabetização representa um valor para a mulher, um direito que permite o empoderamento e a justiça de gênero (Jardilino; Araújo, 2014, p. 167).

Portanto, nota-se que a escola deve oferecer a essas estudantes uma oportunidade de emancipação, tendo como objetivos o que as alunas desejam que geralmente está ligado a aprendizados que auxiliem à profissão, corrigindo dificuldades. Refletir as relações de cada mulher com o processo educativo é importante para que aconteça um modelo diferenciado a fim de corresponder aos objetivos da modalidade de ensino. O EJA se torna uma oportunidade de ascensão, garantindo o direito de educação a todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi apresentado pode-se perceber uma grande influência da desigualdade de gênero sobre as vivências escolares das mulheres. Mesmo com essas fortes marcas causadas pela desigualdade, vivencia-se a luta e o empoderamento feminino, o acesso ao direito pelos estudos foi uma dessas causas.

Por muito tempo durante a história, o cuidado da casa, dos filhos, do casamento e trabalhos voltados à subsistência da família estavam direcionados apenas às mulheres, ainda mais quando eram mulheres da área rural. Com isso, o direito aos estudos lhes era negado, pois estudar era entendido como algo desnecessário para a “função” das mulheres na sociedade patriarcal.

Somente, a partir da década de 1990, deu-se início ao debate ligado ao direito da educação às mulheres e à criação de metodologias que auxiliassem no processo de educação. O acesso à EJA foi de grande importância para o reparo à dívida social causada por essas desigualdades, que tem como protagonistas as mulheres que foram impedidas no período regular de darem início ou continuidade aos estudos.

As relações de gênero geram condições quase sempre desfavoráveis às mulheres, e isso se inicia com a educação sexista nas escolas, na família e na igreja, como também nas relações de trabalho, onde existem e se mantêm níveis diferentes de participação, remuneração, distribuição de poder e controle. O que se percebe é que o sexo é um fator que determina a organização do trabalho. O acesso das mulheres, sem dúvida, está ampliado, mas não é igualmente distribuído (Ckagnazaroff; Machado, 2008, p. 2).

Dar possibilidades educativas a essas mulheres e garantir o acesso à educação foi essencial para fortalecer o combate à desigualdade de gênero. Com essa pesquisa, foi possível perceber os desafios que as alunas da EJA enfrentam e que elas almejam oportunidades e perspectivas positivas para a vida. Essas mulheres retornam à sala de aula para concretizar seus sonhos e fica evidente, com a pesquisa, que é preciso cada vez mais políticas públicas que busquem contribuir com esta modalidade de ensino

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 19 jun. 2022.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 19 jun. 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Brasil alfabetizado**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 19 de junho de 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
- CISNE; SANTOS. **Feminismo, Diversidade Sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).
- SOUZA, Paulo Rogério de; QUADROS, Raquel dos Santos. **A educação de jovens e adultos e as políticas de formação de professores. Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces – Volume 2**

CKAGNAZAROFF, Ivan Beck; MACHADO, Lúcia Jácome. **Empoderamento de Mulheres:** Avaliação de Impacto de Uma ONG na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Rio de Janeiro: XXXIII Encontro da ANPAD, p. 2, 2008. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-C2439.pdf>. Acesso em 19 jun. 2022.



**Capítulo 4**  
***“ESCREVER, O EXERCÍCIO DA ESCRITA, É UM DIREITO QUE  
TODO MUNDO TEM”*: MULHERES, NARRATIVAS E  
RESISTÊNCIAS EM PESQUISAS NA EDUCAÇÃO**

**Josefa Jaqueline Batista Brito**  
**Kássia Mota de Sousa**

**“ESCREVER, O EXERCÍCIO DA ESCRITA, É UM DIREITO QUE TODO MUNDO TEM”: MULHERES, NARRATIVAS E RESISTÊNCIAS EM PESQUISAS NA EDUCAÇÃO**

**Josefa Jaqueline Batista Brito**

*Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais (GIEPELPS), atuando na linha de pesquisa Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (JIPE), graduada em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: [britojaqueline249@gmail.com](mailto:britojaqueline249@gmail.com).*

**Kássia Mota de Sousa**

*Coordenadora do Grupo de Estudos em Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (GIPE/GIEPELP/CNPQ), Doutora em educação, professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de professores (CFP), Cajazeiras-PB. E-mail: [kassia.mota@professor.ufcg.edu.br](mailto:kassia.mota@professor.ufcg.edu.br).*

**RESUMO**

Este trabalho retoma minha monografia intitulada “A construção do ser universitária: reflexões acerca dos percursos casa-universidade-casa”, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Kássia Mota de Sousa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos em Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (JIPE), em colaboração com o Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (LACARGE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras (PB), defendida no ano de 2023. Aqui, trabalhamos com recortes da monografia acima citada, abordamos sobre a importância da escrita para as mulheres como ato de resistência. O objetivo desse artigo é apresentar o recorte teórico metodológico que tem como referência o direito à escrita pelas mulheres. Nossos escritos narrativos estão amparados, teoricamente na perspectiva da literatura afrodescendente, especificamente, no que diz respeito a escritora brasileira Conceição Evaristo, que a partir de suas “escrevivências”, nos leva ao encontro de novas possibilidades de enxergarmos a nós mesmas e as muitas de nós. Metodologicamente, nos amparamos nas Entrevistas Narrativas, que é uma técnica de entrevista desenvolvida por Fritz Schutze, na década de 1970 que tem como intuito romper com a tradicionalidade de perguntas e respostas no desenvolvimento de produções de dados em pesquisas sociais (Sousa *et al.*; 2021). Nesse sentido, trabalhar com as Entrevistas Narrativas possibilitou-nos andar por caminhos não

prontos, traçando nossas próprias rotas, indo e voltando tentando encontrar caminhos possíveis para seguir (re)construindo uma pesquisa de forma coletiva, que oportunizasse acolhimento, para assim, as mulheres se sentirem em casa. A partir dessa metodologia foi possível compreender os diversos contextos e as mais variadas experiências de forma profunda, permitindo, assim, que as sujeitas da pesquisa passassem por processos reflexivos, proporcionando sensações e diversos sentimentos de significações, o que nos permitiu identificar trajetórias individuais de mulheres diversas, mães, negras, pobres, brancas, pardas e amarelas, ao tempo que se interseccionam com outras mulheres que também são perpassadas pelos diversos atravessamentos de raça, classe social e gênero.

**Palavras-chave:** Narrativas. Escrivivências. Educação.

**“WRITING, THE EXERCISE OF WRITING, IS A RIGHT THAT EVERYONE HAS”:  
WOMEN, NARRATIVES AND RESISTANCE IN RESEARCH IN EDUCATION**

**ABSTRACT**

This work takes up my monograph entitled “The construction of being a university student: reflections on the paths home-university-home”, guided by professor Dr. Kássia Mota de Sousa, developed within the scope of the Study Group on Gender, Intersectionality and Parenting in Education - GIPE, in collaboration with the Cartography and Geoprocessing Laboratory (LACARGE), from the Teacher Training Center (CFP), from the Federal University of Campina Grande (UFCG), Cajazeiras campus (PB), defended in the year 2023. Here, we work with clippings from the monograph mentioned above, addressing the importance of writing for women as an act of resistance. The objective of this article is to present the theoretical methodological approach that has as reference the right to writing for women. Our narrative writings are theoretically supported by the perspective of Afro-descendant literature, specifically, by the Brazilian writer Conceição Evaristo, who, based on her “writings”, leads us to encounter new possibilities of seeing ourselves and many of us. Methodologically, we rely on Narrative Interviews, which is an interview technique developed by Fritz Schutze in the 1970s that aims to break with the traditional question and answer approach in the development of data production in social research (Sousa et al.; 2021). In this sense, working with Narrative Interviews made it possible to walk along unready paths, tracing our routes, going back and forth trying to find possible paths to continue (re)constructing research in a collective way that would provide welcoming and a way for women to feel at home. Using this methodology, it was possible to understand the different contexts and the most varied experiences in a profound way, thus allowing the research subjects to go through reflective processes, providing sensations of different feelings and meanings, which allowed us to identify individual trajectories of women diverse, mothers, black, poor, white, brown and yellow, at the same time that they intersect with other women who are also permeated by different crossings of race, social class and gender.

**Keywords:** Narratives. Writings. Education.

## INTRODUÇÃO

O que eu tenho pontuado é isso: é<sup>5</sup> o direito da escrita e da leitura que o povo pede, que o povo demanda. É um direito de qualquer um, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua. É um direito que as pessoas também querem exercer. Então Carolina Maria de Jesus não tinha nenhuma dificuldade de dizer, de se afirmar como escritora. [...] E quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, né? A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é uma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. [...] então eu gosto de dizer isso: escrever, o exercício da escrita, é um direito que todo mundo tem. Como o exercício da leitura, como o exercício do prazer, como ter uma casa, como ter a comida [...]. A literatura feita pelas pessoas do povo, ela rompe com o lugar pré-determinado” (Conceição Evaristo, em entrevista concedida ao blog, Blogueiras Feministas – De olho na Web e no mundo, em 30 de setembro de 2010).

Este trabalho retoma minha monografia intitulada “A construção do ser universitária: reflexões acerca dos percursos casa-universidade-casa”, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Kássia Mota de Sousa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos em Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação - GIPE, em colaboração com o Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (LACARGE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras-PB, defendida no ano de 2023.

Nesse contexto, trabalhamos com recortes da monografia acima citada, abordando sobre a importância da escrita para as mulheres como ato de resistência. Resistir sempre foi um desafio em minha caminhada, por isso, apresento brevemente quem sou, para que vocês possam entender um pouco sobre as raízes que dão origem a estes escritos. Dito isso, me autodenomino como uma mulher negra, de pele clara, remanescente de uma comunidade quilombola, estudante, pesquisadora da educação, filha, irmã, sou muitas. Tive a minha infância marcada e roubada por violências que aconteceram ao meu redor. Aspectos que também influenciaram a minha trajetória enquanto universitária. Essa pesquisa nasceu da necessidade de “escrever”, de me enxergar no mundo, de uma forma de entender e refletir sobre a minha existência e de tantas outras mulheres que encontram

---

<sup>5</sup> Este texto foi escrito durante os estudos de pós-doutorado da co-autora Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa, ocorrido no Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estudos financiados pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), a quem agradecemos pelo apoio e financiamento.

na escrita refúgio e esperança. A partir do meu lugar de fala, observei a importância de trabalhar com a temática gênero, especificamente com mulheres, com percursos, trajetórias de vidas das graduandas e a construção de identidades.

“A construção do ser universitária: reflexões acerca dos percursos casa-universidade-casa” é ancorado nas narrativas de muitas mulheres que narraram suas “escrevivências” enquanto universitárias, os processos que construíram e constroem suas identidades, vivências de dor, de dificuldades, de possibilidades e de esperança. É um estudo que aponta para as formas que as desigualdades de gênero se apresentam na universidade, denunciando as barreiras tradicionalmente impostas às mulheres, que por séculos, encontram desafios na ocupação dos espaços públicos, que se apresentam como mecanismos de reprodução e criação de barreiras para o acesso e a permanência das mulheres na universidade.

A entrevista narrativa nos foi apresentada como caminho, na perspectiva de possibilidade metodológica, no encontro com o Grupo de Estudos em Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (GIPE), no ano de 2022. O GIPE é um grupo composto majoritariamente por mulheres que buscam entender, criticar e refletir sobre os lugares de invisibilidades em que somos colocadas e que perpassam as nossas vidas diariamente nos diversos espaços em que estamos inseridas, sejam nos nossos lares, na universidade e outros. Somos mulheres diversas, mães, estudantes, professoras, trabalhadoras de casa e do comércio, somos muitas desafiando o machismo e o sexismo em uma sociedade opressora para todas nós. O GIPE para nós é uma forma de resistir e de não se calar.

Narrar a nós mesmas é um ato de resistência. No GIPE, esse processo teve início com a pesquisa de iniciação científica “Mama África: narrativas de mães trabalhadoras da educação sobre o cotidiano no isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19”, desenvolvida com apoio do Programa de Iniciação Científica e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2020, abrindo portas para que outras mulheres pudessem se reconhecer, se encontrar na universidade e acreditar que podem tornar-se escritoras a partir das narrativas. Com isso, partindo dessa pesquisa, iniciamos o trabalho com a

---

<sup>6</sup> O termo “escrevivências” foi criado por Conceição Evaristo e citado a primeira vez pela autora em sua dissertação de mestrado no ano de 1995. A “escrevivência” representa para a autora uma concepção inicial que se realiza a partir do ato da escrita das mulheres negras. A partir de seus escritos, Evaristo se coloca e se pronuncia para afirmar sua origem de povo africano e celebrar a sua ancestralidade.

entrevista narrativa. Nesse sentido, trabalhar com essa metodologia despertou curiosidade por ser diferente das que habitualmente são utilizadas no âmbito acadêmico.

O objetivo deste artigo é apresentar o recorte teórico metodológico que tem como referência o direito à escrita pelas mulheres. Nossos escritos narrativos estão amparados, teoricamente<sup>7</sup>, na perspectiva da literatura afrodescendente, especificamente, na escritora brasileira Conceição Evaristo, que a partir de suas “escrevivências”, nos leva ao encontro de novas possibilidades de enxergarmos a nós mesmas e as muitas de nós, pois, são “escrevivências” que abarcam uma coletividade de mulheres, nos possibilitando compreender e refletir criticamente sobre os espaços que estamos inseridas e ao nosso redor. Escritos que nos faz (re)acreditar em nós mesmas e encontrar nas nossas “escrevivências” sentido para fazer ciência, uma que vem ao nosso encontro, que enche de significado o ato de escrever, que se torna não mais vazio ou sem sentido, mas, carregado de memórias, de experiências e de resistências.

Conceição Evaristo é uma mulher negra que nasceu em uma favela, que teve a sua infância marcada pela dor, pelas injustiças sociais, pelo racismo, pelas violências, tendo que conciliar o trabalho de empregada doméstica com os estudos para concluir o curso normal. Em suas vivências e experiências encontrou sentido para “escrever”, escritos que denunciam a realidade cruel para a população negra no Brasil, abordando temas como discriminação racial, de gênero e de classe. A literatura feita por Conceição é assim, carregada de representatividade. O seu livro *olhos d`água*, composto por 15 contos, reflete sobre as diversas formas como as violências de classe, raça e gênero afetam a vidas das mulheres negras periféricas no Brasil, representando mulheres e crianças que diariamente convivem com o medo e com a esperança de dias melhores, que em um grito coletivo “sob o pipocar dos tiros” falam “a gente combinamos de não morrer” (Evaristo, 2016, p. 99).

Conceição Evaristo (2016, p. 102) diz que “a escrita está na palma e na alma de cada um”, com esse escrito evidencia que não é preciso ir muito longe da nossa realidade para buscar o que escrever ou o sentido da escrita, a nossa vida está aí, pronta para ser pensada e refletida, para ser colocada no papel e para sair da invisibilidade. É uma escrita desafiadora, pois, foge dos padrões eurocêntricos postos nas universidades, é uma escrita

---

<sup>7</sup>Teoricamente, a pesquisa é desenvolvida na perspectiva de autoras decoloniais, a exemplo de bell hooks (2018), Conceição Evaristo (2005-2020), Gloria Anzaldúa (2000), Sueli Carneiro (2003-2011), Djamila Ribeiro (2021), entre outras.

que dói, porque falar de nossas experiências nem sempre é fácil, mas, também, é um processo libertador em que somos faladas por nós mesmas, colocando em evidência a nossa voz. “Escrever” se torna para nós uma forma de “não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel” (Evaristo, 2016, p.108).

Nesse sentido, trabalhar com as Entrevistas Narrativas possibilitou andar por caminhos não prontos, traçando nossas rotas, indo e voltando tentando encontrar caminhos possíveis para seguir construindo uma pesquisa de forma coletiva que oportunizasse acolhimento e uma forma das mulheres se sentirem em casa. Tivemos acesso às histórias carregadas de subjetividades, ao tempo que se interseccionam com as de outras mulheres, cada qual com a sua forma de lidar com os acontecimentos e de seguir esperando.

Por essas linhas interpretativas, ouvir, refletir e analisar as narrativas foi um processo lento e doloroso. Pois, tantas histórias, lutas e memórias de mulheres que lutaram e lutam diariamente para acessar e permanecer na universidade. Foi um processo que também trouxe e deixou esperança, oportunizando para que tantas mulheres reconhecessem e entendessem a importância de suas histórias para a (re)construção de suas identidades, mulheres que choraram e choram ao lembrar as suas trajetórias de vidas e que encontram na educação esperança de melhores condições de vidas para si e os seus familiares. Foi com essas histórias, carregadas de significados, que a pesquisa foi construída, com idas e vindas, choros e revoltas. Apesar de tantos atravessamentos, nós resistimos, somos e sempre seremos resistência. A pesquisa “A construção do ser universitária: reflexões acerca dos percursos casa-universidade-casa”, sustenta-se como base para esses escritos, foi e é uma forma de resistir.

A seguir, apresentaremos aspectos metodológicos gerais sobre as Entrevistas Narrativas e como foi o processo de utilizá-los no desenvolvimento da pesquisa.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **O que é a pesquisa narrativa?**

A Entrevista Narrativa é uma técnica de entrevista desenvolvida por Fritz Schutze, na década de 1970, que teve como intuito romper com a tradicionalidade de perguntas e respostas no desenvolvimento de produções de dados em pesquisas sociais (Sousa *et al.*; 2021). Essa técnica, segundo Sandra Jovchelovitch e Martisn Bauer (2002), tem como

objetivo a reconstrução de acontecimentos por meio da perspectiva das narradoras (Sousa et al.; 2021). Essa metodologia, para Mello (2020), possui aspectos tridimensionais: a temporalidade, sociabilidade e lugar/espço, possibilitando entender as experiências a partir do ponto de vista das participantes da pesquisa, daquelas que vivem suas próprias experiências.

Moura e Nacarato (2017), afirmam que uma das características da Entrevista Narrativa é a possibilidade potente de reconstruções pessoais reflexivas dos sujeitos da pesquisa, é uma forma de compreensão dos contextos aos quais as sujeitas estão inseridas, contextos esses que perpassam as suas trajetórias individuais, coletivas e sociais, provocando ações de mudanças e motivações.

### **O processo de desenvolvimento das Entrevistas Narrativas na pesquisa “A construção do ser universitária: reflexões acerca dos percursos casa-universidade-casa”**

Trabalhamos com as Entrevistas Narrativas por compreendermos que “é ao mesmo tempo o fenômeno estudado e o método” de estudo, como aponta Clandinin e Connelly (2000, p. 18 *apud* Mello, 2020, p.61). A intenção foi refletir sobre as experiências subjetivas de vida das graduandas. Estudar suas narrativas por meio do recontar e contar as histórias vividas foi um processo de (re)construção de sentidos, momentos em que se vive e entende as narrativas, um caminho para que as participantes pudessem compreender suas trajetórias de vidas, construindo espaços onde suas vozes pudessem ser ouvidas e entendidas, possibilitando a criação de condições para tentarmos fugir do perigo de uma história única, como aponta a escritora, Adichie (2014 *apud* Mello, 2020), pois, mesmo compartilhando histórias por meio de aspectos comuns, cada uma carrega consigo suas próprias experiências dos momentos vividos.

As colaboradoras da pesquisa receberam os nomes escolhidos do livro “olhos d’água” de Conceição Evaristo (2016). A escolha do livro se justifica por compreender que a autora traz em seus escritos a presença predominante de mulheres e especificamente mulheres negras, pobres, avós, mães, esposas, filhas, trabalhadoras, sujeitas historicamente invisibilizadas na sociedade. A escolha dos nomes é uma forma de representar as diversas formas de violências contra as mulheres nos diversos espaços que estão inseridas, como nas suas residências, nas universidades, nos meios de transportes, sejam públicos ou privados, entre outros.



No livro “olhos d’água” Conceição Evaristo (2016) apresenta quinze contos, abordando a realidade das violências sofridas pelas mulheres através de personagens como Ana Davenga, Maria, Duzu-Querença, Natalina, Salinda, Luamanda, Cida, Zaíta, Maíta. Assim, Conceição utiliza a sua escrita como forma de ser no mundo, denunciando as condições de vida das mulheres afro-brasileiras. De tal modo, no livro, as personagens vivenciam em seus cotidianos diversos tipos de violências como a psicológica, a física, a moral, a doméstica e urbana, os preconceitos de raça, classe e gênero, histórias que denunciam uma realidade cruel e excludente para as mulheres negras e periféricas, mulheres que resistem com dor e esperança e trazem consigo sua ancestralidade e identidades.

São essas sujeitas com os pseudônimos de Salinda, Luamanda, Natalina e Cida que colaboraram para que a pesquisa pudesse acontecer. Mulheres diversas, “subalternas<sup>8</sup>” e pobres, que com todos os atravessamentos de raça, classe, gênero e violências, seguiram e seguem esperando, almejando vidas melhores para si e para os seus familiares. Enfrentando desafios diários na realização dos percursos casa-universidade-casa e (re)construindo suas identidades a partir dessas trajetórias subjetivas e comuns umas às outras.

Desse modo, as Entrevistas Narrativas foram realizadas durante 1 (semana) através da plataforma digital *google meet*, agendadas de acordo com a disponibilidade de dias e horários das colaboradoras e áudio gravados. Alguns aspectos como a mobilidade e o calendário acadêmico dificultaram o agendamento dos dias e horários para a realização das entrevistas presenciais. Esse formato de entrevista on-line foi escolhido porque as graduandas não tiveram disponibilidade de realizar no formato presencial. Após a realização das entrevistas, foi iniciado o processo das transcrições, em seguida, foi enviado as transcrições para aprovação das colaboradoras, e a partir da aprovação, demos início os processos de análises das narrativas.

As Entrevistas Narrativas foram estruturadas em três eixos com o objetivo de compreender os contextos e abarcar as diversidades de experiências vivenciadas pelas graduandas e suas múltiplas significações, ao tempo que são subjetivas e apresentam aspectos comuns umas às outras. O que propomos não foram perguntas prontas, mas,

---

<sup>8</sup>Para Spivak esse termo representa os sujeitos que pertencem “as camadas mais baixas da sociedade constituídos pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p.12).

direcionamentos aquilo que foge da tradicionalidade de perguntas e respostas, pelo fato de as Entrevistas Narrativas terem um caráter mais profundo. Sobre isso, Weller (2009, p. 05) afirma que,

[...] ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, (op. cit. 1987), Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...].

Nessa perspectiva, os eixos estruturantes foram: 1. As experiências subjetivas antes de adentrarem a universidade e os processos que desencadearam o acesso e permanência a UFCG; 2. A realização dos percursos casa-universidade-casa, os meios de transportes utilizados e as implicações presentes; e 3. Desafios e possibilidades que atravessam a construção de suas identidades e que marcam suas trajetórias enquanto universitárias a partir dos percursos casa-universidade-casa.

É importante apontar que as narrativas das colaboradoras da pesquisa permaneceram da forma como foram narradas, no sentido literal. Algumas narrativas apresentaram fragilidades gramaticais no que diz respeito às “normas cultas” da língua portuguesa. Encontramos dificuldades para ouvir as entrevistas, seja em tempo real ou o arquivo áudio gravado, devido a oscilação da internet das colaboradoras e também da pesquisadora. Algumas das colaboradoras residem em comunidades rurais, essas nas quais o acesso à internet via *WI-FI* ou dados móveis apresenta fragilidades. Aqui recordo de Conceição Evaristo (2020 *apud* Duarte; Nunes, 2020) e da sua forma de escrita que abre portas para que outras mulheres negras e pobres se reconheçam como escritoras.

Atentamos para o fato de que as falas das colaboradoras não fossem inferiorizadas no âmbito acadêmico por não seguirem as “normas cultas”. A pesquisa foi perpassada por mulheres que estão rompendo com os lugares pré-determinados socialmente para as mulheres negras e pobres, que historicamente, estão à margem da sociedade e hoje, algumas, ainda não todas, ocupam os lugares sociais que lhes foram negados por séculos. A pesquisa é uma forma de romper com essas hierarquias e dizer que “nesse trabalho assumimos nossa própria fala. O lixo vai falar e numa boa” (Gonzalez, 1984, p. 225).

## UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE AS ENTREVISTAS NARRATIVAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Aqui, usaremos as narrativas de Salinda para abordar como foi realizado o processo de análises das Entrevistas Narrativas no desenvolvimento da pesquisa. Não apresentaremos os quadros na íntegra, apenas algumas das falas da colaboradora. Organizamos esse tópico da pesquisa em quadros a partir de três etapas, que foram: 1. Identificando os elementos indexados e não indexados; 2. Análises formais das Entrevistas Narrativas, com o subtópico 2.1 análises das entrevistas textualizadas e o 3. Comparações contrastiva do texto a partir dos eixos de pesquisa, neste último quadro, utilizamos algumas falas das colaboradoras Salinda e Luamanda.

### Identificando os elementos indexados e não indexado

Nessa etapa de desenvolvimento das análises de dados, quadro 1, identificamos os elementos indexados e os elementos não indexados. Schütze (2011), aborda que nas narrativas estão presentes os elementos indexados e não indexados que precisam ser diferenciados para que seja possível a realização das análises. Os elementos indexados correspondem a aspectos como: “Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?”. Os elementos não indexados expressam “valores, juízos e formas generalizadas de sabedoria de vida” (Schutz, 2011, p.21).

**Quadro 1:** Dados da Entrevista Narrativa de Salinda

Elementos indexados	Elementos não indexados
Quem fez, o que, quando, onde, porquê?	Valores, juízos
Salinda - é moradora de uma comunidade rural do Estado do Ceará, se autodeclara como amarela, é graduanda da área da educação do 8º Período, não é mãe, é a primeira universitária de sua família, não participou/participa de nenhum programa de assistência social, de pesquisa, ensino ou extensão da instituição, tem familiares maternos na cidade sede do <i>campus</i> universitário, quando concluiu o Ensino Médio trabalhava em uma loja de sandália e saiu do emprego ao entrar na universidade, morou com familiares na cidade do <i>campus</i> universitário e com a pandemia precisou voltar para casa, atualmente faz os trajetos casa-universidade-casa diariamente, começou a receber mensagens do motorista do transporte em que faz os percursos [...].	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Salinda - Com a pandemia, precisou voltar para a casa de seus pais e como era para a maioria dos universitários, teve que conciliar os afazeres domésticos com os estudos.</li> <li>● Relata que é obrigada a pagar 300,00 reais de transporte por mês, mesmo estando difícil receber essa quantia, e usando o transporte somente três vezes por semana.</li> <li>● Aponta que chega quase meia noite em sua casa e é preciso que seus pais a esperem na pista perto do sítio, porque como sabemos, é um horário perigoso [...].</li> </ul>

**Fonte:** arquivo da pesquisa (2023)

Assim, conforme a metodologia desenvolvida por Schutz (2011) e adaptada as nossas pesquisas, este quadro tem a função de nos apresentar de forma mais concisa as autoras das narrativas. Através do quadro nos é possível compreender fatos, ações, trajetórias vivenciadas pelas narradoras – elementos indexados –, e também, elaborações feitas pelas narradoras sobre estas ações – neste caso são os elementos não indexados – onde delimitamos e expomos de forma organizada, tais elementos presentes em suas falas, elementos referentes as questões mais subjetivas como valores e juízos. No caso de Salinda é possível apreender a partir dos elementos indexados suas condições de existência e de formação acadêmica, assim como também é possível compreender sua rotina de vida. Nos elementos não indexados é possível perceber o desconforto de retornar para à casa dos pais devido às dificuldades impostas pela pandemia, suas apreensões e medos com relação ao transporte utilizado para frequentar à Universidade.

### **Análises formais das Entrevistas Narrativas**

No quadro 2, identificamos os diversos tipos de textos, as passagens que são estritamente narrativas, as explicativas e as argumentativas. Para desenvolver essa etapa utilizamos as cores azul para identificar os elementos comunicativos, vermelho para comunicativo argumentativo e roxo para comunicativo explicativo.

**Quadro 2.** Textualização das Entrevistas Narrativas

<b>Textualização da Entrevista de Salinda</b>		
Esquema comunicativo do texto	Esquema comunicativo argumentativo	Esquema comunicativo explicativo
<p>[...] De início não era o curso tão esperado, porque a minha área mesmo que eu pensava <i>era de ir pra engenharia</i>, que eu passei em João pessoa, mas como a trajetória <i>pra mim ir pra lá</i>, o trajeto já era mais complicado, porque ou eu teria que morar lá, não teria condições de onde eu morar lá, então eu passei para pedagogia e biologia em Cajazeiras, na UFCG [...]. Aí eu pensei, como é um local que é mais perto, tem familiares da minha mãe, é melhor, aí entre biologia e pedagogia, eu entrei em pedagogia [...]. [...] eu arranjei um emprego <i>assim que eu sai</i> do Ensino Médio, eu arranjei um emprego <i>numa</i> loja de sandália e eu <i>tava</i> trabalhando, só que ai <i>para</i> conciliar com a faculdade, como era pela parte da manhã, eu tive que sair do emprego. [...] minha mãe não tinha condições de me ajudar, no início da faculdade, então eu fui morar na casa de familiares em Cajazeiras, <i>numa</i> tia da minha mãe, e <i>nisso</i>, é, eu ficava é, andando a pé, eu pegava do centro de Cajazeiras até a universidade [...] e todo dia era essa <i>correria</i>, <i>tanto</i> que eu peguei ansiedade, [...] e eu não conseguia conciliar os estudos com essa trajetória. [...] eu consegui ficar lá durante seis (6) meses, de outubro de 2018 até fevereiro de 2019. Porém, começou a pandemia, e a partir daí eu voltei para casa, e aí era aquela <i>correria</i>, como era <i>pra</i> maioria dos universitários, de conciliar arrumar a casa, lavar louça, fazer as coisas de casa, e estudar, [...]. A tia da minha mãe que morei, no início da faculdade, ela faleceu, então</p>		

não teria como eu ir morar mais lá, aí eu fiquei *indo* de uma casa *para* outra, e de uma casa *para* outra, e eu não sabia o que fazer, porque ou eu ficava num canto certo, ou eu ia enlouquecer minha mente, porque eu não estudava, eu não sabia onde ficava [...]. E por ser difícil a minha moradia em Cajazeiras, eu decidi ficar *indo e vindo* todos os dias, e a partir disso eu procurei uma van, e a faixa etária era de 300 reais [...]. [...] minha mãe se aposentou e *por conta* desse benefício dela de aposento foi que ela começou a tirar essa quantidade de 350,00 reais *pra mim* ajudar, porque se não fosse por esse aposento dela eu teria que ter parado a faculdade, porque 350,00 numa van, todo mês. [...] eu acordo de 04:h30 (a.m), a minha mãe *ia deixar eu lá* na pista, é, de 05:h20 (a.m), 05:h30 (a.m), ela ia me deixar lá na pista, eu pegava a van de 05:h40 (a.m) e *vinha* da universidade, chegando 07:h00 (a.m) horas, e nesse trajeto *tinha* enchente, *tinha* dia que eu passava por lama, *tinha* que ir com outra roupa *para* quando chegar na universidade.

**Fonte:** arquivo da pesquisa (2023)

A Metodologia da Entrevista Narrativa coloca no centro da produção a fala integral e a análise das pessoas que colaboram com a pesquisa, assim, para que a análise seja representativa do que foi narrado exige-se do pesquisador o exercício difícil de compreensão profunda do dito e do não dito, entender os esquemas da fala, as intenções de comunicação, argumentação e de explicações que a narradora construiu em sua fala é condição primeira para que possamos entender, posteriormente, como esta fala se relaciona com as hipóteses lançadas pela pesquisa e organizadas como eixos estruturantes de análise. Este exercício apresentado pelo quadro 2, nos é caro, e por vezes retomam questões próprias da gramática e da língua portuguesa, nos permitindo no futuro, análises semiológicas.

### **Análises das entrevistas textualizadas**

As análises das entrevistas textualizadas foram realizadas conforme a proposta desenvolvida por Schutz (2011) e por outros autores/as que trabalham com essa perspectiva, como Moura e Nacarato (2017). No quadro 2.1, analisamos ao longo do texto as relações entre as falas das colaboradoras com os termos elencados, que foram: acesso e permanência, redes de apoio, situação socioeconômica, localidade, transportes realizados e distâncias nos percursos, imprevistos nos percursos, dificuldades e possibilidades e assédios e violências. Os termos foram pensados a partir dos objetivos específicos, estes que também se desdobraram nos eixos estruturantes para o desenvolvimento das Entrevistas Narrativas.

**Quadro 2.1: Análise da A Entrevista Narrativa textualizada de Salinda**

<p>De início não era o curso tão esperado, porque a minha área mesmo que eu pensava era de ir pra engenharia, que eu passei em João pessoa, mas como a trajetória pra eu ir pra lá, o trajeto já era mais complicado, porque ou eu teria que morar lá, não teria condições de onde eu morar lá, então eu passei para pedagogia e biologia em Cajazeiras, na UFCG. [...] começou a pandemia, e a partir daí eu voltei para casa, e aí era aquela correria, como era pra maioria dos universitários, de conciliar arrumar a casa, lavar louça, fazer as coisas de casa, e estudar [...]. A tia da minha mãe que morei, no início da faculdade, ela faleceu, então não teria como eu ir morar mais lá, aí eu fiquei indo de uma casa pra outra, de uma casa pra outra, e eu não sabia o que fazer [...].</p>	<p><b><i>Acesso e permanência</i></b></p>
<p>Aí eu pensei, como é um local que é mais perto, tem familiares da minha mãe, é melhor, aí entre biologia e pedagogia, eu entrei em pedagogia [...] então eu fui morar na casa de familiares em Cajazeiras, numa tia da minha mãe [...]. [...] chegava aqui na pista da minha cidade, minha mãe com meu pai estava me esperando pra mim ir pra o sitio, porque como sabemos é perigoso esse horário, então, é, teria sempre que conciliar, teria sempre que achar um ponto de apoio, que também as vezes, nessas noites, eu tinha um amigo que tava lá me esperando, por mais que desse sono nele, ele estava lá sempre me apoiando [...].</p> <p>[...] eu arranjei um emprego a partir que eu sai do Ensino Médio, eu arranjei um emprego numa loja de sandália e eu estava trabalhando, só que aí pra conciliar com a faculdade, como era pela parte da manhã, eu tive que sair do emprego. E nesse período minha mãe não tinha condições de me ajudar, no início da faculdade [...]. [...] a minha mãe se aposentou e por conta desse benefício dela de aposento foi que ela começou a tirar essa quantidade de 350,00 reais pra me ajudar [...]. [...].</p>	<p><b><i>Redes de apoio</i></b></p> <p><b><i>Situação socioeconômica</i></b></p>
<p>[...] eu moro na zona rural [...].</p>	<p><b><i>Localidade</i></b></p>
<p>[...] eu ficava é andando a pé, eu pegava do centro de Cajazeiras até a universidade andando a pé, tinha dias que eu saia de meio dia da faculdade e chegava 13:h00 (a.m) e pouco na casa dela [...]. E por ser difícil a minha moradia em Cajazeiras, eu decidi ficar indo e vindo todos os dias, e a partir disso eu procurei uma van, e a faixa etária era de 300 reais, de início, ano passado [...]. [...] eu moro a uma (1) hora de distância [...] eu acordo de 04:h30 (a.m), a minha mãe ia deixar eu lá na pista, é, de 05:h20 (a.m), 05:h30 (a.m), ela ia me deixar lá na pista, eu pegava a van de 05:h40 (a.m) e vinha da universidade, chegando 07:h00 (a.m) [...]</p>	<p><b><i>Transportes utilizados e distâncias nos percursos</i></b></p>
<p>[...] nesse trajeto tinha enchente, tinha dia que eu passava por lama, tinha que ir com outra roupa para quando chegar na universidade eu trocar, tinha dia que estava chovendo eu tinha que colocar saco plástico na cabeça, mas, tinha dia que a moto estava com pouca gasolina, pneu furava no dia anterior, aí eu</p>	

<p>tentava ficar na casa do outros [...]. [...] a gente está vulnerável a tudo, porque você ir e vim todo dia sempre vai ocorrer alguma coisa, ou van furar pneu, ou parar no meio do nada, ou ter um assédio, alguma coisa, ou dificuldade de você ir e vim, porque como eu moro no sítio, tem esse problema, né? Ou enchente, período de chuva [...].</p>	<p><b><i>Imprevistos nos percursos</i></b></p>
<p>[...] eu peguei ansiedade, por conta da correria, eu pensei em desistir, por conta que era todo dia, todo dia essa correria e eu estava longe da minha família, ficava difícil para mim, e a ansiedade atacava e eu não conseguia conciliar os estudos com essa trajetória, que era de morar lá. [...] no ano passado, é, em julho, eu decidi, ou eu vou e venho todo dia, fico na minha casa, no bem estar, por mais que seja difícil. [...] a minha mãe batalhava para lutar pra me ajudar [...] se não fosse por esse aposento dela eu teria que ter parado a faculdade, porque 350,00 numa van, todo mês, todo mês, você indo um dia e outro não é complicado. [...] eu estou procurando um emprego, para a partir do mês que vem eu ter essa despesa, né? Porque vai ser uma despesa maior, minha mãe tem outras contas pra pagar, é, outras coisas pra resolver, e, eu estou tentando, de toda maneira arrumar o dinheiro para conciliar, porque como é final de faculdade [...]</p>	<p><b><i>Dificuldades e possibilidades</i></b></p>
<p>[...] tive um problema que foi o meu motorista, que ocorreu que, de início quando eu entrei na van [...] ele começou a me tratar bem, mandava mensagem de vez enquanto, perguntava de alguma coisa, sempre mandava no privado, tendo o grupo da van, e eu levava numa boa, eu sou uma pessoa que não levo pelo mau caminho, e a partir disso, é, ele, é, me chamou para o aniversário dele, e eu fui na boa achando normal, e mediante a isso, é, desse aniversário que eu fui, ele começou a dar em cima de mim, a partir desse dia ele começou a me tratar de uma forma diferente das outras pessoas da van, porque eu não aceitei, eu não quis ficar com ele, e ele jogava picuinha pro meu lado, pra eu sair da van, [...] eu não conhecia a pessoa, [...]</p>	<p><b><i>Assédios e violências</i></b></p>

**Fonte:** arquivo da pesquisa (2023).

A análise da entrevista textualizada permite que reunamos fragmentos das narrativas que se estruturam em torno de tópicos de interesse da pesquisa, que se relacionam com a temática e com as hipóteses e/ou eixos estruturantes. A recorrência destes fragmentos e a forma com aparecem permitem a pesquisadora relacionar contextos micro e macro, compreendendo a partir da subjetividade da narrativa, como a mesma se insere dentro de uma estrutura social, assim, quando aplicado aos estudos de gênero, especificamente para trabalhar as estruturas sociais machistas, tal análise permite que observamos como esta estrutura se organiza e estrutura relações subjetivas, produzindo questões importantes no âmbito das esferas pessoais.

### Comparações contrastivas do texto a partir dos eixos de pesquisa

Essa etapa teve como objetivo apresentar as comparações contrastivas das análises, apontando as falas comuns e individuais das entrevistadas. De acordo com Schutz (2011) o quadro 3 propõe expor os aspectos comuns e as especificidades presentes nas falas das colaboradoras da pesquisa.

**Quadro 3:** Semelhanças e singularidades das Entrevistas Narrativas

Objetivos	Semelhanças/núcleo comum	Singularidades
1	<p><b>Salinda:</b> eu moro a uma (1) hora de distância [...] eu acordo de 04:h30 (a.m), a minha mãe ia deixar eu lá na pista, é, de 05:h20 (a.m), 05:h30h (a.m), ela ia me deixar lá na pista [...] chegando 07:h00 (a.m) [...].</p> <p><b>Luamanda:</b> [...] geralmente eu levo uma hora [...] tenho que sair geralmente 17:h00 da tarde <i>pra</i> chegar lá 19:h00 (p.m), 18:30h (p.m) [...] chegava mais ou menos 00:h00 da noite em casa [...].</p>	
2	<p><b>Salinda:</b> [...] eu ficava é... andando a pé [...] eu pegava a van de 05:h40 (a.m) e vinha da universidade [...].</p> <p><b>Luamanda:</b> [...] <i>a gente</i> anda de transporte público [...].</p>	
3	<p style="text-align: center;"><b>DIFICULDADES</b></p> <p><b>Salinda:</b> [...] eu peguei ansiedade, por conta da correria, eu pensei em desistir, por conta que era todo dia, todo dia essa correria e eu <i>tava</i> longe da minha família, ficava difícil pra mim, e a ansiedade atacava e eu não conseguia conciliar os estudos com essa trajetória, que era de morar lá.</p> <p><b>Luamanda:</b> [...] eu nunca passei por um profissional, mas acredito que eu desenvolvi ansiedade, né? Tem dias que eu <i>tô</i> muito, muito ruim, assim eu não consigo fazer nada porque, eu não sei explicar, só um profissional pode me dizer [...] a questão mental abala muito <i>a gente</i> [...].</p> <p style="text-align: center;"><b>POSSIBILIDADES</b></p> <p><b>Salinda:</b> [...] a minha mãe batalhava para lutar <i>pra</i> me ajudar [...].</p>	



	<p><b>Luamanda:</b> [...] eu acho que nosso objetivo sempre é esse no final, <i>da gente</i> conseguir dar uma vida melhor <i>pra</i> os nossos né? Os nossos pais, nossos irmãos [...] E se eu <i>tô</i> ali é porque eu quero dar uma vida melhor, <i>pra</i> meu pai não precisar trabalhar [...].</p>	
--	---	--

**Fonte:** arquivo da pesquisa (2023).

O quadro 3, que encerra o ciclo de análises, apresenta semelhanças e singularidades colhidas nas narrativas, organiza de forma contrastiva as falas para que a pesquisadora possam realizar uma análise mais ampla, é o momento em que a análise tem o objetivo de fornecer elementos para que a pesquisadora, a partir das narrativas que são individuais e subjetivas, possa relacionar, compreender e apresentar as questões a partir do marco teórico e político da pesquisa, compreendendo de que forma estas narrativas se relacionam com o contexto cultural no qual estão inseridas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, esse trabalho teve como ensejo apresentar o recorte teórico metodológico que possibilita a garantia do que aqui chamamos de “direito à escrita pelas mulheres”, tendo como referência Conceição Evaristo (2010). Nestes escritos, apontamos alguns dos achados da pesquisa a partir das Entrevistas Narrativas. Em uma perspectiva metodológica, assim, as Entrevistas Narrativas foram criadas como uma metodologia capaz de compreender os diversos contextos e as mais variadas experiências de forma profunda, permitindo, assim, que as sujeitas da pesquisa passassem por processos reflexivos, possibilitando a sensação de diversos sentimentos e significações, o que nos permitiu identificar trajetórias individuais de mulheres diversas, mães, negras, pobres, brancas, pardas e amarelas, ao tempo que se interseccionam com outras mulheres que também são perpassadas pelos diversos atravessamentos de raça, classe social e gênero.

Desse modo, a metodologia escolhida trouxe desafios em seu desenvolvimento por não ser habitualmente usada no âmbito acadêmico, foi uma (re)construção, processos de encontros e reencontros de caminhos para seguir, caminhos que nos permitiram visualizar o longe e o não visto antes, as entrelinhas. As colaboradoras apresentaram questões que vão muito além da realização dos percursos casa-universidade-casa, narraram como estes percursos são construídos e as situações que enfrentaram e

enfrentam para conseguirem estar na universidade e permanecerem diariamente. Além disso, situações que estão presentes na sociedade, no âmbito familiar, nos meios de transportes, na universidade e retrata a conjuntura opressora da sociedade. De tal modo, foram essas situações e aspectos que se tornaram possíveis de serem observados a partir das Entrevistas Narrativas.

Assim, as narrativas abarcaram muitas histórias de mulheres que a partir de seus lugares de fala, se encontram em realidades coletivas. Mulheres que encontram na educação novas perspectivas para melhorar economicamente suas condições de vidas. Mulheres que saem de suas residências e realizam longos percursos para chegar à universidade diariamente e voltar para casa almejando um percurso com segurança. Mulheres que entre tantas questões, passam por situações de violências, de transtornos psicológicos nos transportes, sejam públicos ou privados e na universidade. Mulheres que são cobradas, por inúmeros fatores e por isso não conseguem se perdoar. Mulheres que com seus cotidianos e condições financeiras não conseguem vivenciar uma cultura acadêmica. Mulheres que a partir de suas narrativas, apontam as suas “escrevivências”.

Nesse rol de discussão, a pesquisa denunciou algumas das barreiras historicamente impostas as mulheres para acessarem e permanecerem na universidade, ao passo que lançamos um olhar para as formas como essas desigualdades podem ser enfrentadas, e assim, oportunizar melhores condições para que essas universitárias possam, de fato, permanecer no espaço acadêmico. É importante pensarmos a criação de políticas de amparo a essas mulheres, assim como é enfatizado durante toda a pesquisa, são diversas, são mães, trabalhadoras, estudantes, negras, pobres e tantas outras, que lutam, diariamente, para permanecerem na universidade, ou seja, em um espaço que não foi pensado para elas, para nós mulheres.

## REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosano. (Org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 59-73. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas fundação, biblioteca nacional, 2016, 116p.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p.223-244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod\\_resource/content/1/GONZALEZ%2C%20L%20A%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALEZ%2C%20L%20A%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 12 de jul. de 2024.

MELLO, Dilma. Conversa sobre a pesquisa narrativa. In: KIND, Luciana; TEIXEIRA, Cintia Maria. **Narrativas, mulheres e resistências**. São Paulo – SP, editora: Letra e voz, 2020,p.59-71.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes e. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 15-30, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 19 de jul. de 2024.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, Wivian. PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUSA, Kássia Mota de; SANTANA, Juliana Silva; ROLIM, Kethley Horranna Bezerra; SILVA, Larissa Lira da; SOARES, Daiane Pereira. Negras, mães, educadoras na pandemia: constituição de um corpus metodológico para desvendar 'porteira a dentro'. In: SILVA, Magalhães Eliene Maria; COELHO, Raimunda de Fátima Neves (Org.). **Educação e saúde para igualdade em relatos de experiências e pesquisas na pandemia: foco na educação especial, EJA, indígena, quilombola, básica e superior**. 1ed.Fortaleza: Impreco, 2021, v. 5, p.433-448.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **Reunião anual da ANPED**, 32, 2009, xambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.



**Capítulo 5**  
**SÍNDROME DE DOWN E AS CONTRIBUIÇÕES DO CAEE**  
**NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**Marinete Menezes de Souza**

**Liliane Vieira Mendes**

**Cleidimar Rodrigues de Sousa Lima**

# SÍNDROME DE DOWN E AS CONTRIBUIÇÕES DO CAEE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

***Marinete Menezes de Souza***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.*

*E-mail: [marinetecorredores@gmail.com](mailto:marinetecorredores@gmail.com).*

***Liliane Vieira Mendes***

*Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós- Graduada em Ensino de Língua de Sinais, Graduada em Letras-Português, Graduanda em Pedagogia Bilíngue.*

*E-mail: [liliane\\_mendes@uvanet.br](mailto:liliane_mendes@uvanet.br).*

***Cleidimar Rodrigues de Sousa Lima***

*Professora Efetiva do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).*

*Graduada em Pedagogia, Ciências Contábeis e Direito. Mestrado em Gestão Educacional.*

*Doutorado em História. E-mail: [cleidimar\\_rodrigues@uvanet.br](mailto:cleidimar_rodrigues@uvanet.br).*

## **RESUMO**

Este artigo aborda a temática sobre a Síndrome de Down, trazendo sua contextualização histórica, a importância da família na intensificação dos processos educativos e as contribuições do CAEE de Coreaú-CE, no ensino-aprendizagem das crianças com Síndrome de Down. A princípio foi realizada a observação do local e uma entrevista com a diretora, por fim foi aplicado um questionário aos profissionais do Centro. O objetivo geral do estudo foi conhecer o CAEE da cidade de Coreaú, bem como as atividades realizadas com as crianças com Síndrome de Down, abrangendo questões relacionadas também ao apoio familiar e educacional que as mesmas dispõem. Os principais autores utilizados, que estudam essa temática, foram Brito (2022); Camargo (2020); Casarin (1999); Costa (2016) e Silva e Dessen (2002) dentre outros. Na análise dos resultados ficou evidenciado a grande relevância do Centro de Atendimento Educacional Especializado para as crianças que recebem seus atendimentos e acompanhamentos que são realizados por profissionais de excelente qualidade, e que, de fato, têm compromisso com o ensino e a aprendizagem significativa e qualitativa, que certamente com o apoio das famílias esse processo só tende a melhorar. As atividades realizadas proporcionam múltiplos benefícios, sendo eles cognitivos, sociais, psicomotores, fisioterápicos, terapêuticos e fototerápicos.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down. Atendimento Educacional Especializado. Desenvolvimento Humano.

## **DOWN SYNDROME AND THE CONTRIBUTIONS OF CAEE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

### **ABSTRACT**

This article addresses the topic of Down Syndrome, bringing its historical contextualization, the importance of the family in intensifying educational processes and the contributions of CAEE de Coreaú in the teaching-learning of children with DS. Initially, the site was observed and interviewed with the director, and finally a questionnaire was administered to the Center's professionals. The general objective of the study was to understand the CAEE in the city of Coreaú, as well as the activities carried out with children with Down Syndrome, covering issues also related to the family and educational support they have available. The main authors used and studying this topic were Brito (2022); Camargo (2020); Casarin (1999); Costa (2016) and Silva and Dessen (2002) among others. In the analysis of the results, the great relevance of the Specialized Educational Service Center for children who receive care and support provided by professionals of excellent quality and who, in fact, are committed to teaching and meaningful and qualitative learning, which certainly with the support of families this process will only improve. The activities carried out provide multiple benefits, including cognitive, social, psychomotor, physiotherapeutic, therapeutic and phototherapeutic.

**Keywords:** Down's syndrome. Specialized Educational Service. Human Development.

### **INTRODUÇÃO**

A Síndrome de Down (SD) é uma temática bastante propícia para se estudar, justamente por ser muito debatida nos dias atuais. Além disso, as pessoas com essa síndrome têm obtido cada vez mais destaque e visibilidade nas mídias sociais, o que facilita a compreensão e discussões sobre o referido assunto. Destacamos também as pesquisas e investigações acerca da educação inclusiva que acomoda a inserção desses alunos em sala de aula. Enfim, é uma ampla abordagem de conhecimentos acerca dessa síndrome que podemos explorar e aprimorar nos nossos estudos e pesquisas, ajudando assim a difundir essa temática.

Diante disso, percebemos a necessidade de fazer uma pesquisa voltada para essas análises e debates, o que certamente proporcionará mais adiante reflexões e questionamentos sobre como essas pessoas têm sido tratadas perante a sociedade e como as políticas públicas têm contribuído para a melhoria, inserção e acessibilidade das mesmas no mundo globalizado.

Sendo assim, os fatores genéticos são as principais causas da SD, levando o indivíduo que a possui a apresentar características genéticas e físicas diferentes das demais pessoas. Diante dos fatos expostos surge a seguinte indagação: Qual importância do CAEE de Coreaú no desenvolvimento do ensino-aprendizagem das crianças com Síndrome de Down?

Este trabalho visa analisar o atendimento educacional especializado ofertado pela cidade de Coreaú-CE, verificando o suporte educacional e afetivo ofertado a essas pessoas e, além disso, identificar as atividades realizadas no CAEE e os resultados obtidos com elas. E desse modo conhecer melhor o espaço e os atendimentos nele realizados, bem como as metodologias de ensino e os profissionais que trabalham e dão suporte as crianças da região.

A metodologia utilizada é qualitativa e quantitativa, na qual foram feitas inicialmente algumas observações no local da pesquisa e em seguida aplicação de questionário para a coleta de dados e informações sobre o referido espaço e as contribuições do mesmo no ensino-aprendizagem das crianças com SD. Segundo Poupart,

[...] a pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, em reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações (Poupart, 2008, p. 255)

No que tange a pesquisa quantitativa, Manzato (2012) afirma que

O levantamento de dados para pesquisa quantitativa por meio de questionários requer cuidado especial. Deve-se considerar que não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las estatisticamente para validação dos resultados (Manzato, 2012, p. 01)

É necessário destacar a grande relevância do tema para fins acadêmicos e científicos, já que a ciência é uma importante aliada nessas discussões e partilha de descobertas da referida síndrome. O presente estudo contou com as contribuições de autores renomados, tais como: Brito (2022); Camargo (2020); Casarin (1999); Costa (2016) e Silva e Dessen (2002), que nos ajudaram a refletir e discutir sobre o assunto expressado na temática aqui escolhida.

## CONTEXTO HISTÓRICO E ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE DOWN

Sendo, pois, constatados os diferentes tipos de Síndrome de Down, no que se refere as diferentes características apresentadas na distribuição de bases cromossômicas, sendo as mais comuns: trissomia simples; translocação e mosaicismo. Acarretando assim em dificuldades motoras, intelectuais as quais podemos citar a linguagem, que é bastante comprometida, ou seja, há um atraso no desenvolvimento da mesma, bem como acompanha também outros fatores como instabilidade na produção vocal, organização gramatical, fala funcional e atraso no desenvolvimento de alguns reflexos.

Diante disso, podemos perceber que quanto mais rápido forem inseridos no meio social e educacional, tendo de fato um acompanhamento multidisciplinar, esses indivíduos podem expandir suas percepções acerca de coisas comuns no dia a dia, como: a socialização com as demais pessoas e também das necessidades de realizações das demandas necessárias para lhes proporcionar mais autonomia e confiabilidade. Com base nas reflexões de Silva e Dessen (2002, p. 167), é viável mencionar que:

Embora o QI dessas crianças seja classificado como abaixo da média, os pesquisadores e profissionais têm enfatizado a necessidade de se discutir, mas, sobre as habilidades das crianças deficientes mentais para a realização das atividades de vida diária, tais como andar, vestir-se, alimentar-se com independência, aprender a ler etc, ao invés de destacá-lo como uma medida importante do grau de comprometimento.

Vale enfatizar que além de não terem um suporte educacional, psicológico e social de qualidade ao longo dos anos, essas pessoas também sofreram e ainda sofrem muitos preconceitos devido às suas características físicas e suas dificuldades de aprendizagem e socialização. E isso acarreta mais problemas e traumas que muitas vezes podem ser irreversíveis. Não é somente as pessoas com Síndrome de Down que precisam de inclusão significativa, mas sim a sociedade que deve aprender a acolher e tratar melhor essas pessoas.

Nesse sentido, inclusão significa inserir, envolver, fazer parte, partilhar, aceitar as diferenças, valorizar a diversidade. Incluir está muito além da mera inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, por exemplo, mas implica o sentido de pertença a um grupo, ter direito a coabitar nos diversos espaços sociais e a interagir com todos os sujeitos, nesses espaços (Brito, 2022, p. 24).



Contudo, mesmo diante de muitas reflexões, estudos e debates acerca do tema e da condição genética, ainda é necessário que as instituições, bem como a sociedade de modo geral promovam mais diálogos de conscientização, para que assim haja mais respeito e empatia, pois a luta ainda não acabou, ainda muito o que se falar e entender diante dos aspectos e características da trissomia 21, e, além disso, ainda há muito preconceito a se combater.

É necessário que entendamos as características físicas e mentais para assim sabermos que cada pessoa, com a referida síndrome tem suas dificuldades e habilidades, sendo que se forem bem trabalhadas e desenvolvidas podem trazer benefícios educacionais e sociais, acarretando numa melhor adaptação, socialização e inclusão dessas pessoas na sociedade. Esse suporte educacional especializado contribui também para que elas possam de fato usufruir de seus direitos, para poderem assim ter uma melhor qualidade de vida.

### **A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Equipe Multidisciplinar**

O Atendimento Educacional Especializado é garantido por lei e constitui um serviço pedagógico complementar que tem como público alvo as crianças com deficiência, das mais variadas possíveis, sendo realizado no turno contrário ao da classe regular, em salas de recursos multifuncionais. O seu principal objetivo é dar um suporte complementar as crianças com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo atividades específicas de acordo com cada dificuldade. Portanto,

O atendimento educacional especializado oferecido pela sala de recursos multifuncionais tem a incumbência de atender as necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares (Poker, 2013, p. 20).

É irrefutável que o Atendimento Educacional Especializado proporciona uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, bem como também na devida inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular. Sendo, pois o acompanhamento feito por um profissional qualificado as contribuições são ainda mais significativas. Ainda assim, é necessário que o professor regular de cada turma busque

especializações que visem atender as dificuldades e diferenças de seus alunos no dia a dia no ambiente escolar. Nesse sentido,

Sabe-se, pois, que as dificuldades para lidar com esses alunos existem e observá-las para perceber se a política do AEE possibilita uma nova oportunidade socioeducacional para quem dele necessita é pertinente. Pensando nisso, a escola pode vir a desenvolver um melhor trabalho pedagógico para o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizado (Costa, 2016, p. 6).

O ambiente de aprendizagem deve ser propício para atender a todos os que nele estão inclusos, e ofertar bons profissionais para o acompanhamento do processo educativo das crianças com Síndrome de Down é um fator muito importante no que se refere a busca por uma Educação Inclusiva de fato. Desse modo é que a equipe multidisciplinar intervindo nas demandas socioemocionais, psíquicas, motoras, psicomotoras, afetivas e sociais ajuda nesse processo, contribuindo tanto na vida das crianças com SD como na garantia de seus direitos.

Assim sendo,

Diante de tais preocupações busca-se entender o AEE como um serviço a mais na escola, auxiliando os alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizado, valorizando a sua permanência na escola, numa perspectiva de incluí-lo socialmente e educacionalmente na escola, valorizando o seu potencial cognitivo, de acordo com seu desenvolvimento (Costa, 2016, p. 6).

Diante das questões expostas, vale enfatizar que esse atendimento não deve ser feito em salas separadas, mas sim na sala onde o professor dar as suas aulas cotidianas, para que assim a criança não seja excluída das práticas educacionais aplicadas aos demais colegas. Desenvolvendo a participação e a socialização com os outros certamente os resultados na aprendizagem serão melhores e mais qualitativos.

### **O apoio familiar na intensificação do suporte educacional**

Certamente ao receber o diagnóstico de SD a família sofre um impacto, justamente por não saber, na maioria das vezes, como lidar com a condição. Então todos passam pelo processo de aceitação e compreensão do que se tratam as características do novo membro da família.

Logo após o processo de adaptação o equilíbrio familiar é restabelecido aos poucos e de maneira variada, mas que adiante trará a participação de todos no devido cuidado com a criança. Desse modo,

A família precisa repensar o significado da Síndrome de Down para que, reformulando a imagem deformada que possuía, possa construir uma outra, não idealizada, que viabilize seu relacionamento com a pessoa portadora da síndrome (Casarin, 1999, p. 274).

Após alguns direcionamentos e informações sobre a referida síndrome, os pais já se sentem mais aptos para cuidarem da melhor forma da criança, sendo, pois, o acompanhamento educacional indispensável para o desenvolvimento da mesma, bem como os estímulos aplicados também em casa que são de grande relevância para o pleno desenvolvimento cognitivo e social. Assim,

O ambiente da família constitui o primeiro universo de socialização da criança, e é o que sofre as mais profundas transformações quando do nascimento de uma criança com SD, não só em termos de reações e sentimentos de seus membros, como também de estrutura e funcionamento da família (Silva e Dessen, 2002, p. 170).

Sendo esse primeiro universo favorável ao desenvolvimento e crescimento da criança, serão favoráveis também o processo de socialização e convivência com os demais. A interação escolar é algo que também contribui para as aprendizagens tanto no contexto educacional como no social, ou seja, aumenta mais a sociabilidade e a afetividade vivida no dia a dia. E a criança ao receber atenção e cuidados necessários para o seu avanço começa a caminhar no percurso da alfabetização e do conhecimento de mundo.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NO MUNICÍPIO DE COREAÚ**

A cidade de Coreaú conta com um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que atende desde 23 fevereiro de 2022, data de fundação. Onde no mesmo são realizadas atividades cotidianas para desenvolver autonomia, é trabalhado também o sensorial, a psicomotricidade e o desenvolvimento da coordenação motora. Além disso, utilizam o lúdico, a música, a dança, a pintura e a colagem como ferramentas de apoio nos momentos interativos.

O centro dispõe de uma equipe multidisciplinar e conta com Psicopedagogas, fonoaudiólogo, psicóloga, terapeuta ocupacional, educadora física. Além disso, dispõe de cuidadoras. Em conversa direta com a diretora do Centro, ela relatou que o requisito de matrícula no CAEE é a criança estar matriculada e frequentando a escola, fator primordial para o acesso e a prática da inclusão nos espaços educacionais e de apoio.

Atualmente são atendidas 141 crianças, das quais 4 possuem SD, das mais diversas faixas etárias, sendo algumas residentes da cidade e outras vindas das localidades circunvizinhas. Ao analisar os resultados em relação ao tempo de atendimento ofertado, a diretora contou que tem tido muita evolução, pois antes algumas crianças apresentaram certa resistência quanto aos espaço em relação a frequentar o mesmo, mas depois do período de adaptação elas já não tem mais essa resistência, pelo contrário gostam bastante do ambiente educacional e das atividades que são realizadas nele, bem como também dos profissionais que dão esse suporte e que atendem super bem todos que frequentam o Centro.

Todos já chegam com o laudo, ou seja, o diagnóstico de sua deficiência e as famílias já estão no processo de aceitação e busca por um atendimento de fato especializado, atendendo assim as particularidades e especificidades de cada criança, para que desse modo elas possam se desenvolver da melhor forma possível e com o atendimento educacional especializado oferecido pelo centro, pelos profissionais e elas são muito conscientes de tudo que ocorre, das atividades realizadas, há diálogos e relatos de evolução, então é uma relação muito proveitosa.

O principal objetivo do CAEE é proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. O plano de atividades é elaborado de acordo com cada necessidade, ou seja, com cada especificidade. Assim as atividades desenvolvidas devem atender as particularidades de cada indivíduo, buscando assim um melhor aprendizado e que seja algo significativo para cada criança.

### **Estímulos significativos no processo de ensino-aprendizagem e socialização**

As atividades realizadas no dia a dia no Centro de Atendimento Educacional Especializado são muito bem pensadas para atender as necessidades de cada criança, tanto é que tem todo o planejamento individual levando em consideração cada especificidade e cada criança.

Além disso, não são somente de carácter pedagógico, mas também estimulam a autonomia, a socialização e o contato com a natureza. Nos momentos ao ar livre onde são realizadas as atividades psicomotoras, elas são levadas a uma pracinha que fica bem próxima ao local de atendimento, e então realizam as atividades e observam o mundo a sua volta.

No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia são realizadas as Atividades de Vida Diárias (AVDs) que são, sem dúvidas, muito importantes e estimulam mais ainda a realização de atividades simples do dia a dia, como vestir-se, tomar banho, amarrar o cadarço, fechar o zíper da roupa ou mochila, colocar os botões, escovar os dentes entre outras. Segundo Brito 2022, “O desenvolvimento da autonomia é um processo que possibilita ao indivíduo compreender e agir sobre si e sobre o ambiente, importante para a formação da identidade pessoal e transição para a vida adulta”.

Desenvolver autonomia em crianças com alguma deficiência é uma forma de combater o capacitismo e torná-la capaz de fazer o que quiser. Sendo trabalhado aos poucos, mas com resultados satisfatórios e a longo prazo, elas percebem a capacidade que tem e assim se sentem aptas e encorajadas. São muitas possibilidades que irão impulsionar o desenvolvimento pleno da criança e de todos a sua volta, e por conseguinte as oportunidades de atuação e domínio na vida pessoal.

A socialização é outro fator importante e que também merece destaque, pois as crianças precisam ter contato com as demais pessoas, não só nos momentos de atendimentos, mas no dia a dia, seja em casa ou em ambientes públicos. É perceptível que os resultados obtidos com esses estímulos são notórios e eficazes, e promovem a interação e a boa convivência com os demais sujeitos. De fato, ela também contribui para a aquisição de novos aprendizados, já que promove a participação mútua, a partilha e a absorção de saberes diversos.

## **ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

A coleta de dados foi realizada mediante um questionário com cinco questões subjetivas nas quais os sujeitos escolhidos para respondê-las são profissionais do CAEE de Coreau, tendo a liberdade de a cada questão colocarem seu posicionamento e compreensão livremente, sem interferência de argumentos.

Percebendo a necessidade de contribuição de profissionais de diferentes áreas, pois assim teria retornos com percepções vindas não somente das questões pedagógicas, mas da análise do todo e das demais contribuições que as outras áreas também dispõem na vida dessas crianças.

Ao analisar os resultados da primeira questão “Como você analisa o Atendimento Educacional Especializado na cidade de Coreaú?” recebi variados retornos que ressaltam a importância e os resultados obtidos na vida das crianças com SD que lá são atendidas. Como podemos ver nas seguintes afirmativas,

“Um atendimento que vem transformando a vida de muitas famílias atípicas de nossa região, um trabalho pautado na inclusão e no amor, que vem trazendo resultados positivos para o desenvolvimento das crianças que são atendidas.” (FG)

“É de suma importância para as famílias com filhos deficientes, principalmente para quem tinha difícil acesso à equipe multidisciplinar.” (MM)

“De fundamental importância, fazendo assim trabalho de compromisso e qualidade para as nossas crianças com deficiência, e priorizando a valorização da inclusão.” (FF)

“O atendimento especializado é muito importante para o desenvolvimento neuropsicomotor, inclusão social e familiar, evolução em todos os aspectos cognitivos e perceptivos da criança.” (LB)

No mais, os outros dois participantes também afirmaram que o atendimento é de ótima qualidade e de suma importância para o município, já que fortalece o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem. Vale pontuar que antes da sua fundação não existia um local com esse cuidado e preparo para atender as crianças com necessidades especiais, nem mesmo nas instituições se via pessoas com alguma deficiência intelectual com as demais. Então foi um progresso bastante significativo para todos a idealização e concretização desse espaço, dos recursos multifuncionais disponibilizados e dos profissionais bem preparados que lá estão.

Alguns dados podem ser observados de forma diferente, como em relação ao tempo de atuação desses profissionais no referido local, dos seis (6) analisados, 33% já atuam há um ano e dois meses, 16% há dois anos, 16% há um ano e onze meses, 16% há 8 meses e 16% há apenas 4 meses. Sendo recente a fundação do CAEE, é notório que também a atuação desses profissionais seja, e ainda podemos analisar que alguns demandam maior tempo em relação aos outros, desse modo podemos perceber que esses

com maior tempo estão lá desde a fundação, já os demais foram sendo lotados com decorrer do tempo e das necessidades e matrículas que foram surgindo. Das 141 crianças atendidas, 2,8% possuem SD, ou seja, 4 crianças.

Na quarta questão “Descreva a importância do acompanhamento familiar para o desenvolvimento das crianças com SD.” Vemos conforme descrito por cada um a importância desse acompanhamento familiar e seus principais efeitos no desenvolvimento das crianças, e no seu processo de ensino-aprendizagem contínuo.

“Papel integrante no conjunto mais amplo de iniciativas do tratamento/acompanhamento.” (EF)

“A família é a base para o bom desenvolvimento e evolução em todos os aspectos do desenvolvimento neuropsicomotor.” (LB)

“A família é o nosso principal suporte, pois com o apoio e colaboração da família os avanços e desenvolvimento acontecem de forma espetacular.”  
FF

“O acompanhamento das famílias gera uma parceria que proporciona a continuidade do trabalho realizado no CAEE.” (MM)

“A família é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down, pois é o principal espaço de referência e socialização. E exerce uma grande força no desenvolvimento geral da criança e na formação de valores.” (FG)

Como podemos perceber e já exposto em momentos anteriores no texto, a importância familiar no desenvolvimento pleno das crianças com SD como nos relataram Silva e Dessen 2002, quando dizem que o ambiente familiar é o primeiro universo de socialização e também o que sofre as transformações e adaptações perante as necessidades da criança com SD.

A quinta e última questão proposta “Quais os avanços percebidos nas crianças atendidas? (Autonomia, comunicação, interação, cognitivo, motricidade)” trouxe relatos bastante significativos quanto aos resultados já obtidos ao longo do tempo de atendimento às crianças com SD, destacando a relevância de um elo escolar juntamente com o Centro e a família, como podemos perceber a seguir.

“Ao longo desse período, que estou fazendo parte do CAEE, pude perceber avanços bem satisfatórios nas crianças portadoras de SD, tanto no aspecto cognitivo (aprendizagem), como nos demais aspectos. Para que esses avanços continuem é preciso uma interligação entre escola, CAEE e família.” (FG)

“Avanços nos comportamentos e interação, nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, tanto dentro do Centro quanto fora dele, em outros espaços.” (EF)

“Atenção/concentração melhorada, evolução nos aspectos cognitivos e perceptivos, evolução nos aspectos do desenvolvimento neuropsicomotor.” (LB)

“o comportamento, socialização, interação e comunicação são as principais características de avanço.” (FF)

“Os avanços são diversos, sendo diferenciados dentro da individualidade de cada atendido. Os relatos dos pais fazem com que percebamos o diferencial no desenvolvimento dessas crianças.” (MM)

Além disso, é percebido avanços também na motricidade das crianças, comprovando assim que as atividades realizadas contribuem em todos os aspectos da vida e no desenvolvimento delas. Esses relatos dos profissionais são de uma importância imensurável para a comprovação de que o atendimento educacional especializado e uma equipe multidisciplinar trazem resultados valiosos para essas crianças, tanto no quesito educacional e autônomo, como no quesito social e afetivo.

## **FOTOS DO CAMPUS DE PESQUISA**

### **1. Fachada do prédio**



**Fonte:** Arquivo Pessoal.



## 2. Tapete sensorial



Fonte: Arquivo pessoal.

## 3. Dados de atividades diárias



Fonte: Arquivo pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado e refletido, fica explícito os diversos conhecimentos adquiridos ao longo desse estudo sobre a temática aqui abordada, e, além disso, o quanto ainda precisamos melhorar no que se refere ao suporte educacional, psicológico, terapêutico e social que deve ser ofertado não somente nos centros de apoio, mas principalmente nas instituições de ensino regular, para que os avanços sejam cada vez mais nítidos e proveitosos. Proporcionar uma melhor qualidade de vida também faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois promove o desenvolvimento da criança como um todo, em seus diferentes aspectos e exigências.

Alguns pontos importantes são necessários serem colocados em destaque para discussão e levantamento de reflexões posteriores, como se os espaços devidamente planejados para receber as pessoas com Síndrome de Down, os atendimentos em espaços sociais são de carácter inclusivo e satisfatório? As pessoas que frequentam esses espaços transmitem certos paradigmas em relação aos que têm SD ou não? Já são mais conhecedoras e entendidas sobre o respeito às diferenças? São questões a se pensar e pôr em prática no cotidiano.

Somente com o conhecimento podemos combater o preconceito ainda existente que causa seus males com intensidade nas vidas atingidas por ele, com a devida conscientização de que todos temos limitações e isso não nos torna melhores ou piores que os outros, ou seja, praticar a consciência de que não existe ninguém inferior ou superior, mas sim que estamos todos no longo caminho da contínua construção de

aprendizados e partilhas de dons. Assim podemos conviver melhor e sermos úteis mutuamente, ensinando e aprendendo, observando e fazendo a real diferença na vida do outro.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Luciana Novais de Oliveira et al. **Jovens com síndrome de Down: desafios para a autonomia. 2022.**

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. **O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência.** (syn) thesis, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

CASARIN, S. (1999). **Aspectos psicológicos na Síndrome de Down.** Em J. S. Schwartzman (Org.), síndrome de down (p. 263—285). São Paulo: Mackenzie.

COSTA, Sandra Dantas. **A importância do Atendimento Educacional Especializado AEE para a educação especial e inclusiva.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GOMES, Robéria Vieira Barreto et al. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. 2016.**

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Departamento de Ciência de Computação e Estatística- IBILCE-UNESP, v. 17, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** Editora Oficina Universitária, 2013.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos,** v. 2, 2008.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família.** Interação em psicologia, v. 6, n. 2, 2002.



**Capítulo 6**  
**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA A**  
**CIDADANIA: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS**

**Vanessa Santos Silva**  
**Diana Nara da Silva Oliveira**  
**Sirneto Vicente Silva**

## **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS**

***Vanessa Santos Silva***

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM),  
Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [vanessasantospedag@gmail.com](mailto:vanessasantospedag@gmail.com).*

***Diana Nara da Silva Oliveira***

*Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE),  
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Doutora em Educação (UFC).*

*E-mail: [diana.nara@uece.br](mailto:diana.nara@uece.br).*

***Sirneto Vicente Silva***

*Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE),  
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Doutor em Educação (UFC).*

*E-mail: [sirneto.vicente@uece.br](mailto:sirneto.vicente@uece.br).*

### **RESUMO**

O presente trabalho objetiva compreender a educação escolar brasileira e como os documentos oficiais apontam para uma formação da cidadania. A pesquisa em questão é fruto do trabalho de conclusão de curso desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e discutiu sobre a formação cidadã a partir da educação escolar, buscando responder a seguinte questão-problema: qual é a importância e a contribuição da educação brasileira na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e na construção da emancipação humana? Um trabalho de cunho bibliográfico apoiando na análise da história da educação brasileira e as repercussões das conferências educacionais a partir da década de 1990. Como resultado observou-se a influência dos organismos internacionais nas reformas da educação brasileira, nesse sentido é importante reconhecer que o Brasil faz parte de um contexto global e está inserido em diversas agendas educacionais internacionais.

**Palavras-chave:** História da educação. Acesso escolar. Formação da juventude. Cidadania.

## **BRAZILIAN EDUCATION AND FORMATION FOR CITIZENSHIP: WHAT THE DOCUMENTS POINT TO**

### **ABSTRACT**

This work aims to understand the Brazilian school education and how the official documents point to a citizenship training. The research in question is the result of the course completion work developed in the course of Pedagogy of the Faculty of Philosophy Dom Aureliano Matos-FAFIDAM and discussed on citizen formation from school education. Seeking to answer the following question problem: what is the importance and contribution of Brazilian education in the formation of critical subjects and aware of their role in society and in the construction of human emancipation? A bibliographic work supporting the analysis of the history of Brazilian education and the repercussions of educational conferences from the 1990s. As results we observed the influence of international organizations in the reforms of Brazilian education, in this sense it is important to recognize that Brazil is part of a global context and is inserted in several international educational agendas.

**Keywords:** History of education. School access. Youth formation. Citizenship.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objeto compreender a educação escolar brasileira e como os documentos oficiais apontam para uma formação da cidadania. Nesse sentido, o acesso à educação escolarizada no país embora garantida pela Constituição Federal de 1988, nem sempre ocorreu de forma harmônica e nem abrangente a todos na forma gratuita, pois historicamente as classes menos favorecidas tiveram seu direito à educação de qualidade negados. A pesquisa em questão é fruto do trabalho de conclusão de curso desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e discutiu sobre a formação cidadã a partir da educação escolar.

Desse modo, a questão que norteia esse estudo versa sobre o seguinte aspecto: qual é a importância e a contribuição da educação brasileira na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e na construção da emancipação humana?

Nesse sentido, compreende-se que é através da escola que o indivíduo têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que lhe permitem participar ativamente da vida social, política e econômica do país sendo cidadãos críticos e ativos, ou seja, ao fornecer uma educação de qualidade, a escola possibilita o acesso à cultura, à informação, à ciência e à tecnologia, desenvolvendo nos indivíduos uma melhor

compreensão sobre as questões sociais e políticas que as rodeiam, possibilitando, assim, que se tornem agentes transformadores em suas respectivas comunidades.

Em termos metodológicos, o trabalho tem caráter qualitativo de cunho bibliográfico apoiado na análise da história da educação brasileira e as repercussões das conferências educacionais a partir da década de 1990.

## **CIDADANIA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA**

A educação escolar também é um importante instrumento para a inclusão social e para a redução das desigualdades no país. Através da escola, crianças e jovens de diferentes origens sociais, culturais e econômicas têm a oportunidade de conviver e aprender juntos, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, para que se consiga alcançar essa educação, e assim ela possa cumprir seu papel como instrumento de acesso à cidadania na Educação Básica, é necessário que seja de qualidade e equitativa. Isso significa que todos os beneficiários devem ter acesso a uma educação crítica e transformadora, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica, e que a escola deve ser um espaço acolhedor e inclusivo para todos os estudantes. Para que isso se torne possível é necessário que o Estado invista na formação de professores, na estruturação das escolas e no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à promoção da equidade na educação, além de ofertar condições de acesso e permanência dos sujeitos.

A concepção de cidadania atualmente difere-se do seu conceito basilar, sendo que esse termo está fortemente ligado a fatores sociais, políticos e econômicos que a torna variável e proporcional às mudanças ocorridas dentro do corpo social que regem as sociedades antigas e a atual. Deste modo, ela assume o papel de estimular o indivíduo a buscar seu lugar dentro da sociedade, de forma a conhecer seus direitos para poder reivindicá-los e, conseqüentemente, gerar a ciência dos valores e regras que equilibram a convivência dos mesmos dentro de uma sociedade. Assim, de acordo com Manzini (1999),

Desse modo, penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no universo (Manzini, 1999, p. 11).

Em concordância a isto, no Brasil, a discussão sobre cidadania pode ser contextualizada a partir da sociedade escravista, marcada pelo latifúndio onde o analfabetismo prevalecia dentro do contexto social.

O cenário de desorganização social e do povo em lutar por seus direitos e deveres ainda predominava nos anos de 1930, sendo que não se tinha uma organização estrutural do povo com o setor político, ganhando, assim, o papel de espectador. Os anos seguintes foram marcados pelos períodos da ditadura, do Estado Novo e do regime militar onde neles a perseguição ao exercício da cidadania era duramente impossibilitada e a cassação dos direitos civis ocorria de modo que a liberdade de expressão e do pensamento eram anulados.

Seguindo esta linha de raciocínio, é importante salientar que para se ter uma organização na estrutura social precisa-se da união de três direitos que são: os direitos civis (eles garantem a vida dentro do corpo social), os direitos políticos (que fornece a participação ativa do povo nas ações governamentais) e, por último e não menos importante, os direitos sociais (a partir do qual o coletivo de uma sociedade se desenvolve). Deste modo, os direitos sociais permitem que o fator da desigualdade seja amenizado, garantindo um pouco de qualidade de vida para todos. Em relação a isto Carvalho (2002) aponta que,

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social (Carvalho, 2002, p. 10).

A cidadania inicia-se então com a implementação dos direitos civis. Sendo que quando os indivíduos têm posse de seus direitos, eles conseqüentemente desfrutam da liberdade de pensar, agir e expressar suas opiniões e escolhas, conseguindo o pleno gozo de seus direitos políticos e a participação em ações que possam vir a afetar suas vidas. Além do mais, quando há essa interação com os direitos políticos, surge a possibilidade

da busca pelo exercício dos direitos sociais, visando este a melhoria por um todo da sociedade.

Assim, Carvalho salienta que “[...] o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos” (Carvalho, 2002, p. 9).

No Brasil, o período de 1500 até 1822 foi marcado pela estabilidade dos colonizadores em solo brasileiro, sendo que neste intervalo houve a construção de um país com extensão e unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. No entanto, deixaram como marcas uma população analfabeta, baseada na monocultura e latifúndio e, por fim, a implementação de um Estado absolutista. Portanto, pode-se dizer que na época da independência não havia cidadania no Brasil e nem uma pátria estabelecida.

Desta maneira, fica explícito que não havia a identidade cidadã em solo brasileiro, mas existia uma sociedade cujos direitos civis eram beneficiados a poucos, igualmente acontecia com os direitos políticos, tendo em vista que apenas as pessoas alfabetizadas poderiam votar, já os sociais ainda nem de ouvir falar, pois todo poder estava nas mãos da igreja e dos que detinham riqueza. Já em 1831, houve o que podemos chamar de primeira ação do povo no setor político com a contestação da renúncia do imperador, porém mesmo depois da independência os direitos civis não foram totalmente contemplados para todos já que ainda havia o reforçamento da escravidão. Outro fator foi a influência da Europa na construção da identidade brasileira, fazendo o Brasil estabelecer um governo baseado no modelo de uma monarquia constitucional, que requeria o formato de uma gestão baseada no poder do voto popular e a definição dos poderes políticos.

Por conseguinte, em 1824 é outorgada a Constituição brasileira que ficou válida até o fim da monarquia. Tendo base nas ideias das constituições francesa e espanhola, fez o implemento dos três poderes, sendo eles o Executivo, Legislativo e Judiciário e, ainda, trouxe um outro que servia como total controle do imperador chamado poder moderador, este permitia que ele tivesse controle sobre a nomeação de ministros do estado. Outro ponto relevante na construção da cidadania era que neste período o direito ao voto era permitido somente aos homens de vinte e cinco anos ou com mais idade, tendo uma renda de pelo menos cem mil-réis, deixando de lado a população feminina e os escravos que não eram sequer considerados cidadãos. As eleições, desse modo, estavam muito longe de



demonstrar o pontapé inicial para a cidadania, pois muitos votavam sem nem ter noção para que servia realmente esse direito, além disso, as eleições eram violentas já que estavam em jogo o domínio sobre o setor político. Segundo Carvalho (2002),

A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente, não tinha também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. Apenas pequena parte da população urbana teria noção aproximada da natureza e do funcionamento das novas instituições. Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana. Mas votar, muitos votavam. Eram convocados às eleições pelos patrões, pelas autoridades do governo, pelos juízes de paz, pelos delegados de polícia, pelos párocos, pelos comandantes da Guarda Nacional. A luta política era intensa e violenta. O que estava em jogo não era o exercício de um direito de cidadão, mas o domínio político local (Carvalho, 2002, p. 32-33).

Ainda dentro deste cenário a corrupção para mudar os resultados acontecia com frequência, sendo este o cargo dos cabalistas tinha o dever de garantir o maior número de votos para seu chefe, além desse personagem existiam os chamados “fósforos” que eram pessoas que se passavam por outros civis faltantes.

Existiam ainda os capangas que exerciam o papel de violência para opositores e votantes, fazendo com que muitos civis não comparecessem por medo de repressão. Contudo, apesar de todo esse processo de fraudes e repressões as eleições ainda ocorriam de forma como se nada acontecesse. No ano de 1930, foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, assim como a legislação trabalhista fundada em 1943 com a consolidação das leis trabalhistas. De acordo com Carvalho (2002) “[...] uma das primeiras medidas do governo revolucionário foi criar um Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A seguir, veio a vasta legislação trabalhista e previdenciária, completada em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho” (Carvalho, 2002, p. 87).

Apesar desse avanço, a democracia iria sofrer um golpe em 1937 que duraria até 1945 pelo então presidente eleito em 1934, Getúlio Vargas. Porém no ano de 1945 Vargas deixa o poder e foi deste modo que o voto se tornou importante, mas esse período também seria anulado em 1964 quando os militares novamente implantaram a ditadura, vale salientar que no Estado Novo só os direitos sociais prevaleciam, deixando restrito os direitos civis e políticos.

O período de 1964 a 1985 foi marcado pela liderança dos militares no governo que fez com que o cenário de violência aumentasse ainda mais. Para assegurar essa

governança surgiram os atos institucionais que colocavam o total comando do setor político e social nas mãos dos militares. Nesse sentido, Carvalho (2002) salienta que “[...] os militares tinham, assim, em 1964, motivos para assumir o governo, julgavam-se preparados para fazê-lo e contavam com aliados poderosos. Dado o golpe, os direitos civis e políticos foram duramente atingidos pelas medidas de repressão” (Carvalho, 2002, p.159-160).

Em 1988, entra em cena a Constituição Cidadã que fundamenta os direitos e deveres entre a política e o ser social, sendo esta iniciada durante o período de redemocratização do Brasil pós ditadura. Carvalho (2002, p. 199) enfatiza ainda que “[...] a constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo, por isso, o nome de Constituição Cidadã”, embora reconheçamos suas lacunas.

O Brasil sempre utilizou em sua construção histórica países internacionais como modelos para sua evolução no setor político e comercial, assim ocorreu o mesmo para o sistema educacional. Os organismos que estabelecem maiores influências são a Organização das Nações Unidas, voltada para a educação, a ciência e cultura (UNESCO), no setor econômico surge a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial (BM) que foi criado no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com o intuito de financiar os países que estavam se reerguendo, mas ao passar do tempo esse organismo também se integrou ao setor educacional, na área da saúde, do transporte e da economia (Amestoy; Tolentino, 2020).

É neste sentido que a partir da década de 1990 o Banco Mundial ganha forças dentro das políticas públicas, utilizando-se de sua proposta voltada para o setor social mais vulnerável e com renda mínima para que haja por parte dos mesmos mais interação nesse novo modelo de desenvolvimento. No setor educacional, o mesmo visa a cooperação da educação pública juntamente com a privada com o objetivo de conseguir levar a educação mais a frente, deste modo, a educação seria apenas um produto a ser vendido pelas escolas. Assim, Coraggio (1998, p. 102) pontua que “[...] a transferência da lógica do mercado para as relações educacionais remete ao entendimento da escola como empresa, dos alunos e pais enquanto consumidores e da aprendizagem como produto, relegando os demais aspectos da realidade educacional”.

Outrossim, foi o fato de que o Banco Mundial se fez muito mais presente nas reformas de ensino, principalmente no mandato de Fernando Henrique Cardoso que

durou de 1995 até 2002. A ideia principal do Banco Mundial estava centrada na educação básica, propondo a diminuição do papel da gestão e uma maior visibilidade para os sistemas avaliativos. Deste modo, o primeiro passo foi realizado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) regulamentado pela lei n. 9.494 de 1996, que objetivava o pagamento para professores em exercício do setor público, porém essa lei foi revogada pela lei n. 11.494 de 2007, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) e englobou todo o setor da educação básica.

Outros acontecimentos importantes foram o incremento de novos sistemas de avaliações como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) criado em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e o Exame Nacional de Cursos (ENC) desenvolvido em 1995. À vista disso, Mota e Cabral (2014) relatam que,

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o Amigos da Escola. E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 (Mota; Cabral, 2014, p. 1140).

Nesse mesmo sentido, a UNESCO volta seu trabalho para a criação de políticas públicas com o incremento de auxílio do setor privado e não governamentais. Deste modo, este programa estabelece políticas baseadas em metas a serem alcançadas pelos países para que haja retorno ao investimento fornecido. Nesse sentido, são realizadas conferências para o estabelecimento destas políticas e, assim, implementam-se modelos e métodos de ensino monitorados para que se consiga observar o grau de aproveitamento e se criar um índice que determina se as metas foram cumpridas.

Desta forma, um resultado bem-sucedido é a chave para uma suposta educação de qualidade e que possivelmente proporciona a igualdade a todos. Assim, uma dessas conferências, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia no ano de 1990, teve como finalidade garantir uma educação básica que abrangesse todas as crianças, jovens e adultos. Outro acontecimento importante foi a

realização de dois fóruns, dos quais dois documentos voltados para a educação foram elaborados. O primeiro fórum foi projetado para acontecer em Dakar, no ano de 2000 com o objetivo de concretizar ainda mais o que tinha sido discutido na conferência. Assim, o mesmo trazia seis objetivos fundamentais para uma boa educação: 1. o cuidado e educação na primeira infância; 2. educação primária universal; 3. garantir a aprendizagem de habilidades para ajudar jovens e adultos em sua jornada fora e dentro do ambiente escolar; 4. trabalhar com a alfabetização de adultos; 5. garantir a igualdade de gênero; 6. e ter uma qualidade no setor educacional.

Do mesmo modo, o último fórum intitulado por “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, foi realizado na Coreia do Sul em 2015. Este documento reafirma tudo que foi acordado em 1990, mas incrementa que é preciso que haja um maior preparo e qualidade dos docentes, assim como a criação de recursos que garantam sua eficiência na hora de ministrar a aula. Outro ponto é que neste documento a educação para ser qualificada e proporcionar uma formação é preciso trabalhar com a criatividade e o conhecimento para que se possa alcançar as habilidades necessárias para uma formação completa. De acordo com a UNESCO (2015),

[...] comprometemo-nos com a educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática [...] (UNESCO, 2015, p. 8).

De acordo então com esses três documentos, dá-se início às políticas educacionais brasileiras que em concordância com a conferência realizada em 1990, na Tailândia, institui, em 1996, a lei n. 9394/96 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que possui o papel de orientar o sistema educacional em nível da educação básica até o superior. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem outro documento que serve como referência curricular para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e para Educação de Jovens e Adultos. Acrescenta-se também a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha por objetivo fornecer recursos financeiros para que

houvesse a qualidade realmente do Ensino Fundamental em todo país. Dentro desta perspectiva, segundo Amestoy e Tolentino (2020),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. A aprovação da LDB em 1996 foi o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que se intensificou na medida em que foram realizadas regulamentações posteriores na estrutura educacional. Dentre elas, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 – que se transformaram em referenciais curriculares da educação brasileira, para Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, alguns anos mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) previstas na LDB/1996. A partir da instituição da Emenda Constitucional nº 14/96 e posterior regulamentação pela Lei nº 9.424/96, foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) com período de dez anos de existência (1996 - 2006). O FUNDEF foi um fundo de natureza contábil que atuava no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e buscava garantir recursos financeiros necessários para a qualidade do ensino fundamental em todo o país (Amestoy; Tolentino, 2020, p. 16-17).

Em acréscimo a essas mudanças, surgiram outras depois do fórum de 2000, realizado em Dakar, que trouxe para a educação brasileira a implementação, em 2001, do Plano Nacional da Educação (PNE), regido pela lei n.10.172. Em 2003, houve também a criação do Programa Brasil Alfabetizado, pelo decreto n. 4.834. Ocorreu ainda o aumento da distribuição de livros didáticos por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), e a ampliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Nesse contexto, Ferreira e Nogueira (2015) ressaltam que,

Na esfera educacional, várias políticas públicas foram lançadas por todos os setores do governo federal para se alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal. A título de exemplo, entre outras políticas podem ser citadas as seguintes: a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- (FUNDEF); b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); d) Programa Bolsa Família; e) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); f) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); g) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); h) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); i) Sistema de Seleção Unificada (SISU); j) Programa Universidade para Todos (PROUNI); k) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) (Ferreira; Nogueira, 2015, p. 3-4).

As mudanças no setor educacional continuaram a ocorrer no período de 2004 a 2010, a saber: criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); implementação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI); o ensino fundamental passa a ser em um período de nove anos; o fornecimento de verbas para creche, educação básica e ensino médio passou a ser financiado por recursos federais. No ano de 2007 ocorreu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Mais Educação, tendo sido firmado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e por último é impulsionado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Amestoy e Tolentino (2020),

[...] a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que provocou alterações no texto dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), estabelecendo o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos e início aos 6 (seis) anos de idade; a Emenda Constitucional nº 59, sancionada em 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino para brasileiros entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos e ampliação dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. No ano de 2007 foi criado o IDEB, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que posteriormente foi referenciado em lei, com a edição da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE até 2024 (BRASIL, 2014). Este PNE apresenta vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil. Entre essas metas, encontra-se a Meta 7 na qual está estabelecido o avanço nas médias do IDEB em cada etapa do ensino básico durante a vigência do plano (Amestoy; Tolentino, 2020, p. 17).

Nesse mesmo contexto foi aprovado pela lei n.13.005, o Plano Nacional de Educação e, no ano de 2015, instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem por objetivo designar qual aprendizagem é indispensável para a educação básica. Em 2020, no dia 18 de fevereiro, foi criado o Programa Tempo de Aprender pela portaria nº 280 que busca o crescimento profissional dos docentes e gestores que atuam nos últimos anos da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Contudo, fica evidente que a educação brasileira sempre utilizou como base os sistemas internacionais como meio de reformular as leis que regem o sistema educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cidadania é um valor fundamental que deve ser cultivado desde a infância e a escola desempenha um papel crucial nesse processo. Por esse motivo, a cidadania na

escola contribui para o desenvolvimento de indivíduos conscientes, críticos e engajados com a sociedade em que vivem. Entendemos que, ao se promover a cidadania na escola, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre seus direitos e deveres como cidadãos, assim como a importância de respeitar os direitos dos outros. Deste modo, quando se há participação ativa da comunidade escolar, envolvendo-se em projetos sociais, exercitando a empatia e a solidariedade não se está trabalhando apenas o perfil profissional do aluno, mas, também, o ser social apto a conviver em sociedade.

Vale ressaltar, que o ambiente escolar é um local propício para debates e reflexões sobre questões sociais, políticas e culturais, promovendo a consciência crítica e a capacidade de análise dos alunos. Isso os prepara para enfrentar os desafios e as demandas da vida em sociedade, capacitando-os a se tornarem agentes de transformação e a contribuírem para o bem comum.

Outrossim, observou-se a influência dos organismos internacionais nas reformas da educação brasileira. Torna-se importante reconhecer que o Brasil faz parte de um contexto global e está inserido em diversas agendas educacionais internacionais. Esses organismos, como a UNESCO e o Banco Mundial, têm desempenhado um papel significativo ao fornecerem diretrizes, recursos e apoio técnico para promover melhorias na educação brasileira. A vista disso, ficou nítido que as reformas na educação brasileira têm sido totalmente influenciadas por recomendações desses organismos, que fornecem referências e supostas boas práticas com base em experiências internacionais. Isso pode envolver desde a promoção de políticas de inclusão e equidade até a implementação de novas abordagens pedagógicas e currículos mais alinhados com as necessidades do século XXI. No entanto, é importante destacar que as reformas deveriam ser adaptadas de acordo com realidades do cenário educacional brasileiro e se considerar as particularidades culturais, sociais e econômicas do Brasil.

Dessa maneira, percebe-se que a formação de crianças, jovens e adultos para a cidadania é essencial, pois prepara os mesmos para exercerem plenamente seus direitos e responsabilidades na sociedade. Todavia, para que essa ação tenha sucesso, a educação deve ser de qualidade e democrática incluindo a vivência de experiências práticas que estimulem a participação ativa e o engajamento político, para incentivar os mesmos a exercerem sua voz, a participarem de debates e a se envolverem em ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, observou-se que o sistema de ensino movido pelo modelo idealizador do fornecimento de bons resultados e

retorno imediato. Em suma, a escola é uma instituição que desempenha um papel fundamental ao proporcionar espaços de diálogo, debates e projetos que estimulem a reflexão crítica e a consciência cidadã.

## REFERÊNCIAS

AMESTOY, M.; TOLENTINO-NETO, L. C. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, e152922189, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338409866\\_Politicas\\_publicas\\_e\\_a\\_influencia\\_a\\_dos\\_organismos\\_internacionais\\_a\\_educacao\\_basica\\_no\\_foco\\_do\\_debate\\_Public\\_policies\\_and\\_the\\_influence\\_of\\_international\\_organizations\\_the\\_debate\\_on\\_education\\_in\\_focus](https://www.researchgate.net/publication/338409866_Politicas_publicas_e_a_influencia_a_dos_organismos_internacionais_a_educacao_basica_no_foco_do_debate_Public_policies_and_the_influence_of_international_organizations_the_debate_on_education_in_focus). Acesso em: 17 de jul. 2024.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. DE B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 18 mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102>. Acesso em: 19. jun. 2024.

MOTA, W. P.; CABRAL, O. M. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 20 de jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed.rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 21 de jul. 2024.

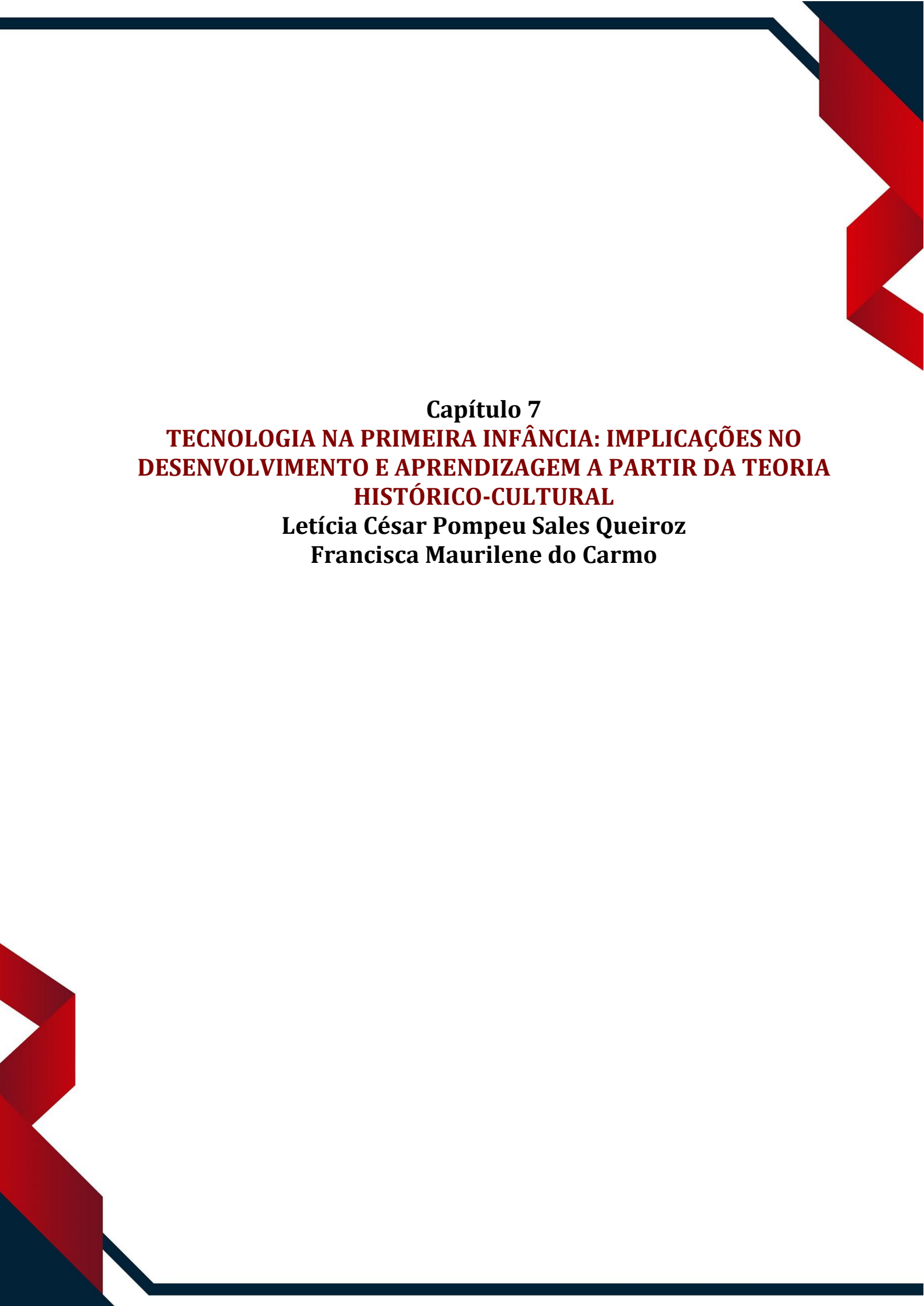
UNESCO. **O Marco de ação de Dakar Educação para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacao\\_paratodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao_paratodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em: 22 de jul. 2024.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Coreia do Sul: Fórum Mundial de Educação, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 23 de jul. 2024.



UNESCO. **Educação para cidadania global**. Disponível em:

[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Educacao\\_para\\_a\\_cidadania\\_global\\_-\\_Unesco.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Educacao_para_a_cidadania_global_-_Unesco.pdf). Acesso em: 23 de jul. 2024.



**Capítulo 7**  
**TECNOLOGIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES NO  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**Letícia César Pompeu Sales Queiroz**  
**Francisca Maurilene do Carmo**

# TECNOLOGIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

***Letícia César Pompeu Sales Queiroz***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.*

*E-mail: [leticia.pompeus@gmail.com](mailto:leticia.pompeus@gmail.com).*

***Francisca Maurilene do Carmo***

*Professora do Departamento de Teoria e Prática da Faculdade de Educação da UFC;  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; Pesquisadora  
Colaboradora Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).*

*E-mail: [fmcmaura@hotmail.com](mailto:fmcmaura@hotmail.com).*

## **RESUMO**

O presente artigo, derivado do trabalho de conclusão de curso intitulado “O uso da tecnologia na primeira infância: influências no desenvolvimento e aprendizagem”, teve como objetivo explorar o impacto do uso da tecnologia na primeira infância, com foco nas influências no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. O estudo investiga como o acesso precoce a dispositivos digitais, como *tablets* e *smartphones*, pode afetar o desenvolvimento infantil, especialmente em termos de interação social e participação em brincadeiras tradicionais. A fundamentação teórica deste trabalho é predominantemente a Teoria Histórico-Cultural, apoiado nas concepções de Lev Vygotsky sobre desenvolvimento infantil, que destaca a importância das interações sociais e do brincar no aprendizado e desenvolvimento das crianças. A abordagem metodológica consistiu em uma pesquisa de campo, utilizando um formulário do *Google forms*, com oito perguntas fechadas, encaminhado via *Whatsapp*, como instrumento para a construção de dados. Os resultados indicam que, embora a tecnologia possa oferecer ferramentas educativas valiosas, seu uso inadequado pode levar a dificuldades de interações sociais e substituir brincadeiras tradicionais, que promovem o desenvolvimento integral das crianças. O artigo conclui com recomendações para pais e educadores sobre o uso equilibrado e monitorado dessas tecnologias para maximizar os benefícios e minimizar os riscos associados ao seu uso na primeira infância.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Tecnologias.

## **TECHNOLOGY IN EARLY CHILDHOOD: IMPLICATIONS ON DEVELOPMENT AND LEARNING FROM HISTORICAL-CULTURAL THEORY**

### **ABSTRACT**

The current paper is based upon the Final Paper in Pedagogy named “The use of technology in first infancy: influences in the development and learning”. It had the aim to explore the impacts of the use of technology in first infancy, focusing about the influences in children’s development and learning. This paper investigates how early access to electronic gadgets, such as tablets and smartphones, could affect the children’s development, especially in terms of social interaction and participation in traditional children’s plays. The theoretical foundation of the present work is mainly based in Lev Vygostky’s conceptions about children development, that emphasize the importance of social interactions and the playing in children’s learning and development. This research approach was consisted in a quanti-qualitative methodology, using the platform Google Forms, with eight questions, and sent by Whatsapp, as an instrument to data construction. The results appoint that although technology could offer valuable education resources, its inappropriate use could also result in obstacle to social interaction and replace traditional plays, that promotes children’s full development. This article concludes with recommendation to parents and educators about the balanced, monitored use of those technology in order to maximize its benefits and minimize the associated risks to its use in first infancy.

**Keywords:** First infancy. Children development. Learning. Technologies.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho busca explorar a relação entre crianças e tecnologia, examinando como o uso dessas ferramentas pode impactar o desenvolvimento infantil. Em um contexto de rápidas transformações sociais e avanços nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), o número de crianças com acesso a dispositivos eletrônicos tem aumentado significativamente.

De acordo com uma pesquisa publicada pela Revista do Pediatra (2022), cerca de 83% (oitenta e três por cento) das crianças começaram a utilizar dispositivos eletrônicos antes de completar 1 (um) ano de idade, enquanto 17% (dezessete por cento) começaram entre 1 (um) e 2 (dois) anos. Além disso, 28,4% (vinte e oito virgula quatro por cento) das crianças já possuíam seus próprios eletrônicos, evidenciando uma geração que já surge imersa no universo digital, desde os primeiros momentos de vida.

O crescente acesso às tecnologias digitais é frequentemente impulsionado pelos pais, que utilizam esses aparelhos para entreter e controlar o comportamento dos filhos, permitindo-lhes realizar outras atividades. Embora muitos pais reconheçam os malefícios

do uso excessivo de telas e tentem promover uma educação sem dispositivos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças, quando confrontados com a realidade das responsabilidades diárias e à pressão da vida cotidiana, esses pais frequentemente encontram dificuldades em manter essa abordagem. A complexidade da gestão diária leva à introdução de dispositivos eletrônicos na rotina dos filhos, muitas vezes em um volume maior do que o inicialmente planejado.

Embora a tecnologia possa ser uma aliada valiosa no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, seu uso excessivo pode prejudicar a interação social e o desenvolvimento geral das crianças. Brincadeiras tradicionais, que promovem criatividade e habilidades sociais, estão sendo substituídas por dispositivos eletrônicos, impactando negativamente o desenvolvimento infantil.

Esse cenário revela um contraste entre a intenção inicial de limitar o uso de telas e a prática real enfrentada pelos pais, levantando questões sobre a adequação e a eficácia da restrição total ao uso de tecnologias digitais como estratégia para promover o desenvolvimento infantil. Essa situação demanda uma reflexão aprofundada sobre como equilibrar os objetivos educacionais com as exigências práticas do cotidiano, garantindo que a tecnologia seja usada como ferramenta benéfica sem substituir elementos cruciais do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, este artigo tem como propósito, examinar o processo de desenvolvimento infantil à luz da teoria de Vygotsky, avaliando as contribuições e os desafios da tecnologia na primeira infância e investigando os limites e as oportunidades da integração tecnológica no desenvolvimento infantil.

Para a execução desta pesquisa, utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de dados. Composto por 8 (oito) perguntas fechadas, o questionário também permitia que os respondentes acrescentassem observações às suas respostas. A elaboração do questionário foi realizada através da ferramenta *Google Forms*, totalizando 130 (cento e trinta) respostas. O link para o formulário foi inicialmente distribuído via *WhatsApp* a um grupo selecionado de pais de crianças na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, correspondente à primeira infância.

Além disso, solicitou-se que esses pais e outras pessoas próximas encaminhassem o formulário para outros pais de crianças na mesma faixa etária, ampliando assim a rede de respondentes. O formulário esteve disponível para respostas durante uma semana, proporcionando uma coleta de dados ampla e diversificada.

## **DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO LEV VYGOTSKY**

Lev Vygotsky, um dos mais proeminentes estudiosos da Psicologia e da consciência humana, é amplamente reconhecido por sua teoria histórico-cultural. Ao formular essa teoria, Vygotsky tinha como objetivo investigar a origem e a evolução do comportamento humano e todos os processos dele derivados, a exemplo, do processo de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo com base na teoria marxiana os fundamentos histórico-social do desenvolvimento e sua insuprimível base natural. Ele sustentava que, embora os seres humanos possuam uma base biológica essencial, isso não é o suficiente para o desenvolvimento cognitivo completo (Oliveira, 1997).

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano começa a partir da interação com o ambiente desde o seu nascimento. Dessa forma, para que uma criança se desenvolva integralmente, é fundamental que ela interaja com outras crianças e com adultos, tanto no lar quanto na escola, permitindo a troca de informações e experiências que são vitais para a construção do conhecimento.

Oliveira (1997) exemplifica isso com o caso de uma criança criada em um ambiente onde todos são surdos. Mesmo que a criança tenha condições biológicas para desenvolver uma linguagem oral, a ausência de um ambiente adequado impede esse desenvolvimento.

Este exemplo reforça a visão do teórico, que o aprendizado precede o desenvolvimento, sendo, em Vygotsky (2007, p. 103) “aspecto necessário e universal”, e que as funções cognitivas superiores se originam nas interações sociais. Ainda para o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando uma criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 2007, p. 103).

Um dos conceitos mais influentes de Lev Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que nos termos do autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, um espaço dinâmico onde a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem, mediados pela interação social e pela colaboração. Segundo Vygotsky, é precisamente nesta zona que se dá o aprendizado mais significativo, pois a criança é desafiada a ultrapassar suas capacidades atuais, avançando para níveis mais elevados de competência com o auxílio adequado (Vygotsky, 2007).

Porém, sem essa interação, a criança pode enfrentar dificuldades para expandir suas habilidades e conhecimentos. Assim, a ZDP não apenas ilustra a relação entre o desenvolvimento potencial e real da criança, mas também sublinha a importância da interação social para cultivar e aprimorar essas habilidades.

Vygotsky (2007) sublinhou a relevância do brincar como um componente essencial para o desenvolvimento infantil, enfatizando que, embora o brincar não seja sempre a atividade mais prazerosa para a criança, ele desempenha um papel crucial na satisfação de necessidades e desejos não realizados.

Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa - por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer seu desejo (Vygotsky, 2007, p. 108).

Assim, o brincar oferece à criança a oportunidade de explorar e expressar aspectos de sua psique que não poderiam ser abordados diretamente na vida cotidiana. Através do jogo simbólico, a criança é capaz de experimentar e vivenciar papéis e cenários que refletem desejos e aspirações pessoais. Embora tais desejos não possam ser atendidos diretamente na realidade imediata, o brincar proporciona uma via alternativa para a sua satisfação.

Outro aspecto fundamental do brincar, de acordo com Vygotsky (2007), é a capacidade da criança de atribuir novos significados aos objetos e situações através da representação simbólica. Durante o brincar, a criança transforma objetos cotidianos em símbolos de outros elementos, criando uma realidade alternativa onde pode explorar e vivenciar diferentes papéis e cenários. Por exemplo, uma criança pode usar uma caixa de papelão como um “carro” ou uma “casa”, atribuindo a ela um novo significado que vai além de sua função original.

Nesse sentido, através do uso da imaginação e das regras estabelecidas no brincar, a brincadeira cria uma "zona de desenvolvimento proximal" específica para o contexto lúdico. Esse espaço lúdico impacta positivamente no desenvolvimento da criança, pois permite que ela se comporte de formas que vão além de seu comportamento habitual, como se estivesse desempenhando papéis e responsabilidades de uma idade mais avançada.

Assim, o brincar não apenas proporciona uma via para a realização de desejos e a atribuição de significados, mas também funciona como um meio de promover o crescimento cognitivo e social, expandindo as capacidades da criança em um ambiente seguro e criativo. Oliveira (1997) reforça a ideia ao afirmar que:

O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal [...]. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança (Oliveira, 1997, p. 67).

Assim, as teorias de Vygotsky proporcionam uma compreensão abrangente do desenvolvimento infantil ao destacar a interação social e o brincar como elementos centrais. A ênfase de Vygotsky na complexidade e interdependência desses fatores sublinha a importância de um ambiente rico em estímulos e interações sociais para promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Seus conceitos evidenciam que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil são profundamente influenciados pela qualidade e pela frequência das interações que as crianças experimentam, reforçando a necessidade de proporcionar contextos que favoreçam o engajamento e a exploração para garantir um desenvolvimento integral.

## **A IMPORTÂNCIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA E OS IMPACTOS DA TECNOLOGIA**

A primeira infância é um período de extrema importância para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, geralmente definido como os primeiros seis anos de vida. Nesses anos, o cérebro das crianças está mais receptivo e apto a absorver informações, pois cerca de 90% das conexões cerebrais são formadas até os 6 (seis) anos de idade (Shonkoff; Phillips, 2000). Durante os primeiros anos de vida são aproximadamente 700 novas conexões neurais (sinapses) a cada segundo (Shonkoff *et al.*, 2013).



Segundo Shonkoff *et al.* (2013), a primeira infância é uma fase de rápida neuroplasticidade, onde as conexões neurais se formam a um ritmo impressionante. Essa plasticidade cerebral permite uma adaptação rápida e eficaz as diversas experiências e interações que as crianças são expostas. No entanto, à medida que o cérebro amadurece e reduzido sua capacidade de reorganização em respostas a novos desafios (Shonkoff, 2013). Essa flexibilidade inicial do cérebro pode ser comparada a uma massinha de modelar, que endurece conforme o passar do tempo (Desmurget, 2022).

Por isso, é crucial garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças durante a primeira infância, aproveitando ao máximo essa plasticidade cerebral. Nessa fase, o cérebro é altamente adaptável e receptivo a novas informações, tornando-se o momento ideal para fornecer estímulos adequados. A exposição a diversas atividades e interações sociais é fundamental, pois a infância é um período especialmente propício para o aprendizado.

Como destacado anteriormente, o desenvolvimento infantil é uma etapa essencial do desenvolvimento humano. Estímulos adequados, proporcionados através do brincar e das interações sociais, são fundamentais para que a criança desenvolva habilidades de maneira plena e saudável. Se essa fase de alta plasticidade cerebral não for aproveitada corretamente, isso pode prejudicar o desenvolvimento da pessoa em fases posteriores de sua vida.

Contudo, com o avanço da tecnologia, a relação entre crianças e aparelhos eletrônicos tornou-se cada vez mais estreita. Hoje, grande parte da vida das crianças é permeada pelo uso de telas. Muitas delas já nascem em contato constante com a tecnologia, que se tornou praticamente inseparável de seu cotidiano. Entretenimento, educação e lazer estão, em grande medida, vinculados a dispositivos eletrônicos.

A infância, tradicionalmente, era marcada por uma rica combinação de experiências diretas e interativas. As crianças brincavam ao ar livre, inventavam jogos ou muitas vezes essas brincadeiras eram transmitidas de geração para geração, exploravam sua imaginação e interagem diretamente com outras crianças (Colman; Proença, 2021).

Essas atividades não apenas proporcionavam diversão, mas também desempenhavam um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo dos pequenos. Jogos de rua, brincadeiras com amigos e o simples ato de explorar o ambiente ao redor eram centrais para a formação da identidade e para o aprendizado. Kishimoto (2010) afirma:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (Kishimoto, 2010, p. 01).

Entretanto, o cenário contemporâneo tem se transformado significativamente com a introdução e crescente uso das tecnologias digitais. As telas, que antes eram vistas como ferramentas auxiliares, passaram a ocupar um espaço central na vida das crianças, que passam horas e horas diante dessas telas, consumindo conteúdo que frequentemente substitui as brincadeiras tradicionais.

O impacto dessa mudança é profundo e multifacetado. Em vez de brincar ao ar livre, muitas crianças passam horas em frente aos aparelhos eletrônicos, engajadas em atividades que, muitas vezes, são passivas e pouco interativas. As tecnologias digitais, embora ofereçam uma infinidade de opções de entretenimento, não têm o mesmo potencial para desenvolver a criatividade e a imaginação que as brincadeiras presenciais oferecem. Atividades como a construção de mundos imaginários, a resolução de problemas criativos e a interação física com o ambiente são cruciais para o seu desenvolvimento e são frequentemente comprometidas quando a tecnologia substitui essas experiências diretas.

Além disso, através das brincadeiras, ocorre a interação face a face, que é crucial para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, pois enquanto elas brincam, elas aprendem a colaborar, a resolver conflitos e a empatia, além de aprender a comunicar-se de forma eficaz, a seguir regras e a lidar com frustrações. Segundo Oliveira e Sousa (2009):

A importância da ludicidade para as crianças de qualquer cultura se dá pelo fato de que a infância é o momento em que se inaugura o processo de socialização na vida do indivíduo, devendo permanecer este processo ao longo de toda a sua vida. Mas é no primeiro momento, na infância, que a socialização aparece em seu furor. E esta socialização infantil se utiliza especialmente do ludismo para garantir a sua efetivação (Oliveira; Sousa, 2009, p. 01).

Contudo, observa-se que as brincadeiras presenciais têm sido substituídas por interações virtuais, que apesar de sua praticidade, não permitem que as crianças desenvolvam plenamente as suas habilidades. É fundamental que haja interação física para o desenvolvimento completo da criança, pois nosso cérebro percebe que a interação

com um ser humano real é significativamente diferente das interações com conteúdos digitais (Desmurget, 2022). A tecnologia não consegue substituir a experiência de brincar fisicamente, que envolve movimento, tomada de decisão e resolução de problemas em um ambiente dinâmico e em constante mudança.

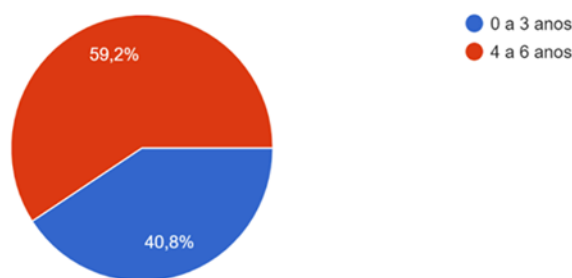
Em resumo, a primeira infância é um período vital para o desenvolvimento humano, onde o cérebro está mais receptivo a aprender e desenvolver novas habilidades. No entanto, o uso excessivo de tecnologia pode impedir que as crianças aproveitem plenamente essa fase crucial, substituindo o brincar e as interações sociais por tempo de tela. É essencial proporcionar um ambiente equilibrado, que valorize tanto as oportunidades de aprendizado proporcionadas pela tecnologia quanto as experiências fundamentais de brincar e interagir presencialmente.

## RESULTADOS

A presente seção visa analisar minuciosamente as respostas obtidas na entrevista, buscando uma compreensão tanto qualitativa quanto quantitativa dos resultados gerados a partir da aplicação do questionário.

Inicialmente, o Gráfico 1 ilustra as respostas dos pais referentes à primeira pergunta, que aborda a faixa etária de seus filhos.

Gráfico 1: Faixa etária das crianças

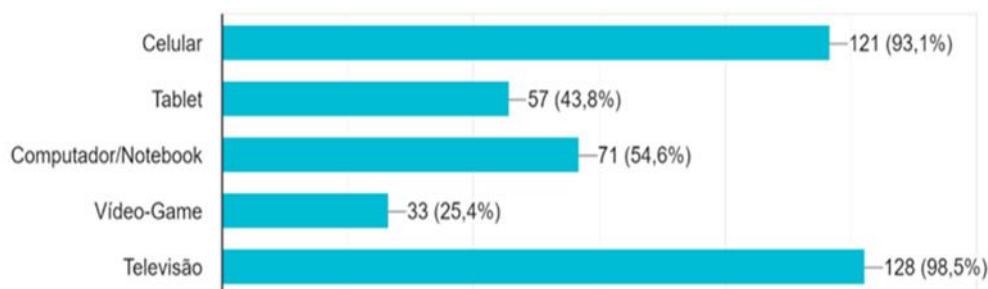


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista.

Os dados revelam que 59,2% (cinquenta e nove virgula dois por cento) das crianças enquadram-se na faixa etária de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, enquanto 40,8% (quarenta virgula oito) possuem idades entre 0 e 3 anos.

O Gráfico 2 ilustra as respostas à segunda questão do formulário, que indaga sobre as tecnologias digitais disponíveis no ambiente familiar.

Gráfico 2: Recursos eletrônicos disponíveis em casa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista.

Segundo o gráfico, a televisão é o aparelho mais prevalente, presente em 98,5% (noventa e oito virgula cinco por cento) dos lares. Em seguida, o celular aparece em 93,1% (noventa e três virgula um por cento) das residências, enquanto computadores ou notebooks estão presentes em 54,6% (cinquenta e quatro virgula seis por cento), tablets em 43,8% (quarenta e três virgula oito por cento) e vídeo games em 25,4% (vinte e cinco virgula quatro por cento) dos lares.

Desmurget (2022) destaca que a ampla disponibilidade de dispositivos eletrônicos como celulares, televisores, tablets, videogames e computadores em casa facilita o uso excessivo de telas por crianças. A presença desses aparelhos em múltiplos cômodos e sua fácil acessibilidade incentivam o prolongamento do tempo que as crianças passam conectadas.

O Gráfico 3 ilustra os resultados da terceira pergunta do questionário, que explora a frequência com que as crianças utilizam dispositivos eletrônicos ao longo da semana.

Gráfico 3: Regularidade do uso dos dispositivos eletrônicos pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista

Os dados revelam que 65,4% (sessenta e cinco virgula quatro por cento) das crianças utilizam aparelhos eletrônicos diariamente, enquanto 26,9% (vinte e seis virgula

nove por cento) o fazem em alguns dias da semana e apenas 3,1% (três virgula um por cento) nunca têm acesso a essas tecnologias.

O entrevistado E1 observa que seu filho usa exclusivamente a televisão para entretenimento, assistindo a desenhos animados. Em contraste, o entrevistado E2 adota uma estratégia rigorosa, permitindo o uso de telas apenas duas vezes por semana.

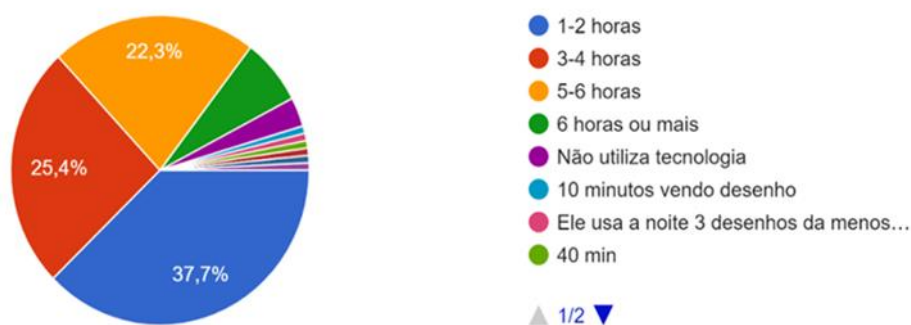
O entrevistado E3 menciona que seu filho tem um acesso extremamente limitado a dispositivos eletrônicos, restringido a breves 10 minutos, também para assistir a desenhos. O entrevistado E4 compartilha que seu filho utiliza tecnologias somente quando está sob sua supervisão direta em casa.

O entrevistado E5 informa que a permissão para o uso de tecnologia é concedida apenas na presença de um adulto. Finalmente, o entrevistado E6 indica que seu filho tem autorização para usar dispositivos eletrônicos exclusivamente nos finais de semana e feriados.

A análise dos dados e dos relatos sugere que as famílias empregam diversas abordagens para regular o uso da tecnologia por seus filhos. Enquanto alguns adotam um controle mais rigoroso e restritivo, outros seguem uma política mais flexível. Embora dispositivos tecnológicos, como a televisão, possam proporcionar momentos de diversão e aprendizado, é fundamental considerar a duração da exposição e a natureza dos conteúdos consumidos, de modo a garantir que atendam às necessidades e ao desenvolvimento apropriado da primeira infância.

O Gráfico 4 revela os dados da pergunta número 4, que aborda o tempo diário de uso de eletrônicos pelas crianças.

Gráfico 4: Duração diária de uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista.

De acordo com as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (2022), crianças menores de 2 anos devem evitar completamente o contato com telas e videogames; crianças de 2 a 5 anos devem limitar o uso a até uma hora por dia.

A análise dos dados mostra que 37,7% (trinta e sete virgula sete por cento) das crianças utilizam eletrônicos por um período de 1 a 2 horas por dia, 25,4% (vinte e cinco virgula quatro por cento) fazem uso entre 3 a 4 horas, 22,3% gastam entre 5 a 6 horas, 6,9% (seis virgula nove por cento) utilizam por 6 horas ou mais, e apenas 3,1% (três virgula um por cento) não utilizam tecnologia em seu cotidiano.

Portanto, pode-se perceber que, com base nos resultados obtidos, as crianças estão utilizando dispositivos eletrônicos por períodos que frequentemente excedem as recomendações ideais, indicando uma exposição maior às telas do que o recomendado para sua faixa etária.

O gráfico 5 ilustra as respostas dos pais à quinta questão do questionário, que trata do controle do uso da tecnologia pelas crianças.

Gráfico 5: Supervisão parental do uso de dispositivos eletrônicos



Fonte: Elaborado pela a autora com base nos dados da entrevista

Conforme indicado no gráfico, 52,2% (cinquenta e dois vírgula dois por cento) dos pais sempre monitoram o uso dos dispositivos, 22,3% (vinte e dois vírgula três por cento) o fazem somente quando necessário, e 21,5% (vinte e um vírgula cinco por cento) não supervisionam, acreditando que as crianças devem ter liberdade.

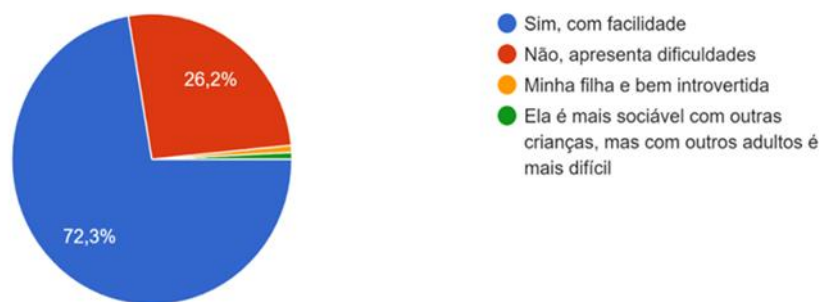
Nesse sentido, embora seja crucial incentivar a autonomia das crianças, é igualmente importante estabelecer e comunicar limites claros quanto ao uso de dispositivos eletrônicos. Como afirma Desmurget (2022):

[...] ressalta a importância de explicar, desde a infância, a razão de ser dos limites impostos. Para ser plenamente eficaz a longo prazo, o contexto restritivo não deve ser percebido como um castigo arbitrário, mas como uma exigência positiva. É importante que a criança aceite a medida e interiorize seus benefícios (Desmurget, 2022, p. 55).

Ademais, nas observações adicionais, os participantes E7 e E8 mencionaram que não supervisionam o uso dos dispositivos eletrônicos, mas compreendem a relevância dessa prática.

O gráfico 6 ilustra os resultados da sexta questão do questionário, que buscou entender se os pais percebem facilidade de interação de seus filhos com outras crianças e adultos.

Gráfico 6: Interação das crianças com pares e adultos



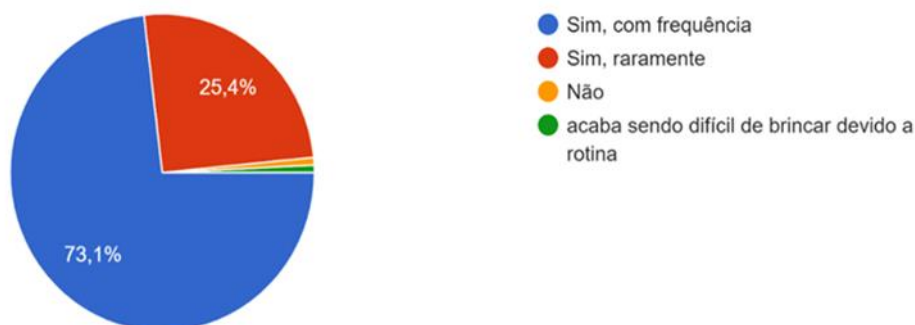
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista.

Os dados mostram que 72,3% (setenta e dois virgulas três por cento) dos pais indicam que seus filhos interagem facilmente, enquanto 26,2% (vinte e seis virgula dois por cento) mencionam dificuldades de socialização.

Apesar da maioria das respostas ser positiva, é importante considerar a proporção significativa de crianças com dificuldades de interação. Os depoimentos dos entrevistados sublinham essas diferenças, como no caso do entrevistado E9: “Minha filha é bem introvertida”, e do entrevistado E10: “Ela é mais sociável com outras crianças, mas com outros adultos é mais difícil”.

O gráfico 7 apresenta as respostas obtidas na questão de número 7, que investigou o hábito dos pais de brincar com seus filhos.

Gráfico 7: Frequência de brincadeiras entre pais e filhos.



Fonte: Elaborado pela a autora com base nos dados da entrevista.

Conforme ilustrado no gráfico 7, 73,1% (setenta e três virgula um por cento) dos pais indicaram que frequentemente brincam com suas crianças, enquanto 25,4% (vinte e cinco virgula quatro por cento) raramente o fazem, e 0,8% (zero virgula oito por cento) responderam negativamente. O entrevistado E11 comentou: “A rotina torna difícil encontrar tempo para brincar”.

Embora a interação lúdica seja essencial para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, muitos pais enfrentam uma rotina intensa, resultando em menos tempo disponível para brincar com seus filhos, o que frequentemente leva as crianças a passarem mais tempo em frente às telas (Petri; Rodrigues, 2020).

É crucial que os pais compreendam a importância de dedicar tempo às brincadeiras, pois essas interações permitem a transmissão de experiências valiosas e mediam pontos de vista frequentemente ausentes nos currículos escolares (Borges, 2008). A qualidade do tempo de brincadeira é mais significativa que a quantidade, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizado das crianças.

O gráfico 8 exibe as respostas da nona questão, que perguntou sobre a frequência com que os filhos brincam com outras crianças, seja em casa, no condomínio ou na escola.

Gráfico 8: Frequência de brincadeiras com outras crianças



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista.



Os resultados indicam que 65,4% (sessenta e cinco virgula quatro por cento) dos filhos brincam frequentemente com outras crianças, 26,2% raramente o fazem, e 4,6% (quatro virgula seis por cento) não têm esse hábito. Inicialmente, é comum que as crianças brinquem sozinhas ou com seus pais, sem buscar imediatamente a companhia de outras crianças.

Nesse contexto, os pais costumam sugerir brincadeiras, proporcionar momentos ao ar livre e instruir sobre o uso de brinquedos. Contudo, à medida que as crianças crescem, a socialização com outras crianças torna-se fundamental. Assim como os adultos criam laços no ambiente de trabalho, as crianças desenvolvem as amizades através das brincadeiras (Winnicott, 1982).

Como será detalhado posteriormente na conclusão, os dados obtidos indicam uma profunda imbricação das crianças contemporâneas com os dispositivos eletrônicos. A pesquisa, que englobou 130 entrevistados, revela que os eletrônicos são elementos centrais na rotina diária das crianças e sugere uma potencial correlação entre a escassez de brincadeiras e interações sociais e os impactos dessas ausências no desenvolvimento cognitivo e no aprendizado infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo investigou a relação entre crianças e tecnologia, bem como seus possíveis impactos no desenvolvimento e aprendizagem. Embora a amostra reduzida limite conclusões definitivas, observações valiosas podem ser feitas. Como discutido inicialmente, o uso de dispositivos eletrônicos é onipresente no cotidiano atual, com televisões, *smartphones* e *tablets* amplamente utilizados, mesmo por crianças muito jovens.

Os resultados sugerem uma correlação entre o uso de eletrônicos e o desenvolvimento infantil. Cerca de 26% dos pais indicaram que seus filhos têm dificuldades de interação, e mais de um quarto das crianças raramente brincam com outras crianças ou pais. Mais de 40% das crianças utilizam dispositivos sem supervisão regular, indicando uma significativa autonomia conferida pelos pais, o que pode ser problemático. Estabelecer limites claros é crucial, pois as crianças ainda não discernem completamente o que é benéfico para elas, podendo negligenciar atividades essenciais.

Apesar de preliminares, estes dados indicam a necessidade de pesquisas mais aprofundadas para fornecer índices precisos entre desenvolvimento infantil e uso de eletrônicos.

É importante destacar que a tecnologia pode ser benéfica se houver envolvimento ativo da família e da escola. Primeiramente, ela oferece acesso a uma vasta quantidade de informações educativas que podem complementar o aprendizado escolar. Aplicativos e jogos educativos, por exemplo, podem estimular habilidades cognitivas como raciocínio lógico, resolução de problemas e aprendizado de outros idiomas.

Para que isso ocorra de maneira eficaz, é essencial que os pais incentivem e monitorem o acesso ao conteúdo que as crianças estão consumindo, assegurando que incluam conteúdos educativos. Além disso, é fundamental estabelecer limites claros quanto ao tempo de tela, garantindo que este seja equilibrado com outras atividades essenciais, como brincadeiras e interações.

O ambiente escolar moderno pode ser incrivelmente estimulante para as crianças, especialmente com a presença da tecnologia que abre portas para uma infinidade de recursos educativos e interativos. No entanto, é importante que os professores não percam de vista o valor inestimável de criar ambientes acolhedores e lúdicos, com brincadeiras e atividades cooperativas que promovem o desenvolvimento integral.

Este equilíbrio garante que a tecnologia sirva como uma ferramenta complementar e enriquecedora no desenvolvimento infantil, sem substituir as experiências fundamentais, mediadas pelas relações humanas, como fonte propulsora do desenvolvimento humano, condição indispensável ao processo de humanização, como assevera a teoria histórico-cultural.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Maria do Carmo Batista; MORAIS, Eduardo Alberto de. Exposição e uso de dispositivo de mídia na primeira infância. **Residência Pediátrica**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, out./dez., 2022. Disponível em: <https://residenciapediatrica.com.br/sumario/59>. Acesso em: 30 de julho de 2024.

BORGES, Ana Lúcia Araújo. A criança, o brincar e a interação entre os pais e filhos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, jan./dez., 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20106/10738>. Acesso em: 28 jun. 2024.

COLMAN, Danielli Taques; PROENÇA, Sirlei de. Tempo de tela e a primeira infância. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2021.

Disponível

em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/1842>. Acesso em: 28 jun. 2024.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2022

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA (UNICEF). **Situação da Infância**

**Brasileira 2006**: Crianças de até 6 anos: O Direito à Sobrevivência e ao

Desenvolvimento. Brasília, 2005. Disponível

em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef\\_sowc/sit\\_inf\\_brasil\\_2006\\_completo.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_inf_brasil_2006_completo.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação infantil. In:

SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010., Belo Horizonte. **Anais**

[...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 30 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Leide; SOUSA, Emilene. Brincar para comunicar: a ludicidade como forma de socialização das crianças. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 10., 2009, São Luis. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Disponível: <https://docplayer.com.br/11531061-Brincar-para-comunicar-a-ludicidade-como-forma-de-socializacao-das-criancas-1.html>, Acesso em: 29 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PETRI, Ivonilda Soares; RODRIGUES, Raquel Flores de Lima. Um olhar sobre a importância do brincar e a repercussão do uso da tecnologia nas relações e brincadeiras na família. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista (SP), v. 9, n. 9, 2020. Disponível

em: [https://www.researchgate.net/publication/343876612\\_Um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_importancia\\_do\\_brincar\\_e\\_a\\_repercussao\\_do\\_uso\\_da\\_tecnologia\\_nas\\_relacoes\\_e\\_brincadeiras\\_na\\_infancia](https://www.researchgate.net/publication/343876612_Um_olhar_sobre_a_importancia_do_brincar_e_a_repercussao_do_uso_da_tecnologia_nas_relacoes_e_brincadeiras_na_infancia). Acesso em: 24 jun. 2024.

Shonkoff JP. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV,

eds. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. Disponível em:

<https://www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na>. Dezembro 2009 (Inglês). Acesso em: 30 de julho de 2024.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (ed). **From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development**. Washigton, D.C: National Academy Press, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1982.



**Capítulo 8**  
**EDUCAÇÃO SOCIAL E A EXPERIÊNCIA DE UMA BIBLIOTECA  
COMUNITÁRIA DE INICIATIVA POPULAR EM FORTALEZA: O  
PROJETO “PERIFERIA VIVE” NO CONTEXTO DO CAPITAL EM  
CRISE**

**Adna de Jesus Lima Brito**  
**Josefa Jackline Rabelo**  
**Lenha Aparecida Silva Diógenes**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E A EXPERIÊNCIA DE UMA BIBLIOTECA  
COMUNITÁRIA DE INICIATIVA POPULAR EM FORTALEZA: O PROJETO  
“PERIFERIA VIVE” NO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE<sup>9</sup>**

***Adna de Jesus Lima Brito***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).*

*E-mail: [adna.lima12@gmail.com](mailto:adna.lima12@gmail.com).*

***Josefa Jackline Rabelo***

*Professora Titular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC).*

*E-mail: [jacklinerabelo@gmail.com](mailto:jacklinerabelo@gmail.com).*

***Lenha Aparecida Silva Diógenes***

*Professora da Rede Pública Estadual do Ceará (SEDUC).*

*E-mail: [lenha.diogenes@prof.ce.gov.br](mailto:lenha.diogenes@prof.ce.gov.br).*

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender a experiência com educação social numa biblioteca comunitária de iniciativa popular no contexto da crise estrutural capital. De acordo com Marx e Engels, o trabalho como atividade essencialmente humana tem como fim a produção de valores de uso para garantir e satisfazer as necessidades humanas, na relação entre o homem e natureza, pois sistematiza que o primeiro pressuposto de existência humana em que os homens precisam de condições para poder existir e construir história, isso, antes de tudo, envolve meios para atender suas necessidades vitais, alimentação, moradia, vestimenta etc. Todavia a passagem do ser biológico para o ser social, o trabalho, anteriormente livre, como meio de satisfazer as necessidades humanas, agora subjugado, se depara com a teia de reprodução social cruel e desumana. A educação, com a necessidade de se efetivar no tempo, estabelece duas dimensões, em sentido amplo e em sentido estrito. Na sociedade capitalista, a educação em sentido estrito é tida como motor de avanço do desenvolvimento dos países

---

<sup>9</sup>O presente artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso “Experiências de uma educadora social numa Biblioteca Comunitária de iniciativa popular em Fortaleza: o projeto ‘Periferia vive’ no contexto do capital em crise”, defendido em 2021 e apresentado ao Curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

periféricos, onde assume o papel de redutora de desigualdades a mando do capital. Estabelecemos a possibilidade da educação social como prática para a emancipação humana, por meio das bibliotecas comunitárias fundadas dentro de comunidades como possibilidade de resistência e luta pelos próprios moradores. Para tanto, a perspectiva teórico-metodológica resgatada nesta pesquisa parte do materialismo histórico, elegendo como instrumentos para coleta dos dados a observação participante como educadoras sociais no projeto Periferia Vive na Comunidade Unidos Venceremos. Como resultados dessa pesquisa, foi constatado que na Biblioteca Comunitária Okupação afirma o caráter político e coletivo da educação social, além de apresentar possibilidades na transmissão do conhecimento e no compromisso com a luta local. Na contramão da lógica desumana do capital, na relação estabelecida com a comunidade compreende-se que a educação social não é a redentora de todos os conflitos e barbáries da exploração do homem pelo homem; mas é entendida como uma práxis social que desempenha um papel de arma crítica e dialética contra a barbárie capitalista.

**Palavras-chave:** Biblioteca comunitária. Educação Social. Capital. Práxis.

### **SOCIAL EDUCATION AND THE EXPERIENCE OF A POPULAR INITIATIVE COMMUNITY LIBRARY IN FORTALEZA: THE “PERIFERIA VIVE” PROJECT IN THE CONTEXT OF CAPITAL IN CRISIS**

#### **ABSTRACT**

The general objective of this work is to understand the experience with social education in a popular community library in the context of the capital structural crisis. According to Marx and Engels, work as an essentially human activity has as its purpose the production of use values to guarantee and satisfy human needs, in the relationship between man and nature, as it systematizes that the first assumption of human existence in which Men need conditions to be able to exist and build history, this, first of all, involves means to meet their vital needs, food, housing, clothing, etc. However, the transition from the biological being to the social being, work, previously free, as a means of satisfying human needs, now subjugated, is faced with the web of cruel and inhumane social reproduction. Education, with the need to be effective over time, establishes two dimensions, in a broad sense and in a strict sense. In capitalist society, education in the strict sense is seen as an engine for advancing the development of peripheral countries, where it assumes the role of reducing inequalities at the behest of capital. We establish the possibility of social education as a practice for human emancipation, through community libraries founded within communities as a possibility of resistance and struggle for the residents themselves. To this end, the theoretical-methodological perspective rescued in this research is based on historical materialism, choosing participant observation as instruments for data collection as social educators in the Periferia Vive na Comunidade Unidos Venceremos project. As a result of this research, it was found that the Okupação Community Library affirms the political and collective character of social education, in addition to presenting possibilities in the transmission of knowledge and commitment to the local struggle. Contrary to the inhumane logic of capital, in the relationship established with the community it is understood that social education is not the redeemer of all conflicts and barbarities of the exploitation of man by man; but it is understood as a social praxis that plays the role of a critical and dialectical weapon against capitalist barbarism.

**Keywords:** Community library. Social Education. Capital. Praxis.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral discorrer sobre a experiência com educação social em uma biblioteca comunitária de iniciativa popular no contexto da crise estrutural capital. Apresentaremos os desafios que a presente investigação lançou sobre a Educação a partir das análises sobre seus paradigmas e as relações estabelecidas com a dinâmica do capital, buscando desvendar os desdobramentos que envolvem o agravamento das condições de vida da classe trabalhadora e estabelecendo a possibilidade da educação social como prática para emancipação humana.

Para entender o complexo da educação em meio a totalidade social, é necessário levar em consideração sua origem ontológica e histórica, à luz da perspectiva teórico-metodológica resgatada do materialismo histórico-dialético. Com o aporte na base marxiana sobre o ser social e o complexo da educação, utilizaremos o suporte teórico dos autores: Marx (2013), Lukács (2013), Tonet (2005; 2012; 2014), Antunes (2003), Mészáros (2003), Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009) e Santos (2017).

Com base nas ideias de Marx, o trabalho como atividade essencialmente humana tem como fim a produção de valores de uso para garantir e satisfazer as necessidades humanas. Todavia, com a instauração da sociedade de classes, o trabalho, anteriormente livre, torna-se subjugado aos interesses da classe dominante, deparando-se com a teia de reprodução social cruel e desumana.

A educação, com a necessidade de se efetivar no tempo, estabelece duas dimensões, em sentido amplo e em sentido estrito. Na sociedade capitalista, a educação em sentido estrito é realizada como motor de avanço do desenvolvimento dos países periféricos, em que assume o papel de redutora de desigualdades a mando do capital. Em contraposição, a educação como práxis social, que surge com a luta pela produção material da existência, relaciona-se com o compromisso da luta por uma sociedade livre e mais humana.

A atuação das bibliotecas comunitárias, que são autogeridas e fundadas dentro de comunidades, representa uma possibilidade de resistência. Apresentamos também como se dá a contribuição da biblioteca comunitária de iniciativa popular na aproximação da periferia com os livros e vivências artísticas.



## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SER SOCIAL E TRABALHO**

A concepção de mundo, desenvolvida e elaborada pela ontologia marxiana aqui destacada, evidencia o trabalho como categoria central da sociabilidade do ser. Com a visão dialética da própria realidade, parte-se da materialidade, do ser objetivo, fração movente e movida de um complexo de relações concretas.

Conforme o pensador húngaro marxista, Lukács, nas palavras de Antunes (2003, p. 136) “o trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social”. A partir da relação do homem com o mundo, conciliada pelo trabalho, nascem outras dimensões sociais, como a linguagem, a sociabilidade, a educação, a arte, a política, a ciência etc. Esses complexos atentam que só é possível alcançar autonomia numa condição em que existe uma sociabilidade já constituída pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Segundo Tonet (2005), o trabalho se destaca como a raiz ontológica do ser social, ou seja, o trabalho é o ponto de partida da humanização do ser social. Assim, a forma como o homem se organiza e transforma a natureza é, também, o fundamento de qualquer sociabilidade humana.

A partir do trabalho, o homem modifica a natureza e, conseqüentemente, modifica a si mesmo. Trata-se de uma relação mútua, ao mesmo tempo em que o indivíduo deixa marcas sobre a natureza, também transforma a si próprio constituindo-se em humano. É na objetividade do trabalho que o homem se transforma, isto significa que a estrutura do trabalho retroage também sobre o sujeito que trabalha (Lukács, 2013).

Antunes (2003, p. 136), ainda retomando Lukács, reforça que “o ser social salta da sua origem natural baseada nos instintos para uma produção de si como gênero humano, dotado de autocontrole consciente, caminho imprescindível para a realização da liberdade”. Assim, o trabalho – intercâmbio entre homem e natureza – representa um salto ontológico nas manifestações da forma do ser, entre um e outra categoria de inorgânico, orgânico e social.

Tal como ocorre com a transformação da consciência humana, o trabalho passa de uma natureza essencialmente livre para uma atividade de controle. Agora, o movimento baseado na exploração integra novas relações e o trabalho, ao realizar a ruptura com o âmbito estrito da naturalidade, alvorece a história humana como resultante das relações sociais efetivadas pelos próprios homens. Posto isto, reconhecer o trabalho como ação

fundadora do ser social, pondera não apenas a história, mas compreende a forma como os indivíduos, também elementos da historicidade, agem estruturalmente na matriz de transformação da natureza.

### **CAPITAL, POBREZA E A PANDEMIA DE COVID-19: PARA NÃO ESQUECERMOS!**

O trabalho, no contexto de crise do capital, é gerador de uma produção de desigualdade sem precedentes e, vinculado à esfera do ser social, transfigura-se na produção da pobreza e devastação de vida terrestre, pois na medida em que o capital objetiva a acumulação expandida, não importa quantas vidas sejam postas na mais intensa miséria, tampouco que os recursos naturais sejam esgotados.

Em “A Crise Estrutural do Capital”, Mészáros<sup>10</sup> (2000) explica que a elaboração do capital, caracterizado pela tripla fratura entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação de produtos atravessou, a princípio, um longo período histórico, anterior ao capitalismo, que resultou na dominação brutal do sistema pela exploração de trabalho.

A conversão da atividade livre e consciente do homem em uma mercadoria, possibilitou um maior controle do capital sobre a reprodução das condições materiais e das relações sociais.

No valor de uso, o trabalho resultado da relação homem com a natureza, com o propósito de produzir o que diz respeito às necessidades humanas passa, na organização do capital, a trazer consigo o valor de troca que, no desenvolvimento da atividade produtiva, deixa de ser uma atividade puramente social e natural, para transformar-se na reprodução social, que reduz a classe trabalhadora apenas à condição de força de trabalho. Marx acentua:

O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista (Marx, 2013, p. 222).

---

<sup>10</sup> István Mészáros foi um filósofo húngaro e está entre os mais importantes intelectuais marxistas da atualidade. Nasceu na Hungria, no ano de 1930. Foi assistente de Lukács no Instituto da Estética, no verão de 1971. Começou a publicar obras em 1902, desenvolvendo, em sua filosofia, críticas sistemáticas ao modelo de sociedade pensado a partir do capital.

Ainda que pregue o discurso de igualdade social, o Estado burguês possui uma natureza alienante, usa seus mecanismos de alienação para passar a imagem de harmonia na lógica capitalista, reforçando a ideia da falsa meritocracia, a qual leva o trabalhador a acreditar que, com muito esforço e méritos próprios, pode atingir os fins que desejar, basta querer. Tonet confirma a contradição imposta aos homens pelo próprio capital,

Em síntese, o capital [...] **ao mesmo tempo que produz condições para realizar efetivamente a igualdade e a liberdade de todos, também aumenta extraordinariamente a desigualdade social e suprime a liberdade dos indivíduos ao submetê-los à sua lógica.** Ao mesmo tempo em que produz condições para um desenvolvimento amplo e rico dos indivíduos, também torna-os unilaterais, deformados, empobrecidos e opostos entre si (Tonet, 2012, p. 6, grifos nossos).

A onda do vírus da Covid-19 gerou um intenso agravamento de velhos problemas estruturais, precarizando as relações de trabalho e a dinâmica de acumulação de capital, que engendrou o abismo social entre as classes antagônicas. Ela refletiu a interrogação de quem poderia e de quem não poderia trabalhar; quem poderia ou não estar em casa (com remuneração ou não) e quem teria e não teria o que se alimentar.

No Brasil, desde o primeiro caso confirmado de Covid-19, em fevereiro de 2020 até o início de agosto de 2024 foram registrados 38.850.161 casos e 712.769 mortes. No Ceará, considerando o primeiro caso confirmado também março de 2020, foram 1.507.492 casos e 28.215 mortes (Brasil, 2024; Ceará, 2024). Essas estatísticas seguiram sendo ultrapassadas semanalmente. Há, dessa forma, um notório agravante insuperável, mesmo com as diversas descobertas científicas e tecnológicas. As condições de salvar vidas são estreitadas e conduzem a existência humana ao risco em nome da manutenção e sobrevivência do próprio sistema do capital.

Diante da severidade dessa crise, a lógica expansionista incontrolável do capital concebe a classe trabalhadora, que reside em grandes áreas de maior vulnerabilidade, um pacote de negações de direitos mais intenso.

## **EDUCAÇÃO: FUNÇÃO SOCIAL E REPRODUÇÃO DO CAPITAL**

Com base no legado deixado por Marx, entendemos que dentro das sociedades de classes, em todas as épocas, o pensamento da classe dominante determinado pela sociedade, é regido pelo poder material da mesma. A classe que dispõe os meios de

trabalho, dispõe também dos meios de produção intelectual, de modo que, a classe submetida aos meios de produção material que lhes é negado, está submetida aos meios de produção intelectual.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009) apontam que o projeto educacional direcionado com vínculos do setor privado, na verdade, representa uma estratégia do Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, de delegar para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando presciência do fomento por parte do Estado.

Entendemos que o pleno desenvolvimento do homem, na lógica burguesa, dar-se-á através do exercício da cidadania e que se apresenta com o diretivo do trabalho qualificado, tecnicista, que pauta os interesses capitalistas na produção da mais-valia. Com as formulações e adendo de ações compensatórias, são levadas para a escola e movimentos comunitários a superação das condições apresentadas nas lacunas advindas da dinâmica social burguesa.

Corroborando com os princípios da teoria marxista-lukacsiana, a educação como uma práxis social, caracterizada, bem como o trabalho, por meio de teleologias e casualidade, pode contribuir para a exploração capitalista ou pode assumir a função crítica para a superação da exploração do homem pelo homem, através de sua formação humana.

## **EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PRÁTICA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA EMANCIPADORA**

A ausência do conhecimento da realidade se encontra na configuração capitalista que exige cada vez mais o aprofundamento das explorações sob a classe trabalhadora, pois são nas periferias onde residem aqueles que encontram negadas as condições mínimas de sobrevivência. A relação do indivíduo e o gênero humano são reduzidas à fragmentação do conhecimento e às amarras do trabalho alienado. Por esse lado, como a periferia presa a essas questões poderá se desenvolver e se reconhecer parte do gênero humano?

É importante resgatarmos em Lukács (2013) que a função social da educação na complexidade social consiste em influenciar a humanidade a reagir a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionados, o que auxilia a manter a continuidade da

reprodução do ser social, enquanto o desenvolvimento das relações sociais implica também na autotransformação dos sujeitos. Deste modo, no processo educativo surgem novos conhecimentos que podem contribuir na autoconstrução humana do trabalhador.

A educação social é uma educação diretamente ligada a exclusões que envolvem a dinâmica social, fundamentada no campo teórico da Pedagogia Social, o seu desenvolvimento encontra-se atrelado a ações direcionadas à convivência social para crianças e adolescentes pobres. Dentro do acirramento da luta de classes, as teorias que a baseiam, equivocadamente, discursam que ela é uma educação para todos os seres humanos, tendenciando a fragmentação de classes, pois alinha o estado harmônico entre as classes antagônicas, esvaziando a compreensão de como se levou as negações de vida da classe trabalhadora (Santos, 2017).

Em consonância com o projeto dominante, a educação social em sentido estrito, abre mão da contestação desta ordem em nome da colaboração, solidariedade, paz, harmonia e convivência como sendo pilares para uma sociedade mais justa, desempenhando uma lógica contraditória, pois a educação numa realidade pautada em ações educativas não críticas, nega a pobreza gestada no seio do capital.

É ingênuo e perigoso desconsiderar que a exclusão faz parte da própria essência da sociedade capitalista, assim como as políticas de gerenciamento da pobreza que decidem incluir ou excluir como forma de controlar, por um lado, a manutenção de mão-de-obra barata para alimentar o sistema produtivo e, por outro, como meio de controle dos conflitos sociais (Santos, 2017, p. 178).

Há de se considerar, por outro lado, se o homem é um ser social, suas dimensões podem ser adquiridas através das relações sociais, por sua vez, a educação social como um lugar de compromisso e de luta, poderá contribuir para um processo humanizador e emancipatório.

Tonet (2014) articula cinco requisitos para a realização das atividades educativas emancipadoras, que podem ser efetivadas em todos os espaços da vida social, incluindo na educação social:

- 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3) conhecimento da natureza específica da educação;
- 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores (Tonet, 2014, p. 10).

Vivências e interações de conhecimento (riqueza espiritual/cultural) são importantes não apenas para atender demandas imediatas do cotidiano da classe trabalhadora, mas, juntamente a elas, buscar enriquecer de forma dialética o particular e o todo, assim dizendo, o conhecimento de sua realidade e a universalidade do gênero humano, do indivíduo em seu caráter humano e essencial, para assim construir ferramentas para a luta sócio pedagógica da educação social.

Considerando o fazer da história no desenvolvimento social das características humanas, iniciativas coletivas sob a inspiração da classe trabalhadora devem encontrar-se no centro de um ato educativo revolucionário, em outras palavras, a educação social não deve ser entendida como um processo espontâneo e de funcionalidade exclusiva a reparação as lacunas da desigualdade social, mas intencional, baseada no compromisso com a luta, pela necessidade de superação desse sistema social.

### **BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E A EXPERIÊNCIA NO PROJETO PERIFERIA VIVE**

Bibliotecas são espaços repletos de alternativas para a aquisição e a construção de novos conhecimentos. Todavia, historicamente, carregaram consigo a matriz de um espaço de conhecimento privilegiado, pois quase majoritariamente os possíveis acessos não são dos pobres, que marcados pelas portas fechadas, mais uma vez vão ao encontro do processo de exclusão.

Nesse contexto de enfrentamento da exclusão dos pobres, as bibliotecas comunitárias populares surgem como espaços normalmente localizados em periferias, resultado sempre da organização da própria comunidade e sem nenhum vínculo governamental, para além dos empréstimos de livros atua com o acesso a intervenções artísticas, a exemplo do teatro, música, fotografia, contação de histórias, saraus, tratando ainda, das pautas da própria comunidade.

Tais iniciativas demonstram que a lógica capitalista que divide e fragmenta o conhecimento à classe trabalhadora de tal modo que a mesma precisa buscar meios para trilhar sua sobrevivência, garantindo a disseminação da informação e da organização popular.

Lopes (2020), ao desenvolver cartografias de Bibliotecas comunitárias em Fortaleza, salienta que as comunidades mobilizam por meio de ações autônomas essas bibliotecas, tornando-as locais de resistência das juventudes que residem em bairros

periféricos, e preocupados com a formação crítica dessas pessoas têm o objetivo de contribuir para a formação leitora, não tratando apenas de emprestar livros, mas de proporcionar um espaço para leitura e discussões coletivas.

A atuação dessas bibliotecas implica no desafio de conseguir manter suas atividades, pelo espaço físico e material, pois, ao mesmo tempo que rompe com exigências do Estado, enfrenta a precariedade na falta de recursos. Não renunciando ao compromisso, a rede de apoio entre bibliotecas livres<sup>11</sup> atua para não deixarem de existir nas comunidades, pois suas atuações são em sua maioria, as únicas existentes no território periférico presente.

Em outubro de 2020, no contexto da pandemia, crise política, econômica, educacional e social, a Biblioteca Okupação, localizada no Bairro Antônio Bezerra, recebeu um pedido para atuar juntamente à Associação Unidos Venceremos, na comunidade Unidos Venceremos, também localizada no mesmo bairro. Diante de alguns diálogos, foram levadas para crianças e adolescentes desse novo território aulas de percussão. Após essas primeiras aproximações, nasceu a partir da necessidade da comunidade o projeto de Apoio Pedagógico e, como desdobramento, o “Periferia Vive”.

No dia 03 de novembro de 2020 ocorreu a primeira reunião do projeto na comunidade, que contou com a presença dos responsáveis de mais de 15 crianças. O projeto de apoio pedagógico teria como objetivo principal desenvolver atividades de incentivo à leitura e escrita, bem como proporcionar intervenções artísticas e musicais, como já acontecia com as aulas de percussão.

Os educadores, com o contato diário na comunidade e, progressivamente, engajados com a sua dinâmica, identificaram algumas de suas características em comum entre tantos universos (cada criança), filhas e filhos de trabalhadores e estudantes da rede pública de ensino, tal como a negação de condições mínimas para acompanhar as aulas online, a exemplo da falta de internet, *wifi*, computadores, tablets ou outros dispositivos para acessar plataformas online. Ficou evidente que o contexto familiar é marcado por grandes necessidades: desemprego, precarização, insegurança alimentar’ e lares com mais de 5 ou 6 pessoas, sem contar com o agravante da violência como parte de suas vivências periféricas.

---

<sup>11</sup> A principal característica é o livro ser livre, e circular nas mãos do máximo de pessoas. No intuito de traçar esse perfil em comum, Lopes salienta que nas bibliotecas livres, “o(a) leitor(a) pode pegar o livro, levar para ler e depois devolver para a biblioteca ou repassar para outro(a) leitor(a), o que importa é que os livros fiquem livres para que as pessoas tenham acesso” (Lopes, 2020, p. 92).

Considerando o agravante da pandemia e suas variantes, a necessidade de maior integração do grupo e, principalmente, pela ausência de recursos financeiros para manter um lanche de qualidade às crianças, avaliaram, os educadores, ser viável pensar uma nova organização dentro das nossas possibilidades. Assim, em dezembro realizaram um recesso para planejar o projeto do Periferia Vive.

O Projeto Periferia Vive, iniciativa da Biblioteca Comunitária Okupação e da Associação Unidos Venceremos, foi gestado no mês de janeiro de 2021, articulado nesse período por um grupo de 6 educadores, incluindo artistas, estudantes de licenciatura e uma nutricionista. Acontecendo exclusivamente aos sábados, no turno da tarde, buscava desenvolver atividades artísticas e educativas, a exemplo da mediação de leitura e contação de histórias, farmácia viva, jogos teatrais e percussão. Os planejamentos e avaliações do projeto eram pensados a cada dois meses e, semanalmente, dialogados sobre as atividades que iriam ser desenvolvidas no final de semana seguinte. Ao final de cada atividade também era feita uma avaliação coletiva sobre as observações para melhor identificar as demandas e as devolutivas dos períodos.

O projeto surgiu em meio a pandemia do Covid-19 com a urgente demanda da periferia Unidos Venceremos e buscava atuar na medida do possível, mantendo as atividades ativas, ora presencialmente, ora online, baseando-se nas medidas de restrição. Durante esse período, buscamos apoio financeiro nas redes sociais, através da campanha Periferia Solidária, objetivou-se captar recursos para dar continuidade ao projeto, pois sendo autogerido e devido às condições estruturais agravadas na atual crise econômica, política e social, não conseguiríamos mantê-lo, principalmente, no que se refere ao lanche das crianças, sem o apoio de outras pessoas. É importante lembrar que esse panorama atingiu também outras iniciativas independentes, a exemplo da Okupação e de outras bibliotecas comunitárias de Fortaleza.

As doações recebidas nas campanhas em prol do projeto Periferia Vive foram encaminhadas à Associação Unidos Venceremos. Livros, revistas, brinquedos, lousa, CDs, prateleiras, carteiras, bem como uma geladeira para ser reutilizada passaram a comportar o espaço interno da associação, que aos poucos se tornou um local mais movimentado pelas crianças da comunidade.

Logo no início do projeto, percebendo essa demanda por realizar a acolhida, os envolvidos no projeto buscaram construir nas acolhidas um espaço em que eles pudessem



falar de si, das suas inquietações, denúncias e atravessamentos da semana e ouvir o outro, estratégias de acolhida que proporcionassem escuta, circulação da palavra e afeto.

Destacam-se dois momentos de acolhida, conduzido por duas educadoras sociais que possibilitaram um sentido contrário da lógica que nega o ouvir: a Teia do afeto<sup>12</sup> e Corredor do cuidado<sup>13</sup>.

A pobreza que inclui encarceramento em massa, esterilização de juventudes negras e criminalização da pobreza estavam eram sempre presentes na associação. Crianças sequer tinham caderno, que dirá celular para aulas online, que haviam perdido pai, tios, mãe, para as violências acometidas pela violência do Estado burguês X Estado paralelo. Tal Estado paralelo trata-se da relação entre as facções existentes em Fortaleza dentro das periferias, onde o Estado institucional não chega (ora, até chega, a mando da ordem do capital para propagar a naturalização da pobreza) e se constrói outro Estado. Entre o vírus, a bala e a fome, a vida nas periferias estava (está) em risco contínuo.

As atividades artísticas e educativas na esfera Periferia vive, sejam na contação de histórias, mala da imaginação, farmácia viva, jogos teatrais, desenho, produção de brinquedos e materiais reutilizados, tiveram diversos atravessamentos, visto que suas articulações se basearam como alternativa à crise desumana imposta pelo sistema do capital. Mesmo em meio a tantas dificuldades, o projeto deteve-se em dialogar sobre as necessidades mais urgentes da comunidade, acolhendo e construindo práticas coletivas, humanas e críticas.

Diante da segunda onda de Covid-19 no Brasil, o cenário de contaminação e novas variantes exigiu medidas rígidas de isolamento social, que nos impossibilitou de manter as atividades presenciais, decidiu-se então organizar kits para serem distribuídos para as crianças e adolescentes atendidos pelo projeto. Durante a entrega de Kits, perguntava-se como estava a situação dos seus lares, e logo surgiu a questão: fome. Cestas escolares recebidas da prefeitura chegavam atrasada, famílias grandes, desemprego, alta no preço dos alimentos, a saudade da escola, que para alguns era a garantia certa de alimentação no dia. Através de *lives*, saraus online, rifa solidária e doação por pix foi possível construir

---

<sup>12</sup> A teia do afeto constava em pegar o rolo do barbante dizer brevemente sobre a semana, segurar uma ponta da corda e passar o rolo para outro amigo de sua preferência, mas para passar, a criança deveria dizer um elogio a um amigo de sua escolha.

<sup>13</sup> O corredor do cuidado está vinculado diretamente ao afeto, que historicamente é negado nas periferias, foi levado para o Periferia Vive com o intuito das crianças terem contato com esse afeto um pelo outro, para que pudessem entender que é possível sentir amor pela pessoa que está do lado, e que este amor pode ser sentido para além dos vínculos familiares.

a campanha Periferia Solidária. Felizmente o projeto conseguiu receber o apoio de professores e amigos na campanha e de outros movimentos, na doação de cestas.

## CONCLUSÃO

A estrutura que desumaniza o gênero humano, que fere, mata, mutila, produz medo e gera, na esfera global, o aprofundamento do sofrimento da classe trabalhadora. No sistema capitalista, o ciclo da vida miserável se tornou ainda mais devastador, cansativo, humilhante e desumano, com agravamento no contexto pandêmico da Covid-19.

O fato é que o discurso de superação pelo próprio esforço ou apenas pela educação (sentido estrito) desconsidera a dimensão reprodutora de desigualdades inerentes à lógica do próprio capital. Assim, o projeto atual de educação reprodutiva e funcionalista que prepara desde cedo crianças, adolescentes e jovens das periferias para serem o próprio capital humano, não desencadeia uma práxis transformadora, de formação e tomada de consciência da alienação que opera as relações de trabalho, mas reproduz, predominantemente, a ordem capitalista.

De acordo com nosso rastreamento, as periferias são acometidas pela lógica capitalista no ciclo da vida miserável, devastador, cansativo, humilhante e desumano e buscam alternativas de sobrevivência e fortalecimento, uma delas é a formação de bibliotecas comunitárias em territórios periféricos.

As bibliotecas comunitárias de iniciativa popular nascem de forma autônoma, sem financiamento e sem nenhum vínculo governamental, em meio às negações de vida tomam espaço dentro das comunidades com o objetivo de trilhar caminhos para uma formação humanizada, buscando não apenas contribuir para a formação leitora da periferia, mas proporcionando espaços e articulações coletivas que levam as crianças, adolescentes e juventudes a questionarem sobre sua realidade. Saber a realidade em que uma biblioteca está inserida é um passo importante para construir caminhos para uma educação humanizadora.

Lançamos, portanto, a importância de construir uma educação social em sentido amplo, para além da reprodução de pensamentos e ideias dominantes, não como redentora de todos os conflitos e barbáries estruturais que assolam as periferias, mas como práxis social, que desempenha um papel dialético contra a barbárie capitalista, construindo formas de resistência.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus COVID-19**. Portal Coronavírus/Brasil [2020]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Saúde do Ceará. **Boletim Epidemiológico Novo Coronavírus (COVID-19)**. IntregaSUS. Transparência da Saúde do Ceará [2024]. Disponível em: <https://indicadores.integrasus.saude.ce.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2024.

LOPES, Vanusa Benicio. **Práticas de mediação de leituras nas periferias de Fortaleza:** cartografias do Programa Viva a Palavra e de bibliotecas comunitárias de iniciativa Popular. 211p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, K. **O capital:** Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZAROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

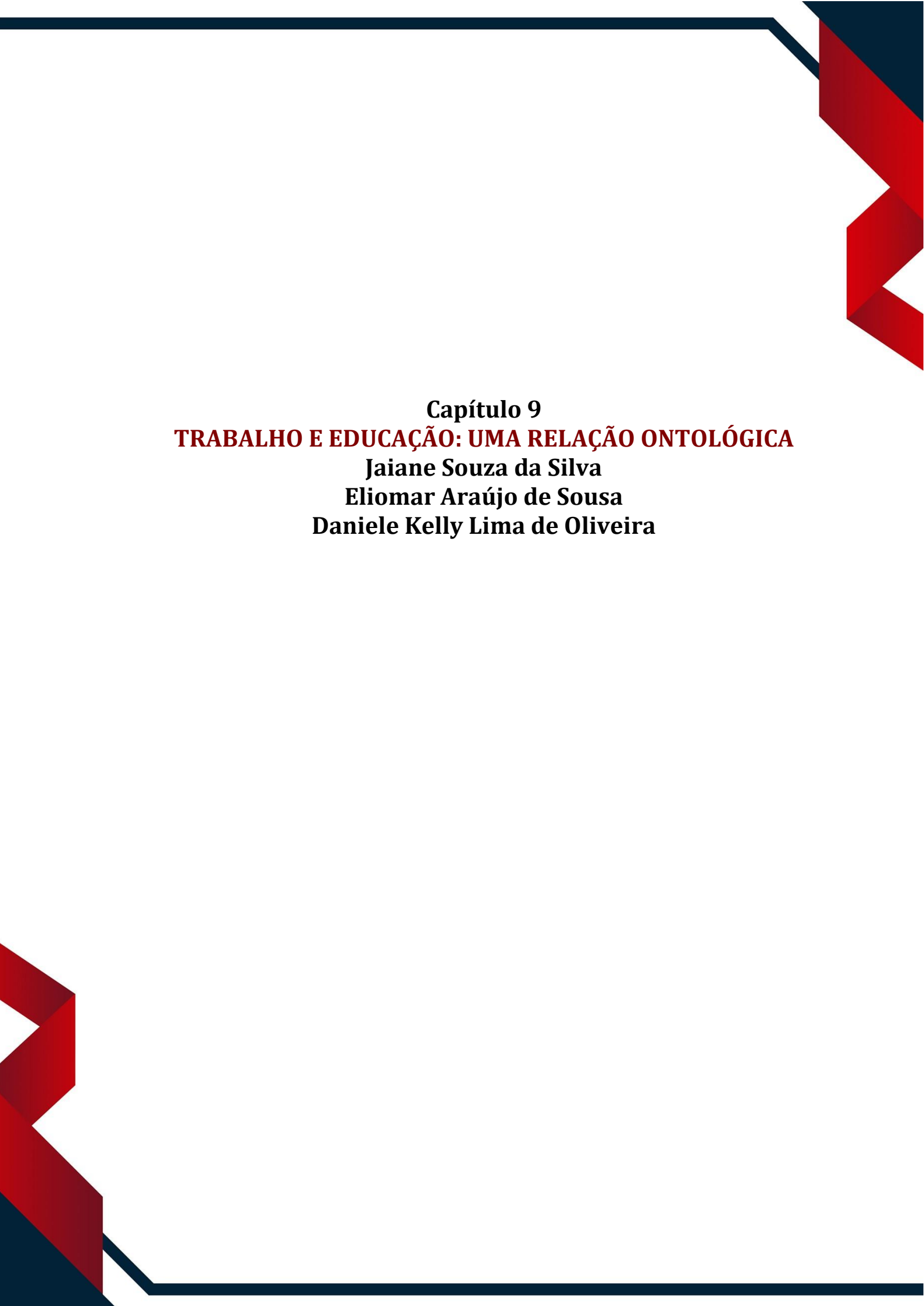
RABELO, J.; SEGUNDO, M. DAS D. M.; JIMENEZ, S. EDUCAÇÃO PARA TODOS E REPRODUÇÃO DO CAPITAL. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, M. E. de M. **A educação social e a gestão da pobreza:** gênese, desdobramentos e função na sociabilidade do capital em crise. 2017.237 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 17 ago. 2024.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. 256 p.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.



**Capítulo 9**  
**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA**  
**Jaiane Souza da Silva**  
**Eliomar Araújo de Sousa**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**

## TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA

### ***Jaiane Souza da Silva***

*Professora Efetiva da Rede Pública de Frecheirinha-CE, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF- UNILAB/IFCE), membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)UVA/CNPQ).*

*E-mail: [jaianesilvapedagoga@gmail.com](mailto:jaianesilvapedagoga@gmail.com).*

### ***Eliomar Araújo de Sousa***

*Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutorando em Educação (PPGE/UECE), pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)UVA/CNPQ).*

*E-mail: [eliomars014@gmail.com](mailto:eliomars014@gmail.com).*

### ***Daniele Kelly Lima de Oliveira***

*Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora com pós-doutorado em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)UVA/CNPQ).*

*E-mail: [dankel28@yahoo.com.br](mailto:dankel28@yahoo.com.br).*

### **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir a relação ontológica entre trabalho e educação nos diferentes modos de produção a fim de demonstrar, que a educação não pode ser compreendida apenas por si só, ou seja, isolada da totalidade social na qual está inserida. O estudo apresenta uma abordagem qualitativo-descritiva, de caráter bibliográfico, tendo como lente de análise o método dialético amparado na Ontologia marxiana, com base nas pesquisas de Ponce (1989), Netto e Braz (2007); Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008); Tonet (2012) e Santos (2017), todos de base marxiana. Analisamos o complexo educativo nos diferentes modos de produção e buscamos apresentar fatos que corroboram para a dualidade do ensino. Com base no exposto, concluímos que crise da educação pública não acontece por acaso, ela é um projeto da

classe dominante para continuar a fragmentação do conhecimento, pois a educação sofre os rebatimentos do trabalho, que na sociedade capitalista é explorado.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Ontologia do ser social.

## **WORK AND EDUCATION: AN ONTOLOGICAL RELATIONSHIP**

### **ABSTRACT**

The general aim of this research is to discuss the ontological relationship between work and education in the different modes of production in order to demonstrate that education cannot be understood just on its own, i.e. in isolation from the social totality in which it is inserted. The study takes a qualitative-descriptive, bibliographical approach, using the dialectical method supported by Marxian ontology as a lens of analysis, based on the research of Ponce (1989), Netto and Braz (2007); Freres, Rabelo and Mendes Segundo (2008); Tonet (2012) and Santos (2017), all of whom have a Marxian basis. We analyzed the educational complex in the different modes of production and sought to present facts that corroborate the duality of education. Based on the above, we conclude that the crisis in public education does not happen by chance, it is a project of the ruling class to continue the fragmentation of knowledge, because education suffers the repercussions of work, which in capitalist society is exploited.

**Keywords:** Work. Education Ontology of social being.

### **INTRODUÇÃO**

Quando falamos sobre educação na atualidade é recorrente ouvir o discurso de que ela atravessa uma crise e que muitos problemas da sociedade seriam resolvidos ao sanarmos esse momento no complexo social da educação. Entretanto, é preciso entender à luz da história e da totalidade, que a educação é um complexo social que tem relação direta com o complexo social do trabalho, sendo atravessada pelas transformações que o trabalho sofreu ao longo do tempo.

Se realmente quisermos compreender a crise na qual a educação se encontra é necessário voltarmos historicamente ao seu complexo primário, o trabalho, pois ele é o complexo ontológico que permitiu ao gênero humano dar um salto ontológico, tornando-se um ser social, visto que é através do trabalho que transformamos a natureza para atendermos as nossas necessidades e nos organizamos socialmente.

A educação nasceu como um complexo secundário do trabalho para garantir a reprodução social. Ela segue as transformações que o trabalho sofre em cada diferente modo de produção. Essas modificações influenciaram o cenário educativo atual, inserido no sistema capitalista de produção, incorporado às políticas neoliberais, isto é, a precarização da educação pública contemporânea.

É importante destacar que a dualidade educacional que presenciamos hoje, teve seus primeiros passos com o fim das comunidades primitivas, visto que a educação é atingida pelos rebatimentos das alterações no complexo social do trabalho, como dito anteriormente. Ponce (1989), afirma que com a instauração da propriedade privada e o fim do trabalho comunal, que foi substituído pelo trabalho explorado, tivemos o surgimento da divisão social de classes, que conseqüentemente provocou uma cisão na forma como os conteúdos historicamente produzidos eram repassados para as gerações futuras, abrindo as portas para as precárias condições de educação destinada à classe trabalhadora, enquanto a nascente classe dominante continuava tendo acesso aos conhecimentos de forma integral. Essas precárias condições podem ser constatadas em todas as sociabilidades posteriores divididas em classes, seja mercantilista, escravista, feudal ou capitalista.

Não é necessário dizer que a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada (Ponce, 1989, p, 28).

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral discutir a relação ontológica entre trabalho e educação nos diferentes modos de produção a fim de demonstrar, que na maioria dos casos, a educação não pode ser compreendida apenas por si só, ou seja, isolada da totalidade social na qual está inserida.

Esse artigo é resultado da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), intitulado Educação em tempos de precarização: uma análise onto-histórica. Contamos ainda com as leituras e debates realizados no grupo de estudos Gramsci e a Formação de Educadores, no projeto de iniciação científica Educação e Emancipação Humana em Gramsci.

Ao iniciar a docência na escola pública essa temática foi ganhando maior relevância, pois após exercer a profissão na rede pública e na rede privada ficou evidente a precarização da escola pública e a dualidade de ensino. Essa experiência, juntamente com a realização de toda a vida escolar no sistema público, foi instigando a inevitável comparação de como os conhecimentos são transmitidos nestes dois cenários e como a precarização está relacionada a ideais dominantes. Portanto, investigar a relação ontológica entre trabalho e educação permite que compreendamos a raiz da produção das

desigualdades sociais e conseqüentemente, da chamada crise educacional. Essa temática é de fundamental importância, tanto para profissionais da educação em exercício, futuros educadores, como também no âmbito social, pois a educação é direito de todos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O estudo apresenta uma abordagem qualitativo-descritiva, de caráter bibliográfico, tendo como lente de análise o método dialético amparado na Ontologia marxiana, com base nas pesquisas de Ponce (1989), Netto e Braz (2007); Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008); Tonet (2012) e Santos (2017), todos de base marxiana.

## **TRABALHO, EDUCAÇÃO E ONTOLOGIA DO SER SOCIAL EM DIFERENTES MODOS DE PRODUÇÃO**

Na perspectiva da Ontologia materialista de Marx, recuperada por Lukács, como ser social, homens e mulheres não podem realizar sua produção individualmente, eles transformam a natureza em favor de uma sociabilidade, fruto da organização social do trabalho, que é determinada historicamente. Podemos constatar essa afirmação ao realizarmos uma breve reflexão sobre o papel da educação em diferentes modos de produção ao longo da história.

A educação no comunismo primitivo era o conhecimento perpassado entre as gerações e que lhes permitia a continuidade de valores, tradições e ensinamentos. Uma educação informal que era difundida no cerne da comunidade e função de todos. A educação era vivenciada por todos para o desenvolvimento daquele povo, de forma espontânea, coletiva e no ambiente social. Nas comunidades indígenas, por exemplo, a educação tem seu sentido voltado para as atividades da aldeia, de repassar seus conhecimentos para os novos guerreiros e suas tradições. A educação primitiva permitia a formação de forma integral, apresentando-lhe um papel educativo para o bem da sociedade como um todo.

Quando a humanidade passou a produzir mais do que consumia essa sociedade começou a sofrer alterações. Inicia-se assim uma mudança de finalidade. Passou da



produção essencial para uma produção excessiva, que contribuiu para a complexificação de algumas funções sociais, corroborando na fundação da propriedade privada.

O encarregado da distribuição dos víveres, por exemplo, dispunha de alguns homens que cuidavam dos depósitos, e não é difícil imaginar de que maneira a sua relativa preeminência foi-se convertendo com o tempo numa verdadeira hegemonia. No entanto, para nós tem importância ressaltar que as classes sociais, que, posteriormente, chegaram a ser privilegiadas, desempenhavam, no início, funções úteis (Ponce, 1991, p. 23).

Já no modo de produção escravista, aquilo que era coletivo e de bem comum passou a ser destinado para as mãos de poucos. O escravizado não tinha direito a terra ou ao que era produzido a partir dela. O senhor era proprietário do escravo e da sua força de trabalho, e este, trabalhava para sua sobrevivência sem receber nada em troca. "O escravo era um objeto, não uma pessoa. Ao comprá-lo, o senhor lhe assegurava uma existência miserável [...]" (PONCE, 1989, p. 84). Nesse modo de produção a educação também segue as consequências da forma como se opera o trabalho, portanto há a exclusão das pessoas escravizadas do acesso ao conhecimento formalizado.

No modo de produção feudal, os servos trabalhavam para seus senhores em troca de casa e comida, e embora não fossem mais escravizados, as condições de sobrevivência eram precárias. "O servo custeava a sua própria vida, e todas as necessidades do trabalho corriam por sua conta" (PONCE, 1989, p. 85). Sua produção era basicamente da agricultura, na qual o senhor feudal possuía a maioria das terras e oferecia uma pequena parte para que o vassalo trabalhasse e entregasse sua produção. A comercialização acontecia por meio da troca de mercadorias entre os senhores feudais que mantinham toda a economia.

O feudalismo encontrou-se plenamente estruturado na Europa por volta do século XI, com suas características principais inteiramente definidas: uma classe de produtores diretos, os servos, que já então gerava um excedente agrícola significativo, expropriado pelos senhores feudais, classe parasitária dedicada especialmente à caça e à guerra. Mas, paralelamente, mantinha-se a produção para a troca (isto é, a produção de mercadorias), centrada no trabalho artesanal (Netto; Braz, 2007, p. 69).

A educação nos modos de produção escravista e feudal apresentou divisões em sua transmissão, esse novo cenário fortaleceu uma educação dualista, na qual os

conhecimentos eram repassados segundo os ideais dominantes continuando a hierarquia entre senhores (proprietários) e vassalos (servos). A educação nesse momento ofereceu um antagonismo que difundiu a divisão de classe na transmissão do conhecimento.

[...] tanto no modo de produção escravista como no seu sucedâneo feudalismo, a relação entre as forças produtivas e a educação não necessitava de um sistema educativo que se integrasse imediatamente à produção material da vida. Decorre assim que durante todo esse tempo a sociedade se resolveu com a sua história dicotomia: a educação que atendia ao modo de produção funcionava grudada ao próprio cotidiano, local onde atuavam os não proprietários de terras; esta educação era carente de sistematização. Do outro lado, mas integrado a dialética da totalidade social, estava o processo educativo escolarizado, sistemática e extra-cotidiano; este desfrutado pelos donos de terras e seus eleitos. (Santos, 2017, p. 48).

Com a divisão de classes, o conhecimento deixou de ser algo distribuído a todos de maneira igual. De forma omnilateral ele era destinado apenas aos filhos da classe dominante, ou seja, uma educação voltada a contribuir com o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas. Essa classe detentora da propriedade privada usou dos processos educativos para se fixarem no poder e possuir os saberes apenas para os seus, impondo a classe dominada funções desprovidas de maiores habilidades e conhecimentos.

Todas as sociedades que sucederam o modo de produção primitivo apresentam um antagonismo em suas classes e uma distinção do saber.

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os "organizadores" - cada vez mais exploradores - e os "executores" - cada vez mais explorados - trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (Ponce, 1989, p. 26).

A partir desse período o conhecimento passou a ser dividido de acordo com cada grupo social, estabelecendo a permanência da classe dominante. Em cada tempo histórico, a educação teve e tem seu caráter social para atender as necessidades existentes.

A educação é a maneira como os homens transmitem o conhecimento às gerações futuras, um complexo social que colabora com a reprodução social. Na sociedade capitalista, dada a perpetuação da divisão social de classes, a propriedade privada e o

trabalho explorado, a educação é mercantilizada, na prática não é um direito de todos, como preconiza a Constituição Federal de 1988, mas, para muitos, uma mercadoria em um processo produtivo de qualificação que proporcionará a expansão do capital mediante a capacitação profissional.

Dividindo-se em classes sociais, o saber também passou a ser dividido de acordo com o que cada classe desempenhava na organização social. É nesse estágio de desenvolvimento dos homens que surge a educação formal, a escola, como um espaço privilegiado de repasse desse saber para os filhos da classe que não precisava trabalhar e podia se dedicar ao “ócio” (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2008, p. 2).

A educação e o trabalho estão entrelaçados para suprir as necessidades do capital, e este, faz da maneira mais exploradora e alienante. A educação como está posta hoje é o elemento necessário para os capitalistas, pois eles a modelam de acordo com o que desejam.

Com os modelos de produção taylorista/fordista as produções em massa ganharam grande força, o acúmulo de riquezas das fábricas foi demasiado e os operários tornaram-se quase parte do maquinário daquelas fábricas. O operário teve seu trabalho fragmentado e já não realizava todo o processo produtivo, sua atividade tornou-se repetitiva e mecânica.

Os conhecimentos repassados eram limitados e impostos pela classe dominante. Os ambientes escolares formais eram exclusivamente para os filhos dos patrões. "Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos." (Antunes, 2009, p. 39).

Logo depois, com os avanços tecnológicos viu-se a necessidade de capacitar os operários para realizar diversas funções no novo mundo do trabalho. A concorrência entre os capitalistas fez com que a produção fosse aperfeiçoada para que se destacasse no mercado.

A exploração física passou a ser também intelectual, o trabalhador deveria desenvolver múltiplas funções e com agilidade para suprir as necessidades da indústria e a restauração da crise estrutural do capital. O trabalho, neste aspecto, apresenta sua

teleologia primária – a transformação e produção da matéria - e secundária - o desenvolvimento do pensamento.

O capitalismo precisa cada vez mais de mão de obra que possa atender às suas necessidades, e a escola serve como uma forma de preparar essa mão de obra. A educação que deveria atender a todos sem distinguir o saber, tornou-se um meio de produção do capital para classe dominante, pois ela possui um controle de objetivos para a classe burguesa.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas (Ponce, 1989, p. 36).

O capitalismo apoiou-se na educação para realizar a transmissão de seus ideais, distorcendo sua função ontológica de transmissão do patrimônio histórico-cultural e disseminando a ideologia de que a educação seria panaceia para todos os males sociais, inclusive apresentando-a como fonte para o progresso das classes, promove-a como a solução para melhores condições de vida e todos os problemas da humanidade.

É assim que, na sociedade burguesa, a educação transformou-se num lugar propício para a preparação para o trabalho, ou melhor, uma ocupação – além de servir para a inculcação ideológica nas subjetividades dos trabalhadores dos valores e ideias da classe dominante. No caso dessa sociedade, a educação vem servindo, predominantemente, como um espaço para a preparação para o trabalho explorado, alienado (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2008, p. 4).

No Brasil, a educação é uma obrigação estatal, logo, ela deveria ser um direito garantido a todos, conforme dito na Constituição Federal de 1988 (artigo 6º, cap. II). Mas como alcançar esse ideal se o próprio Estado está a serviço do capital? “O estado é o comitê de gerenciamento dos negócios da burguesia” (Marx; Engels, 2010, p.42). Com o advento do neoliberalismo o Estado retirou-se das obrigações de promover o bem-estar social e destinou essa responsabilidade para a sociedade civil. A educação por sua vez, opera no capitalismo em uma via de mão dupla, é usada como meio de controlar a classe trabalhadora, mas não perde sua função ontológica de apropriação do conhecimento para que essa classe oprimida possa se libertar das amarras que lhe é imposta, buscando a emancipação humana.

Como complexo do trabalho, a educação auxilia o gênero humano na elaboração da ideia, a atividade parte do abstrato para realizar-se como produção material. Neste contexto, só pode produzir algo quem possui a matéria, pois ela está nas mãos dos capitalistas e, portanto, é quem decide como irá reproduzi-la.

O processo educacional vem sendo moldado ao longo do tempo de acordo com os interesses dominantes, no qual é necessário homens e mulheres capazes de realizar diversas funções com rapidez e agilidade a fim de maior acúmulo de riquezas. "A educação torna-se um capital, um fator de produção tido como capaz de contribuir na reversão das taxas de lucros decrescentes, o capital voltar a crescer, acumular." (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2008, p. 6).

Quando nos encontramos dentro do ambiente escolar é notório a influência capitalista nos conteúdos sistematizados, focados em uma educação instrumental e pragmática para a classe trabalhadora, e embora o aluno esteja recebendo conhecimento - função primária da educação -, este não representa uma formação plena e integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no que foi apresentado ao longo do texto, podemos perceber que, na perspectiva ontológica materialista, Trabalho e Educação estão diretamente imbricados, isso porque o trabalho é o complexo social fundante do mundo humano, que ao se complexificar vai chamando à vida novos complexos sociais, como é o caso da educação.

A educação surge como o complexo social responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para as gerações futuras, com esse acúmulo do patrimônio cultural e científico, ela também abre a possibilidade da incessante produção do "novo".

Portanto, sendo um complexo social fundado a partir do trabalho, a educação sofre seus rebatimentos, conforme pudemos perceber na exposição dos diferentes modos de produção. Nas comunidades primitivas, de base comunal, o trabalho era coletivo, tanto em sua produção quanto distribuição. Isso reverberava em um modelo de educação igualitária para todos e todas. Com o advento da propriedade privada e a instauração da divisão social de classes, o trabalho passou a ser explorado e produzir a desigualdade em sua própria raiz, visto que um pequeno grupo passou a se apropriar do trabalho produzido pela maioria da comunidade. Isso desembocou em uma divisão também no

complexo social da educação, que manteve a transmissão dos conhecimentos de forma integral apenas para os filhos e filhas da classe dominante, enquanto à classe trabalhadora era destinada apenas um modelo de educação pautada em uma fragmentação do conhecimento, isto é, apenas o essencial para a reprodução do capital.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao\\_Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao_Constituicao.htm). Acesso em: 25 ago. 2024

FRERES, Helena; RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Papel Da Educação Na Sociedade Capitalista: Uma Análise Onto-Histórica**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju- Sergipe. O ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. v. 1. p. 1-15

GODEIRO, Nazareno. GURGEL, Amanda. **A Quem Serve a Crise da Educação Brasileira? Uma Análise da Realidade Educacional no Brasil e no RN**. - São Paulo/RN: ILAESE, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Estatísticas Sociais**, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em 13/08/18.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, **Manifesto do Partido comunista**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

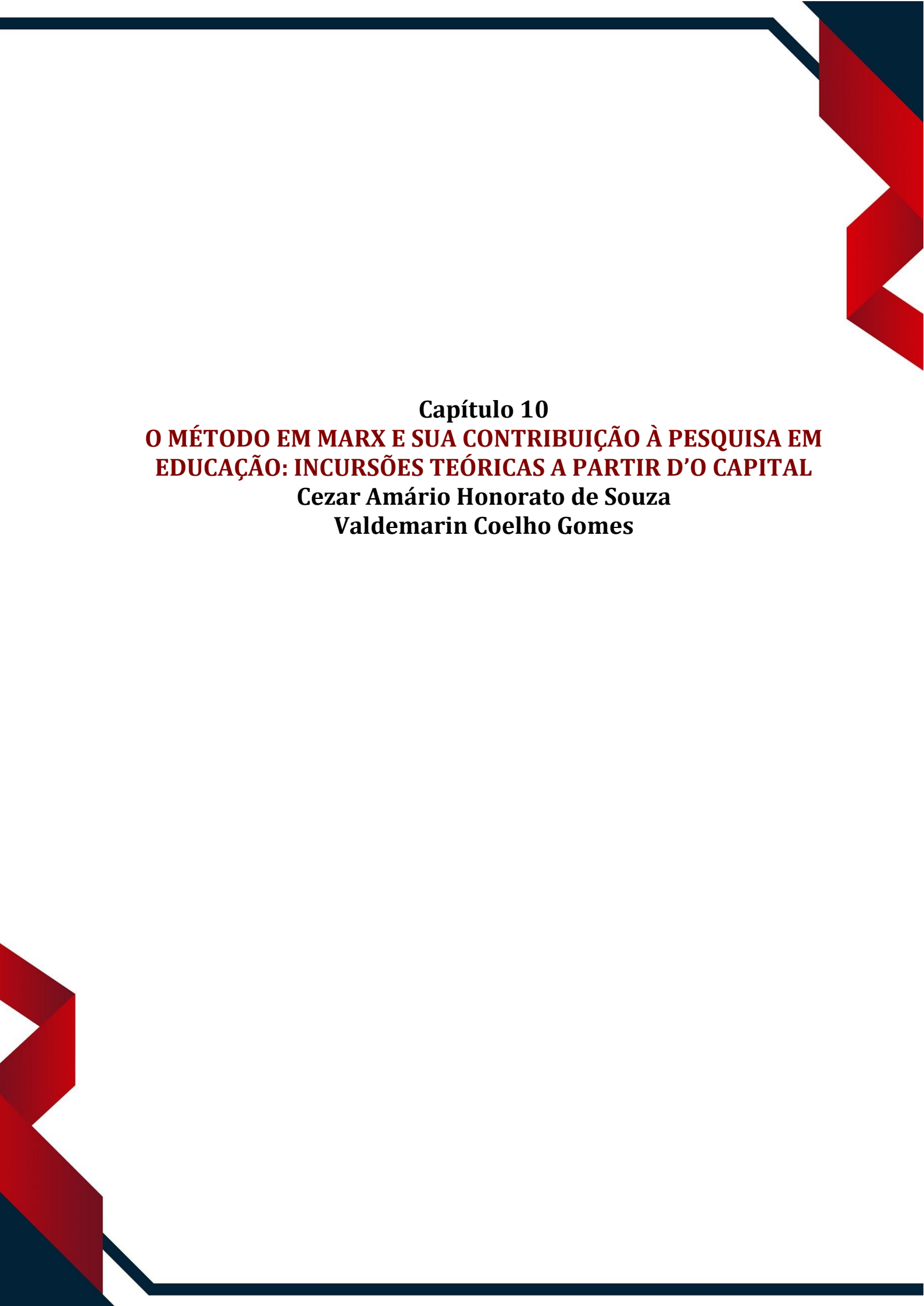
NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José S. de Camargo Pereira. – 9ª. Ed. – São Paulo: Cortez: Atores Associados, 1989.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e Precarização Profissionalizante: Crítica à Integração da Escola com o Mercado**. - São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

TONET. Ivo. **Educação Contra o Capital**. – 2.ed. - São Paulo: Instituto Lukács. 2012.



**Capítulo 10**  
**O MÉTODO EM MARX E SUA CONTRIBUIÇÃO À PESQUISA EM**  
**EDUCAÇÃO: INCURSÕES TEÓRICAS A PARTIR D'O CAPITAL**  
**Cezar Amário Honorato de Souza**  
**Valdemarin Coelho Gomes**

# O MÉTODO EM MARX E SUA CONTRIBUIÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INCURSÕES TEÓRICAS A PARTIR D'O CAPITAL

**Cezar Amário Honorato de Souza**

*Licenciado em Matemática (2007) e Pedagogia (2019) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Umirim.*

*E-mail: [cezar.mat@hotmail.com](mailto:cezar.mat@hotmail.com).*

**Valdemarin Coelho Gomes**

*Professor da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [mariocoelho@ufc.br](mailto:mariocoelho@ufc.br).*

Todo começo é difícil; e isso vale para toda ciência.

Karl Marx.

## **RESUMO**

A centralidade do texto encontra-se no debate sobre o Método investigativo de Marx e sua contribuição à pesquisa no campo da educação. Expõe as principais características metodológicas que orientam a análise crítica radicalmente assentada no materialismo histórico e dialético. O Método marxiano (onto-método) assume a categoria do trabalho como protoforma do ser social e, portanto, como elemento primário da produção e reprodução da existência humana. A educação, como complexo fundado a partir do trabalho, mas essencialmente dele distinto, está inserida no conjunto de complexos que compõe a reprodução social. É essa relação de dependência ontológica e autonomia relativa entre Trabalho e Educação que se busca explorar na parte final da exposição. O texto se baseia nas obras de Marx, Lukács e Engels.

**Palavras chaves:** Trabalho. Educação. Método. Materialismos Histórico-dialético.



## MARX'S METHOD AND ITS CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL RESEARCH: THEORETICAL INCURSIONS BASED ON CAPITAL

### ABSTRACT

The centrality of the text lies in the debate on Marx's investigative method and its contribution to research in the field of education. It sets out the main methodological characteristics that guide critical analysis radically based on historical and dialectical materialism. The Marxian method (onto-method) assumes the category of work as the protoform of social being and, therefore, as the primary element in the production and reproduction of human existence. Education, as a complex founded on labor, but essentially distinct from it, is part of the set of complexes that make up social reproduction. It is this relationship of ontological dependence and relative autonomy between Labor and Education that we seek to explore in the final part of the exhibition. The text is based on the works of Marx, Lukács and Engels.

**Keywords:** Work. Education. Method. Historical-dialectical materialism.

### INTRODUÇÃO

Marx, ao contrário de outros pensadores das ciências sociais, não fez nenhum tratado sobre método de pesquisa. Durante aproximadamente quarenta anos de atividade intelectual, seus escritos sobre a questão metodológica são ínfimos, quando se comparado a Max Weber e Émile Durkheim, que juntamente com Marx se configuram como fundadores das ciências sociais. São poucos os escritos dele sobre essa problemática, restringindo-se a pequenas passagens em textos que, todavia, não tinham como objeto especificamente o método, mas, de maneira geral, a crítica da economia política.

Especificamente, podemos apontar três obras nas quais Marx expõe o seu método: “Grundrisse”; “Contribuição à Crítica da Economia Política”; e no posfácio da segunda edição alemã de “O Capital”. Ressalta-se, no entanto, que o “Grundrisse” não foi escrito para a publicação, mas sim como o primeiro manuscrito de estudo de Marx visando à elaboração de *O Capital*. Além disso, o texto sobre o método da “Contribuição à Crítica da Economia Política” é o mesmo que se encontra nos “Grundrisse”.

Podemos afirmar que, de forma deliberada, Marx só escreveu dois textos sobre o método, de maneira resumida, diga-se, para ser publicado. Referindo-se à introdução dos “Grundrisse”, Lukács (2012), chama a atenção para duas questões metodológicas fundamentais destacado ao longo do texto. Primeiro que o ser social existe independentemente de ser mais ou menos conhecido. Em segundo lugar, ele destaca a busca do método mais adequado para a sua inteira compreensão.

A partir da década de 1840, quando iniciou seus estudos da economia política, em companhia de Engels, é que Marx inicia a elaboração do método adequado para o conhecimento da realidade e, em particular, para a correta apreensão da sociedade burguesa. Com efeito, os pilares fundamentais do método de Marx se encontram, por um lado, na dialética hegeliana, porém, invertida e oposta a ela, conforme o próprio Marx e Engels (2007), e, por outro, no materialismo de Feuerbach<sup>14</sup> após sua análise crítica e a superação do seu caráter a-histórico.

Pensemos, por exemplo, no livro escrito em 1845 por Marx e Engels, “A sagrada família ou crítica da crítica-crítica”, no qual os dois teóricos, ao analisarem criticamente os filósofos hegelianos e feuerbachianos, os irmãos Bauer, apontam aspectos que superam tanto a filosofia idealista de Hegel quanto o materialismo de Feuerbach. Foi precisamente na “Ideologia Alemã”<sup>15</sup>, também escrita pelos dois, entre 1845 e 1846, que eles vão, além de superar de uma vez por todas o idealismo e o materialismo a-histórico, construir seus próprios entendimentos da apreensão do conhecimento pela consciência humana. Segundo os autores, diferentemente da tradição filosófica alemã, a qual “desce do céu a terra”, na concepção teórico-metodológica deles

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 2007, p. 94).

---

<sup>14</sup>Ludwig Feuerbach, filósofo alemão, precursor do materialismo moderno, se contrapôs a Hegel, para quem as ideias ou espírito absoluto (para alguns, Deus) havia fundado a humanidade, ou seja, o homem. Para Feuerbach, contudo, em seu livro “A Essência do Cristianismo”, o homem em sua busca pela perfeição e pela incapacidade e impossibilidade de atingi-la, se alienava de si em uma figura superior, refletindo todas aquelas qualidades que ele buscava no seu cotidiano. Nesse sentido, era o homem quem fundava o ser superior, Deus, e não o contrário, como defendia Hegel. Com isso, Feuerbach lança mão do materialismo moderno. As ideias de Feuerbach tiveram uma grande aceitação pelos jovens hegelianos, especialmente Karl Marx. Muito embora, depois ele irá criticar o materialismo feuerbachiano, principalmente na “Ideologia Alemã” (1846), escrito conjuntamente por Marx e Engels, segundo o qual o materialismo à moda Feuerbach é a-histórico, apanhando o homem genérico e não o homem real, com seus correlatos problemas sociais como, por exemplo, as questões de classe.

<sup>15</sup> Marx e Engels não chegaram a publicar a “Ideologia Alemã”, em razão, segundo eles, de circunstância relacionada à gráfica. Porém, no prefácio da “Contribuição à Crítica da Economia Política”, ao se referir à “Ideologia Alemã”, Marx afirma que eles (Marx e Engels) tinham se dado por satisfeitos, tendo em vista que haviam alcançado seus objetivos, o de se auto esclarecer, ou seja, acertarem as contas com a filosofia contemporânea, em especial o contraste entre eles e os jovens hegelianos. Por isso, afirma Marx (2008, p. 47), “[...] abandonamos o manuscrito à crítica roedora dos ratos [...]”. Este livro, portanto, só veio a ser publicado em 1932, na antiga União Soviética.

No prefácio da “Contribuição à Crítica da Economia Política”, em 1859, treze anos após a escrita da “Ideologia Alemã”, Marx amadurece a concepção do materialismo dialético, conforme esta última citação, ao apontar qual deve ser o ponto de partida do seu objeto de estudo. Marx (2008, p. 45) afirma inequivocamente, que os “[...] homens entram em relações determinadas, necessárias, independentemente de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau de desenvolvimento de suas forças produtivas. Desta forma, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual [...]”. Por isso, não “[...] é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...]”.

Cabe observar, todavia, que não há um determinismo nessa citação, conforme alguns de seus críticos ou detratores têm afirmado, visto que, para Marx (2008, p. 45), a “[...] totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência [...]”. Em outros termos, na análise do objeto de estudo, o sujeito deve partir da realidade empírica, das questões materiais. Como o objeto de estudo de Marx foi a sociedade burguesa e suas relações de produção da vida material, ele partiu justamente da sua base material, ou seja, da análise do conjunto das forças produtivas e das relações de produção por ela engendrada. Porém, ele ressalta que há uma totalidade e dentro dela, somente em última instância, os fatores econômicos são preponderantes.

Antes de prosseguir, cabe aqui um esclarecimento acerca da prioridade de determinadas categorias perante outras, para não se cair justamente no determinismo econômico ou na teoria fatalista como muitos dos seguidores de Marx fizeram. Lukács (2012) ao se referir à categoria da totalidade e, dentro dela, à questão da prioridade ontológica de determinada categoria frente a outras, mais especificamente, entre ser e consciência, observa:

[...]. Quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação à outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É o que ocorre com a tese central de todo materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode haver ser sem consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algum ente [...] (Lukács, 2012, p. 307).

Nessa perspectiva, os homens, conforme Marx e Engels apontaram na “Ideologia Alemã”, precisam, antes de tudo, comer, beber, vestir-se, etc., ou seja, produzir suas condições de existência, antes de fazerem história, política ou arte. Isso significa, tão somente, que há uma prioridade ontológica do ser sobre a consciência, ou no caso, das categorias econômicas sobre as demais que constituem o ser social. Tais categorias, é importante ressaltar, têm uma relativa autonomia, mas se determinam reciprocamente, ou seja, uma categoria pode interferir em outra e vice-versa.

Na introdução dos “Grundrisse”, em 1857, aproximadamente 15 anos após iniciar seus estudos, é que Marx condensa, pela primeira vez, o seu entendimento sobre o método de captura da realidade. Ressalta-se, que durante esse período, como resumimos acima, Marx simultaneamente vai delimitando seu objeto de pesquisa, a sociedade burguesa e as relações de produção por ela concebida, e o método adequado para a sua correta apreensão. No final, Marx elaborou uma teoria social, ou seja, extraiu as categorias que expressam tal sociedade e suas leis universais, não como uma fotografia do objeto, não como um objeto parado no tempo, mas como algo em movimento, expresso através das suas leis tendenciais que, em última instância, poderá ser comprovado pela prática social.

Antes de seguir na exposição do método marxiano, é importante diferenciar a teoria social do método de pesquisa, conforme nos alerta Netto (2009). A teoria, para Marx, é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo pensamento, ou seja, é o objeto em seu movimento transplantado, através do método adequado, para a cabeça do sujeito, do pesquisador. Em síntese, é através da teoria que “[...] o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa (Netto, 2009, p. 07). No posfácio da segunda edição alemã de “O Capital”, ao diferenciar seu método dialético em relação a Hegel, Marx (1983) afirma:

[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 1983, p. 20).

Portanto, o “ideal não é nada mais que o material”, o objeto de pesquisa, transladado e interpretado pelo sujeito. Mas como isso pode ocorrer, ou seja, como o sujeito reproduz idealmente o seu objeto pelo pensamento? Através do método adequado,

conforme Marx. No entanto, cabe uma observação preliminar. Para Marx (1983a) o método de pesquisa difere do método de exposição.

É [...] necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori* (Marx, 1983a, p. 20).

Segundo Marx, a forma de análise do objeto, a maneira de apreensão da sua estrutura e dinâmica pelo pensamento, distingue-se da forma pela qual se faz sua exposição. Cabe observar, também, como herdeiro de uma tradição filosófica fundada desde os gregos, Marx faz a correta distinção entre a aparência do objeto, a sua forma de manifestação na realidade, e a sua essência, ou seja, a forma pela qual o objeto se apresenta empiricamente se distingue da sua estrutura e dinâmica. Nesse sentido, afirma Marx (2017, p. 880) “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...]”.

Na busca pela compreensão do objeto, portanto, o sujeito deve partir da sua aparência, da realidade imediata, das suas manifestações fenomênicas, elevar ao pensamento e tratá-lo abstratamente<sup>16</sup>. A partir desse momento, ou seja, no caminho de ida, o pesquisador deve apreender detalhadamente o seu objeto, analisar suas formas variadas de desenvolvimento e, por fim, rastrear as conexões internas. Nas próprias palavras de Marx (2011),

[...] se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples (Marx, 2011, p. 54).

Ao extrair um elemento da sua totalidade, do seu contexto, e analisá-lo isoladamente, “por meio de determinação mais precisa”, o sujeito alcança progressivamente conceitos simples, ou seja, do objeto abstraído da sua totalidade, como

---

<sup>16</sup>Esse é um recurso imprescindível nas ciências sociais. Conforme Marx apontou no prefácio de “O Capital”, o recurso à abstração intelectual é fundamental para a elaboração teórica, visto que, diferentemente das ciências ditas naturais, as quais podem fazer experimentação empírica em laboratórios e utilizando microscópio, nas ciências econômicas tal procedimento é impossível. Daí porque o laboratório das ciências sociais é justamente o pensamento.

“uma representação caótica do todo”, e através da análise, ele chegaria às “determinações mais simples”. Essas determinações mais simples são abstratas<sup>17</sup>, uma vez que não foram originadas da totalidade, mas são o resultado da análise das determinações mais concretas às mais simples, pelo pensamento. Aquelas têm sua origem na totalidade, enquanto essas são frutos do pensamento, uma vez que “do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples”. Todavia, chegando às determinações mais simples, através da análise, deve-se fazer o caminho de volta, conforme aponta Marx (2011).

Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. [...] O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade. Por essa razão o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 54).

É justamente no caminho de volta que o concreto, a realidade, é representado pelo pensamento como uma “rica totalidade de muitas relações”, ou seja, as várias determinações simples, às quais se chegou no processo de análise, agora são expostas com uma “síntese de múltiplas determinações” e, sintetiza Marx, são a unidade na diversidade. Marx (2011, p. 54) assinala que “[...] na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento [...]”. Por isso, enfatiza Marx (2011, pp. 54-55), “[...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo [...]”. Contudo a maneira adequada de representação do concreto é através do “[...] método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto [...]”. Ascender do abstrato ao concreto significa que aquelas determinações mais simples, fruto das determinações mais concretas, são características

---

<sup>17</sup> É importante diferenciar abstração de abstrato, conforme Netto (2009). Abstração é a capacidade intelectual de abstrair um elemento de uma totalidade e analisá-lo isoladamente. O abstrato, por sua vez, tem sua origem da análise do objeto pelo pensamento, não tem sua origem na totalidade, ou seja, é uma determinação mais simples, isolada do todo.

ou elementos do ser, são momentos do ser decantado e apurado pelo pensamento, se materializando novamente no concreto, como a síntese de múltiplas determinações.

O concreto, portanto, é a síntese das múltiplas determinações abstratas, as quais são reproduzidas pelo pensamento como uma rica totalidade. Cabe observar, todavia, que o concreto não é um construto do pensamento, mas, pelo contrário, ele é o resultado das suas múltiplas determinações captadas pelo sujeito, conforme assinala Marx (2011):

[...] Por essa razão, para a consciência para a qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo, e somente o mundo conceituado enquanto tal é o mundo efetivo [...] que, infelizmente, recebe apenas um estímulo do exterior [...] é correto na medida em que a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar; mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos (Marx, 2011, p. 55).

Com isso, Marx (2011, p. 55), arrebatada, o “[...] todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...]”.

Nessa perspectiva as categorias segundo as quais Marx expôs a sociedade burguesa, ou seja, as categorias do modo de produção do capital, não foram fruto do pensamento ou uma elaboração apriorística do autor, mas a reprodução ideal do seu movimento real pelo pensamento. É oportuno salientar, contudo, que reprodução, nesse exato sentido, não significa um mero espelhamento ou descrição da realidade, mas o resultado, conforme já aludimos, da análise pormenorizada dos elementos constitutivos do modo de produção do capital, do seu desenvolvimento e da conexão das suas mediações internas, no caminho de ida, e pela concretização das determinações mais simples como síntese de múltiplas determinações, realizada no caminho de volta, pelo pensamento. Além disso, a reprodução ideal, pelo pensamento, das categorias que expressam o modo de produção do capital, é justamente a reprodução do movimento do objeto, em sua processualidade histórica e determinada a este modo de produção particular.

Cabe observar, também, conforme Marx (2011, p. 59), que “as categorias expressam formas de ser” ou “determinações da existência”, ou seja, elas existem independentemente do sujeito, da consciência. Em resumo, as categorias são *ontológicas*. Nas palavras de Lukács (2012),

[...] as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade ‘formas de ser, determinações da existência’, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo [...] (Lukács, 2012, p. 297).

Porém, ao mesmo tempo, as categorias são reflexivas, na medida em que passam a ser capturadas, em sua processualidade histórica e transitória, pelo sujeito. Todavia, em seu reflexo pelo pensamento, cabe não hierarquizar ou sistematizar as suas formas.

Voltando algumas citações acima, na qual Marx afirmou que somente após o método de pesquisa é que se “pode expor adequadamente o movimento real”. Isso significa que a forma de expor as categorias do objeto de pesquisa, no caso de Marx as categorias que expressavam a sociedade burguesa, não deve seguir necessariamente a sua forma de desenvolvimento histórico, mas as suas próprias legalidades internas, ou seja, a forma de exposição deve levar em consideração a sua lógica interna, suas conexões próprias, independentemente da ordem do seu surgimento ao longo da história. Nesse sentido, conclui Marx (2011),

Seria impraticável e falso, portanto, deixar as categorias econômicas sucederem-se umas às outras na sequência em que foram determinantes historicamente. A sua ordem é determinada, ao contrário, pela relação que têm entre si na moderna sociedade burguesa, e que é exatamente o inverso do que parece como sua ordem natural ou da ordem que corresponde ao desenvolvimento histórico. Não se trata da relação que as relações econômicas assumem historicamente na sucessão de diferentes formas de sociedade. [...]. Trata-se, ao contrário, de sua estruturação no interior da moderna sociedade burguesa (Lukács, 2012, p. 297).

Desse modo, a exposição das categorias econômicas da sociedade burguesa corresponde a uma hierarquia dessas categorias no interior da sua totalidade, e não a sua forma histórica. Comprova esse fato o próprio livro de “O Capital”, no qual Marx inicia a exposição pela mercadoria, porém logo chegando a sua categoria fundamental, a saber, o valor. E, a partir desse ponto, o valor passa a ser objeto de análise e de enriquecimento nos três volumes de O Capital. É apenas no capítulo 24, do Volume I, que Marx vai expor as formas sócio-históricas pelas quais ocorreu a acumulação primitiva do capital. É elucidativo, também, quando Marx (2011) afirma que é a partir das categorias mais desenvolvidas e complexas que entenderemos o menos desenvolvido. A chave da anatomia do macaco, diz Marx, é o homem e não o contrário. Ou seja, para entender a sociedade burguesa atual é mister iniciar por ela, por suas categorias e as relações que



estabelecem entre si, e não voltar ao passado para entender o presente. Porém, Marx recorre às categorias históricas, do passado, como momentos elucidativos do presente, não elidindo, em absoluto, a história.

Marx, portanto, se contrapondo a Hegel, que escreveu a ciência da lógica, apontou corretamente que o seu interesse é a lógica do objeto, ou seja, ele não escreveu uma lógica, ele capturou a lógica de “O Capital”.

Exemplo dessa forma de aproximação ao objeto está no próprio Capital, obra na qual Marx inicia sua exposição pela mercadoria, chamando a atenção ao fato de ela estar presente no nosso dia a dia. Por que ele parte justamente da mercadoria para expor, num conjunto articulado, as categorias sociais da economia política? Segundo o autor, no primeiro prefácio de “O Capital”, em 1867, ao relacionar o corpo humano com a célula, o todo com a parte, é mais fácil analisar o corpo em sua completude do que a célula em particular. Por outro lado, diz Marx, diferentemente das ciências ditas naturais, as quais podem fazer experimentação empírica em laboratórios e utilizando microscópio, nas ciências econômicas, tal procedimento é impossível, por isso, deve-se utilizar a força da abstração, ou seja, isolar as categorias e levá-las ao pensamento. Nesse sentido, nas sociedades burguesas, acrescenta Marx, a forma-mercadoria ou forma de valor da mercadoria é a sua forma elementar.

Dessa maneira, portanto, para se analisar corretamente a sociedade burguesa, deve-se partir da forma básica, elementar, ou seja, a própria mercadoria. Com isso, tem-se que levá-la ao seu laboratório mental, ao pensamento, apropriar-se em detalhes de todos os seus elementos, analisar suas formas de desenvolvimento e, por fim, descobrir seus nexos internos.

## **O MÉTODO DE MARX PODE CONTRIBUIR PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

A resposta a essa pergunta, positiva por certo, requereria muito mais tinta do que a que podemos dispensar no espaço de um pequeno texto. Entretanto, alguns delineamentos podem ser indicados, fornecendo as bases para se construir uma incursão mais aproximativa sobre o objeto no campo educativo.

O primeiro elemento que apontamos é o entendimento da Educação como uma construção histórico-social, isto é, a Educação, seja ela no sentido *lato* ou *stricto*, é um complexo originado do conjunto de relações que os seres humanos travam entre si e com

a natureza ao longo do tempo. Sendo, portanto, originada no interior das relações sociais, a educação precisa ser entendida a partir desse conjunto de relações, com o devido cuidado de situar esse complexo na sua condição temporal e espacial, porém conhecendo suas rupturas e continuidades históricas.

Assim posto, fazer pesquisa sobre o complexo educativo na sociedade burguesa (ou qualquer outra) é compreender como essa sociedade se manifesta e quais interesses econômicos, sociais, políticos, religiosos etc. estão a ela conectados. Não significa dar de conta de todos os elementos, mas observar, com cuidado, a totalidade social na qual o complexo da educação está situado, em especial no que se refere à reprodução social como um todo e à reprodução de um tipo de sociedade, especificamente. Capturando ao máximo a riqueza de mediações que articulam e se articulam ao objeto é possível, assim, escapar do fenomênico (aparência) e adentrar à substância (essência).

Vale lembrar que no Método de Marx o objeto não se esgota e, portanto, ao pesquisador cabe realizar a aproximação mais consistente sobre o aspecto pesquisado. Isso não quer dizer que o objeto seja impossível de ser apreendido pelo sujeito. O objeto (a realidade) tem sua legalidade própria, dinâmica e é o polo determinante, cabendo ao sujeito (ativo, diga-se de passagem) reproduzir idealmente essa dinâmica, por meio das abstrações e, posteriormente, expressá-la em categorias, conceitos, etc., respeitando sempre a legalidade ontológica do objeto.

Outro fator a ser incluído em linhas gerais é a relação que a Educação mantém com o complexo do trabalho. Para entender uma sociedade, Marx (2011) diz que é necessário entender como ela se produz e reproduz, ou seja, como a sociedade realiza sua existência que, para ele, se difere da forma de existir naturalmente.

Para o Método marxiano o trabalho é a categoria central na formação do ser social. Através da transformação consciente da natureza, visando realizar determinados fins, o homem/mulher interpôs entre si e aquela um conjunto de objetivações que não foram dadas, mas postas pela própria ação humana. A existência social, possível somente a partir da base natural, desta se distingue essencialmente. Não há igualdade entre a reprodução social e a natural, e isso se dá, originariamente, pelo trabalho, mas posteriormente pelo conjunto de objetivações postas. A educação é uma dessas objetivações e tem como finalidade fazer o indivíduo apropriar-se daquilo que foi posto por seu gênero, isto é, pelo conjunto da humanidade.

Da mesma forma como o complexo do trabalho sofre as inflexões sociais, a educação também será modificada conforme o projeto de sociedade em curso. Entender a educação passa, por isso, pelo entendimento de como estão se dando as relações no evoluir da reprodução social. Como o trabalho é a categoria chave para isso, a captura das determinações essenciais sobre o objeto da educação requer que essa seja entendida a partir da forma como aquele se organiza socialmente. Não significa dizer que só se possa entender a educação a partir do trabalho, mas sim que o entendimento mais rico desse potencializa a compreensão mais enriquecida da educação ou do seu extrato específico.

A educação é um complexo social com estatuto ontológico próprio e autônomo (mesmo que relativo), e por isso a análise não pode ficar restrita a uma visão de mera dependência em relação ao trabalho. No interior de suas determinações, a dinâmica educacional se desenvolve por seus mecanismos únicos e estes precisam ser assim apreendidos na pesquisa. A questão é que, quando se isola o objeto (no caso a educação ou um de seus elementos) da totalidade, pode-se perder a compreensão sobre a essência do objeto, o que implicaria numa mera descrição ou apropriação de sua aparência. Até mesmo pode-se produzir uma pesquisa que trate a autonomia educacional como algo absoluto, isto é, apartado do seu vínculo com o trabalho e suas formas (concreta e abstrata).

A conexão intrínseca que a educação mantém com o trabalho implica que haja, por parte do pesquisador, o entendimento de como, numa determinada sociedade (a exemplo da sociedade burguesa) se desenvolve a produção da vida humana para, a partir daí, se extrair a dinamicidade que este movimento impõe ao complexo educacional como um todo ou a alguma de suas partes, conforme delimitado pelo pesquisador. Como já dito e repetido, é pelo trabalho (mas não só nele e através dele) e no conjunto das relações presentes no seu desenvolvimento que ocorre, em instância primaz, a produção e reprodução social. Sendo a educação partícipe dessa produção/reprodução, não há como se alcançar a dinâmica de uma sem o devido entendimento da dinâmica do outro.

Apesar de considerarmos que inúmeros outros aspectos poderiam ser enfileirados para apresentarmos as contribuições que o método marxiano oferece à pesquisa educacional, vamos apontar apenas mais um desses aspectos, já cientes de que corremos o risco de realizarmos somente uma síntese aligeirada, tanto do que já indicamos como do que se segue.

Marx, ao elaborar sua teoria (o Método é exatamente isso!), partiu da ideia de que o devir humano é uma constante transformação e que essa ocorre por meio da ação da própria humanidade. Assentado nesse pilar, ele indica que aquilo que foi posto humanamente é passível de ser modificado pela ação humana, ou seja, não há um determinismo social e nem existir a-histórico.

A capacidade transformadora, nesse caso, está em evidência. Marx, porém, estava interessado na transformação da sociedade burguesa especificamente. Mas não em qualquer tipo de mudança. Sua proposta era que, da maneira mais radical possível, se realizasse a ruptura com o modelo burguês de existência humana e no seu lugar fosse posta uma sociedade comunista. A forma como a burguesia buscava ditar os rumos da humanidade, para Marx, era contraditória e inconciliável com o projeto social da classe trabalhadora.

Por ser um modelo societário gestado a partir da ação humana, Marx entendia que a ruptura com o projeto burguês era uma possibilidade e que só ocorreria através de uma revolução. Como a burguesia se utilizava (e se utiliza) de todos os mecanismos para sua perpetuação, a educação não escaparia desse conjunto de estratégias reprodutoras, servindo como um dos inúmeros elementos contrarrevolucionários.

Não há em Marx e até mesmo nos marxistas mais coerentes com seu Método, a compreensão de que a transformação social revolucionária se daria/se dará através da educação. Entretanto, no que tange à pesquisa em educação, saber que o Método marxiano aponta para a ruptura da ordem burguesa, deixa já como ponto de partida que a pesquisa precisa apreender essa ordem e seu projeto de classe/sociedade e que esse projeto é, essencialmente, distinto da proposta social dos trabalhadores. Portanto, são propostas inconciliáveis. E isso faz toda a diferença!

O fato de não ser o complexo educativo e nem seus sujeitos mais imediatos os responsáveis pela revolução (ruptura com a ordem social burguesa), não implica eximir os sujeitos da/na educação (incluídos aí os que fazem pesquisa sobre ela) de alguma contribuição para o entendimento e para a mudança, isto é, de participarem ativamente do movimento radical transformador.

Quem pretende usar o Método marxiano para pesquisar sobre a educação não pode descuidar de que o horizonte revolucionário é a ordem do dia. A imposição que isto coloca é que as formas conciliatórias – dito de maneira mais direta: o ajuste teórico-metodológico para a melhoria do aparelho educacional burguês –, tornam-se a própria negação do

Método marxiano. Se a ruptura revolucionária não é algo que ocorra da noite para o dia, a educação e a pesquisa educacional podem, no mínimo, contribuir para trazer à luz as estratégias ilusórias que a burguesia utiliza para se perpetuar como classe dominante, impondo seu projeto de sociedade a toda a humanidade.

Ao falarmos de Método em Marx e suas contribuições para a pesquisa educacional, estamos tratando da própria teoria marxiana, ressaltando que esta é radical e revolucionária e que aponta para a construção de uma sociedade na qual o ser humano seja o centro do projeto e não o próprio capital e sua classe mais representativa. À educação e à pesquisa na área, não compete fazer a transformação, mas não cabe, principalmente, servir à reprodução burguesa.

## REFERÊNCIAS

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social – I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital** - crítica da economia política: O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. Livro I, Tomo 1.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital** - Crítica da economia política: O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017

NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria Social. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/Abepss, 2009. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000150&pid=S0101-6628201100030000500027&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000150&pid=S0101-6628201100030000500027&lng=pt). Acessado em: 13/08/2024



**Capítulo 11**  
**A CRISE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE HANNAH ARENDT**  
**Sara de Sousa Moura**  
**Antônio Batista Fernandes**

# A CRISE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE HANNAH ARENDT

**Sara de Sousa Moura**

Graduanda em Pedagogia FAEC/UEC. E-mail: [saradesousam3@gmail.com](mailto:saradesousam3@gmail.com).

**Antônio Batista Fernandes**

Professor Adjunto UECE/FAEC, Doutor em Filosofia. E-mail: [batista.fernandes@uece.br](mailto:batista.fernandes@uece.br).

## RESUMO

O presente artigo pretende discutir os conceitos de educação e política a partir de categorias do pensamento de Arendt, especialmente, a crise na educação. São abordados esses conceitos separadamente, bem como sua conexão com a complexa rede conceitual da obra da autora. Apresenta o significado de autoridade no pensamento de Arendt e sua conexão com a crise na educação no Ocidente. Apresenta-se seu conjunto de ideias relacionadas a esse tópico, tais como as dimensões da natalidade, a noção de autoridade e, por fim, a noção de mundo como fundamento da política que permeia a obra da autora. Na categoria de educação, a concepção de educação arendtiana se relaciona com algumas das concepções educacionais construídas pelo pensamento ocidental. É proposto a aproximação do objetivo de compreender a educação - especialmente a educação em Arendt - como um fenômeno. A partir das ideias-base que cercam a crise na educação moderna, busca-se esclarecer o que, na visão de Arendt, seria a educação de fato, e, portanto, seu sentido e propósito.

**Palavras-chave:** Crise na educação, Autoridade, Hannah Arendt

## THE EDUCATION CRISIS FROM HANNAH ARENDT

### ABSTRACT

This article aims to discuss the concepts of education and politics based on categories of Arendt's thought, especially the crisis in education. These concepts are addressed separately, as well as their connection with the complex conceptual network of the author's work. It presents the meaning of authority in Arendt's thought and its connection with the crisis in education in the West. Her set of ideas related to this topic are presented, such as the dimensions of natality, the notion of authority and, finally, the notion of world as the foundation of politics that permeates the author's work. In the category of education, Arendt's conception of education is related to some of the educational concepts constructed by Western thought. The proposal is to approach the objective of understanding education - especially education in Arendt - as a phenomenon. Based on

the basic ideas surrounding the crisis in modern education, the aim is to clarify what, in Arendt's view, would be education in fact, and, therefore, its meaning and purpose.

**Keywords:** Crisis in education, Authority, Hannah Arendt.

## INTRODUÇÃO

Para dar um significado preciso de educação necessitamos nos ocupar a compreender que a educação necessita estar inserida em um contexto. Ao consultar qualquer dicionário, poderemos ver um breve significado de educação, a saber: ato ou processo de se educar ou aplicação dos métodos próprios para formação e desenvolvimento. Para além deste significado sucinto de educação, trouxemos alguns autores para falar sobre o significado da educação, dentre os principais estão Paulo Freire e a própria Hannah Arendt.

Ao pensarmos em Paulo Freire, que é considerado o patrono da educação no Brasil, recordamos uma das suas principais críticas à educação, sobretudo, a proposta de uma educação bancária, apresentada na obra *Pedagogia da Autonomia*. Assim, para o autor, a educação deve estar ligada a um processo recorrente de geração de conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Paulo Freire (2006, p. 61) acrescenta que, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

De acordo com Paulo Freire (2006), podemos ver que a educação é um meio para interferir na realidade, tido como algo unicamente humano. Falar de educação implica que, além de um significado preciso e sucinto, necessitamos de um contexto, já que a educação é resultado de uma fórmula, que contém, em suas principais substâncias, o desenvolvimento e o conhecimento, de modo que desenvolvimento e conhecimento são essenciais para formular uma capacidade de mudar a realidade e o próprio ser possa se reinventar, por meio da educação.

Por fim, podemos dizer que, para Paulo Freire (2003), educação é um processo constante de geração de conhecimento, que também entra no âmbito da formação política e manifestação ética. Em suas palavras, defende Paulo Freire (2003, p.10) a educação “Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e



deles específica na História como movimento, como luta”. Ou seja, todos esses processos estão relacionados a formação de conhecimento.

Por sua vez, Arendt (2016), mesmo não tomando a educação como objetivo de pesquisa, dialoga com Freire quando falamos de educação, pois, para ambos, educação é um processo político e de plena responsabilidade com o mundo, implica no cuidado com o mundo. Para além do letramento, assim, o ato de ensinar vai além de “Joãozinho sabe ou não sabe lê”, nos diz Arendt (2016, p. 227). A educação, para ambos os autores, é um compromisso com o mundo, com a justiça e com a felicidade pública. Como assinala Silva (2020), ao afirmar que não intenciona seus pensamentos serem reduzidos à alfabetização, mas passando por essa importante etapa, visa à vida política, a ocupação do espaço público.

Quando Arendt (2016) iniciou suas reflexões sobre a educação, elas nasceram a partir de um contexto de crise na educação nos Estados Unidos da América, em 1950. Apesar da disparidade no tempo, em relação ao nosso período contemporâneo, os escritos da filósofa se tornam essenciais para pensar a educação, quando afirma que não se trata de um problema que não pode ser resolvido apenas internamente, não é uma questão que diz respeito somente ao próprio ambiente educacional, não se trata apenas de um caso isolado e é por isso que, para ela, os problemas educacionais perpassam uma crise que aflige o mundo hodierno. Desde então este se torna um problema político de primeira grandeza (Arendt, 2016, p. 221).

A crise na educação está atrelada às necessidades básicas da sociedade moderna. Por exemplo, o fato de as relações sociais terem se tornado líquidas ao ponto de perderam sua significância e acabarem por ter uma preocupação exacerbada com a satisfação de suas necessidades, sejam elas reais ou irreais, e por este viés, que dão lugar a critérios utilitaristas. Esses pressupostos do mundo moderno demonstraram seus efeitos, não somente nas relações do *animal laborans*, mas na pedagogia e nas práticas educacionais. Reiteramos que esse caos provocado não diz respeito somente aos pais e educadores, mas perpassa as novas gerações, ou seja, os recém-chegados.

Quando a palavra crise entra no vocabulário, ela sempre se refere a uma desestabilização. Ao falar sobre a crise, Arendt (2016) deixa uma linha oblíqua entre desestabilização e resposta: “perdemos as respostas a que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas às questões”

(Arendt, 2016, p. 223) Dito isto, iremos analisar os conceitos de natalidade e autoridade, como eles contribuem em uma proposta de educação política para os recém-chegados.

## **AUTORIDADE E EDUCAÇÃO**

O tema da autoridade é central no pensamento de Hannah Arendt (2006). Nossa autora vai se debruçar sobre essa temática, mas não devemos confundir autoridade com autoritarismo. Quando Arendt fala de autoridade, ela vai se perguntar sobre “o que é a autoridade?”, vai fazer uma analogia entre essa autoridade que foi perdida no decorrer do tempo, válida por muitos anos no ocidente, como a autoridade contida na antiga república romana. Assim, o questionamento sobre autoridade pode ser visto como a história de uma crise, onde Arendt vai se debruçar para desenvolver sua crítica e alertar sobre as consequências de uma perda, neste caso, de autoridade.

Concordamos com Porcel (2022, p. 62), quando fala que a autoridade se refere ao gesto fundador da comunidade política, cuja importância reside na sua função legitimadora das ações e decisões públicas dos homens que continuam com o legado. Com isso, estabelece-se uma característica do conceito de autoridade, que significa saber diferenciá-lo de outros fenômenos políticos. Para examinar essa experiência romana de autoridade tratada por Arendt, é preciso determinar que, os romanos mantinham um equilíbrio que passava pela tradição e a religião.

A tradição, entendida como a transmissão de um passado comum a todos permite aos recém-chegados, aos novos, atualizar os fundamentos que tornaram possível a convivência, ou seja, atualizar a tradição. A religião, por sua vez, serve para religar o passado e permite conectar-se a ele e projetar o futuro, dando segurança as gerações futuras, vale ressaltar que essa religião citada não está interligada a uma esfera espiritual, mas refere-se ao político. Diante do exposto, podemos notar como o conceito de autoridade em Arendt se forma, por meio da religião que liga passado, presente e futuro, juntamente com a tradição que transforma esses fundamentos em ação.

A tradição e a autoridade se pertencem reciprocamente. Deram ambas o sistema de coordenadas para a história e a historicidade ocidentais. A tradição era a resposta romana ao passado como história e, concretamente, como uma cadeia de acontecimentos (Arendt, 2006, p. 289).

Dessa forma, a religião e a tradição garantem o vínculo com o passado e fundamentam a autoridade que autoriza a ação presente. A partir desse contexto histórico de autoridade, podemos ver suas principais diferenças com autoritarismo. Enquanto a autoridade faz uma tríade com religião e tradição, que leva em consideração toda história contida em outros tempos e, exercia sua validade por meio de conhecimento e respeito, o autoritarismo é uma espécie de “autoridade” ilegítima estabelecida.

Como já fora citado, a metáfora que faz a autora entre os professores e alunos é um exemplo para justificar essa importância que a tradição possui na educação. Os mais velhos (neste caso, professores) apresentam o espetáculo, que é a vida para os recém-chegados (que, neste caso, seriam os alunos). O espetáculo, na metáfora, seria também os fatos históricos nos quais seriam apresentados aos recém-chegados, quando os mais velhos os apresentariam aos novos, mas jamais veriam o final da peça e então entrariam em ação os recém-chegados (que não seriam mais recém-chegados), seriam seres potencialmente políticos, capazes de aparecer no espaço de pluralidade<sup>18</sup> dos indivíduos.

É importante destacar que Arendt (2016) distingue autoridade das formas de violência ou de força. Embora em todos os casos, haja uma hierarquia e obediência, quando nos referimos ao papel de mediador do professor, esse exige uma dupla responsabilidade, sua tarefa é proteger e conservar o mundo, mostrando sua relevância para os recém-chegados. Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade perante os novatos reside neste seu ofício de mediador que o autoriza a introduzi-los nesse lugar (Arendt, 2016, p. 239). Esse atributo do professor não é arbitrário e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios de mundo comum e da instituição escolar que ele representa. (Almeida 2011, p. 39).

Arendt (2016) destaca que o principal agravante da crise na educação é a perda da autoridade e da tradição, cuja tarefa é legar os mais jovens o mundo do qual são herdeiros. Quando não há mais nada tido como intocável, quando tudo pode ser questionado e precisa de justificação, a autoridade perde seu fundamento. A modernidade questiona o que antes era tido como sagrado, no entanto, não estabelece nada em seu lugar. Segundo a autora, é sinal da profundidade da crise, o fato de ela se estender na esfera pré-política

---

<sup>18</sup> Em sua obra, “A condição humana” (2016), Arendt destrincha o significado de pluralidade como a identidade própria de cada ser. Sendo este um conceito fundamental em sua obra, a pluralidade elucida o espaço da próprio da política, onde, se não há respeito a pluralidade, o espaço não é político.

da educação, abalando até a autoridade de pais e professores sobre as crianças, que é uma “necessidade natural” (Arendt, 2016, p. 99).

Arendt (2016) acredita que essa pretensão de libertar as crianças da autoridade dos adultos é um dos principais equívocos da educação hoje, como se elas fossem uma “minoridade oprimida” (Arendt, 2016, p. 277). A partir da isenção de responsabilidade dos adultos, tanto para com o mundo, como para com os recém-chegados, produz uma conduta de rejeição da autoridade e impossibilita a tarefa educativa, tanto para os pais, quanto para o professor. Afinal, as crianças não estão sob opressão de uma maioria adulta, não estão sob uma hierarquia na qual deva ser quebrada, na qual elas precisem de libertação.

Neste caso, os adultos se isentando da responsabilidade e o professor não obtendo mais a autoridade de outrora, a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos não poderão cuidar do mundo, por conta dessa perda da tradição e nisso a escola perde o elo de ligação entre passado e futuro. Assim, parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. (Arendt, 2016, p. 26).

Além de criticar a problemática ausência de autoridade no âmbito educacional, podemos analisar que essa expressão “educação tradicional” permanece com um conceito vago, pois, em geral, é usado como válvula de escape para definir métodos educacionais negativos e, com isso, ela é associada a professores autoritários e alunos submissos.

Vale ressaltar que Arendt não deixou nenhuma pista de como seria esse novo ideal de e para a educação, ela apenas trouxe à tona a validade que a autoridade possui no contexto educacional. A autora não faz nenhuma exaltação a educação tradicional, pois como vimos, para a autora, tradição não está ligada a autoritarismo. A educação tradicional é criticada porque se supõe que ela implica, automaticamente, métodos e condutas reprováveis não somente por motivos de ordem prática, mas também por razões de natureza moral.

A natalidade como já foi posta, é um novo começo, geralmente um novo começo político no qual iremos nos deter nesse artigo. Face à nova proposta dada pela educação, os educandos para chegarem a um nível propriamente político precisam de autonomia, concordamos com as palavras de Daiane Eccel (2020), quando diz:

Bem como o caminho para sua autonomia (i), será necessário retomar o papel da escola como lugar intermediário entre a esfera privada e pública, ou como uma espécie de estágio inicial necessário para o ingresso na esfera pública (ii). Por último (iii), teremos necessariamente de lidar com as aporias que eventualmente permanecem no tocante às supostas relações (possíveis continuidades e quebras) com os pensadores da educação dos séculos XVIII e XIX (Eccel, 2020, p. 56).

Quando Eccel (2020) fala dos “pensadores dos séculos XVIII e XIX, ela se refere, especialmente, a Rousseau. Hannah Arendt e Rousseau não tinham tanta concordância em algumas de suas teorias, por exemplo, quando Rousseau, por sua vez, legou uma certa politização a educação. É de suma importância compreender que de certa forma, Arendt possui um caráter “conservador”, no que se refere à conservação da autoridade, em termos de educação. Mas, isso não reduz sua importante contribuição à educação atual.

Como já fora citado, Arendt não está interessada em discutir as teorias pedagógicas, mas sobre como a educação exerce uma espécie de propedêutica necessária ao ingresso do ser humano no mundo, entendido aqui enquanto mundo artificialmente criado pelo homem, com seus artefatos permanentes e regras sociais e morais que o compõem. (Eccel, 2022). Na tentativa de banir a escola tradicional, a metodologia progressista substitui o novo pelo velho e mina o papel da educação: o de conservação.

Essa metodologia progressista, como Arendt (2016) observa, contribui para a crise educacional de duas maneiras principais: primeiro, ao enfraquecer a autoridade do professor sobre o aluno, e segundo, ao substituir os conteúdos formais por conhecimentos extracurriculares e pragmáticos. Ao transformar a escola em um espaço de vivência democrática e, portanto, política, ocorre uma invasão do âmbito público em uma instituição que deveria servir como ponte entre a privacidade do lar e a total exposição da esfera pública.

## **NATALIDADE E EDUCAÇÃO**

Para Arendt, a essência da educação é a natalidade, ou seja, o fato de que, constantemente, chegam ao mundo novos indivíduos como estrangeiros, a quem deve ser feito o convite para que se sintam em casa. Esses estrangeiros, em um mundo em constante mudança, são capazes de iniciar novos eventos, sem os quais a conservação do próprio mundo estaria em questão. A educação dos jovens tem de lidar com o paradoxo de familiarizar os novos com o mundo velho que os precede, sem, ao mesmo tempo,

acomodá-los inteiramente a ponto de a novidade de sua aparição ser sufocada, o que poria em risco a conservação do mundo, demandante de permanente zelo e renovação. Não obstante, a dificuldade da mediação, Arendt (2016) julga que a educação deve ser, antes de tudo, orientada pela responsabilidade pelo mundo, que se traduz tanto na sua apresentação aos novos quanto na conservação da novidade no mundo.

Progressivamente, o aprendizado foi reduzido ao brincar, ao lúdico, à atividade supostamente característica da criança, e a compreensão da criança, como um ser humano em desenvolvimento, foi tragada pela promoção da autonomia do mundo da infância, na medida em que se pode chamá-lo de um mundo. Para ela, essa responsabilidade é intrínseca ao fato de que os jovens são introduzidos pelos adultos em um mundo em contínua mudança. Essa responsabilidade pelo mundo, em educação, assume a forma de autoridade, que depende das qualificações do professor, mas não coincide com elas, na medida em que está relacionada menos à sua capacidade de conhecer o mundo e instruir os outros acerca dele do que à responsabilidade assumida de apresentar o mundo como quem faz um convite e recomenda sentir-se em casa.

[...] o problema da educação no mundo moderno reside no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (Arendt, 2016, p. 188).

Arendt (2016) enfatiza que não é possível amar o mundo (*amor mundi*) sem amar as crianças, os recém-chegados, os estrangeiros que, permanentemente, surgem como uma promessa de conservação, de renovação e de conservação. Por meio da renovação, pois “para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem” (Arendt, 2016, p. 243), renovado pelos estrangeiros recém-chegados para que se sintam, cada vez mais, em casa e rechacem sua ruína. Os pais, ao conceberem seus filhos, “assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (Arendt, 2016, p. 235). Posteriormente, na escola, os adultos assumem, mais uma vez, uma responsabilidade pela criança, só que, “agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento quanto por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais” (Arendt, 2016, p. 239), isto é, a singularidade de cada ser humano.

No mais, Arendt (2016) destaca que não há como a educação evoluir sem o que a autora chama de *amor mundi*, ou seja, um amor pelo mundo comum, não um amor fraternal, mas incisivamente de plena responsabilidade. Não são desconexos de sua visão política, sobretudo, no que concerne uma reflexão sobre responsabilidade com o mundo ou amor *mundi*. Assim, suas reflexões nessa área, não estão dissociadas do todo de sua obra.

Desse modo, é preciso olhar para o presente, ainda que iluminado pelo passado, tendo a permanência do mundo como fundante para o existir em comunidade. De acordo com Arendt, “Além disto, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (Arendt, 2016, p. 67) Desse modo, educação, em Arendt, representa um comprometer-se com o mundo.

Esse compromisso se efetiva via reflexão e a ação sobre o mundo, buscando dar a ele uma permanência, na medida em que ele nos abriga e nos acolhe, enquanto realidade natural e nos interpõe sentido, enquanto artifício produzido. Trilhar o significado da responsabilidade pelo mundo não significa saber onde se vai chegar, mas buscar construir espaços de atuação, em nome da permanência daquilo que se encontra, historicamente, ameaçado, já que, para Arendt, o conceito de mundo emerge, não a partir do clássico recuo contemplativo do filósofo em relação ao cotidiano dos assuntos humanos, mas sim, a partir da concretude dos acontecimentos políticos e dos “incidentes da experiência viva” (Arendt, 2016, p. 33).

O mundo em Arendt (2016) é o espaço artificial entre o homem e a natureza, bem como âmbito intermediário de relacionamento e distinção instaurado entre os homens por meio de suas interações e interesses comuns. O mundo é tudo aquilo que, aparecendo a todos e sendo comum aos homens, deve a sua existência as diferentes atividades produzidas pelo homem. O mundo serve de assunto entre os homens e de abrigo estável não-natural, instaurador de fronteiras que protegem e distinguem a presença humana do movimento circular e homogêneo da natureza, responsável pelo ciclo de vida e morte das gerações. (Neto, 2012, p. 16).

A política e a educação têm, em seu exercício, a condição privilegiada de assumir esse amor *mundi*, que significa responsabilidade pelo mundo e, nesta perspectiva, a competência educacional não se restringe ao ensino como técnicas de aprendizagem, mas

se encontra gestada de sentido político, na medida em que pais e educadores passam a ter uma função muito maior junto às crianças e junto ao espaço de permanência destas.

Por cidadania, entendemos o compromisso com a vida política com a pertença a uma comunidade e, mais ainda, o compromisso com esta, a partir de direitos e deveres. Assumindo as palavras de Aguiar (2006, p. 281-282), ao comentar a obra de Arendt, “cidadania enquanto direito a ter direitos, pois somos cidadãos livre e capazes de julgar”. Desse modo, todo ensino deve ser um compromisso com o mundo a partir de uma reflexão que induza a ação. Sem isso, estaremos no terreno da mera especulação, relativismo e transmissão de informação sem formar para a cidadania.

Analisar o conceito de natalidade em Arendt é, sobretudo, se debruçar-se sobre uma das principais categorias de sua teoria política, pois é “a natalidade, e não a mortalidade, [...] a categoria central do pensamento político” (Arendt, 2016, p. 11). A natalidade (*natality*) significa, conforme discutimos, a capacidade que temos de iniciar coisas novas em um mundo já existente, sendo, portanto, uma espécie de segundo nascimento, no qual nascemos por meio de nossas ações e da imprevisibilidade que é própria dessas mesmas ações. Assim, ação em conjunto com o imprevisível e o irreversível traz consigo a natalidade que mantêm entre si uma relação estreita, sendo a base de todas as atividades humanas e, a mais específica de nossas atividades políticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do pensamento político de Hannah Arendt, acreditamos que esses são apenas alguns elementos dentre tantos outros que nos permitem assimilar a relevância da categoria política da natalidade e sua relação com a educação hodierna. De modo geral, natalidade e educação, assim como ação política e liberdade, precisam ser pensadas conjuntamente, enquanto categorias e eventos centrais para se compreender a política, bem como suas principais manifestações no contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. Direitos humanos como “direito a ter direitos” em Hannah Arendt. In: AGUIAR, Odílio Alves et. al. (Orgs.). *Filosofia e Direitos humanos*. Fortaleza: Ed.UFC, 2006.



ALMEIDA, V. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. R. Raposo; revisão técnica A. Correia. 13.Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, H. **Diário filosófico**. Barcelona: Herder, 2006.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ECCEL, D. **CRISE NA EDUCAÇÃO, DE HANNAH ARENDT: continuidade e ruptura com as teorias pedagógicas dos séculos dezoito e dezenove**. In: SILVA, Elivanda [etal]. **Cadernos Arendt: Revista de filosofia**. Volume 1, JAN-JUN. 2020.

ECCEL, D. Natalidade. In: CORREIA, Adriano [etal]. **Dicionário de Hannah Arendt**, 1º ed. São Paulo. Edições 70, 2022.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

NETO, R. Hannah Arendt e a biopolítica: distinção e indistinção entre mundo e vida. **Princípios: Revista de Filosofia**. Natal (RN), v. 19, n. 31. Janeiro/Junho de 2012, p. 181-207.

PORCELL, B. Autoridade. In: CORREIA, Adriano [etal]. **Dicionário de Hannah Arendt**, 1º ed. São Paulo. Edições 70, 2022.

SILVA, R. **Ensino de filosofia e responsabilidade pelo mundo: aproximações (in) adequadas entre Paulo Freire e Hannah Arendt**. ARGUMENTOS - Revista de Filosofia/UFC. Fortaleza, ano 12, n.º 24 - jul.-dez. 2020.

## AUTORES

**Adna de Jesus Lima Brito**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: adna.lima12@gmail.com.

**Antônio Batista Fernandes**

Professor Adjunto UECE/FAEC, Doutor em Filosofia. E-mail: batista.fernandes@uece.br.

**Beatriz Araújo Barbosa**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professora da Prefeitura Municipal de Sobral. E-mail: beatrizbarbosa1122@gmail.com.

**Cezar Amário Honorato de Souza**

Licenciado em Matemática (2007) e Pedagogia (2019) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Umirim.

E-mail: cezar.mat@hotmail.com.

**Cleidimar Rodrigues de Sousa Lima**

Professora Efetiva do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Pedagogia, Ciências Contábeis e Direito. Mestrado em Gestão Educacional. Doutorado em História. E-mail: cleidimar\_rodrigues@uvanet.br.

**Daniele Kelly Lima de Oliveira**

Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutora com pós-doutorado em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq.

E-mail: dankel28@yahoo.com.br.

**Davison da Silva Souza**

Professor-alfabetizador da Prefeitura de Fortaleza e educando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE). E-mail: davison.souza@aluno.uece.br

**Diana Nara da Silva Oliveira**

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Doutora em Educação (UFC).  
E-mail: diana.nara@uece.br.

**Eliomar Araújo de Sousa**

Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq. E-mail: eliomars014@gmail.com.

**Francisca Maurilene do Carmo**

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Faculdade de Educação da UFC; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; Pesquisadora Colaboradora Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).  
E-mail: fmcmaura@hotmail.com.

**Jaiane Souza da Silva**

Professora Efetiva da Rede Pública de Frecheirinha-CE, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF- UNILAB/IFCE), membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)UVA/CNPQ).  
E-mail: jaianesilvapedagoga@gmail.com.

**Josefa Jackline Rabelo**

Professora Titular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC).  
E-mail: jacklinerabelo@gmail.com.

**Josefa Jaqueline Batista Brito**

Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais (GIEPELPS), atuando na linha de pesquisa Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (JIPE), graduada em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: britojaqueline249@gmail.com.

**Juliana Silva Santana**

Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará,  
Doutora em Educação. E-mail: juliana.santana@uece.br

**Julyanni Almeida Grandim**

Licenciada em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). E-mail: julyanni.grandim@hotmail.com.

**Kássia Mota de Sousa**

Coordenadora do Grupo de Estudos em Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (GIPE/GIEPELP/CNPQ), Doutora em educação, professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de professores (CFP), Cajazeiras-PB. E-mail: kassia.mota@professor.ufcg.edu.br.

**Larissa Ribeiro Félix**

Professora do ensino básico e pedagoga. E-mail: ribeiro.felix@aluno.uece.br

**Lenha Aparecida Silva Diógenes**

Professora da Rede Pública Estadual do Ceará (SEDUC).  
E-mail: lenha.diogenes@prof.ce.gov.br.

**Letícia César Pompeu Sales Queiroz**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.  
E-mail: leticiacpompeus@gmail.com.

**Liliane Vieira Mendes**

Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós- Graduada em Ensino de Língua de Sinais, Graduada em Letras-Português, Graduanda em Pedagogia Bilíngue.  
E-mail: liliane\_mendes@uvanet.br.

**Marinete Menezes de Souza**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.  
E-mail: marinetecorredores@gmail.com.

**Rosângela Ribeiro da Silva**

Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Doutora em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará; Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da Unilab. E-mail: rosangelaribeiro@unilab.edu.br.

**Sara de Sousa Moura**

Graduanda em Pedagogia FAEC/UEC. E-mail: saradesousam3@gmail.com.

**Sirneto Vicente Silva**

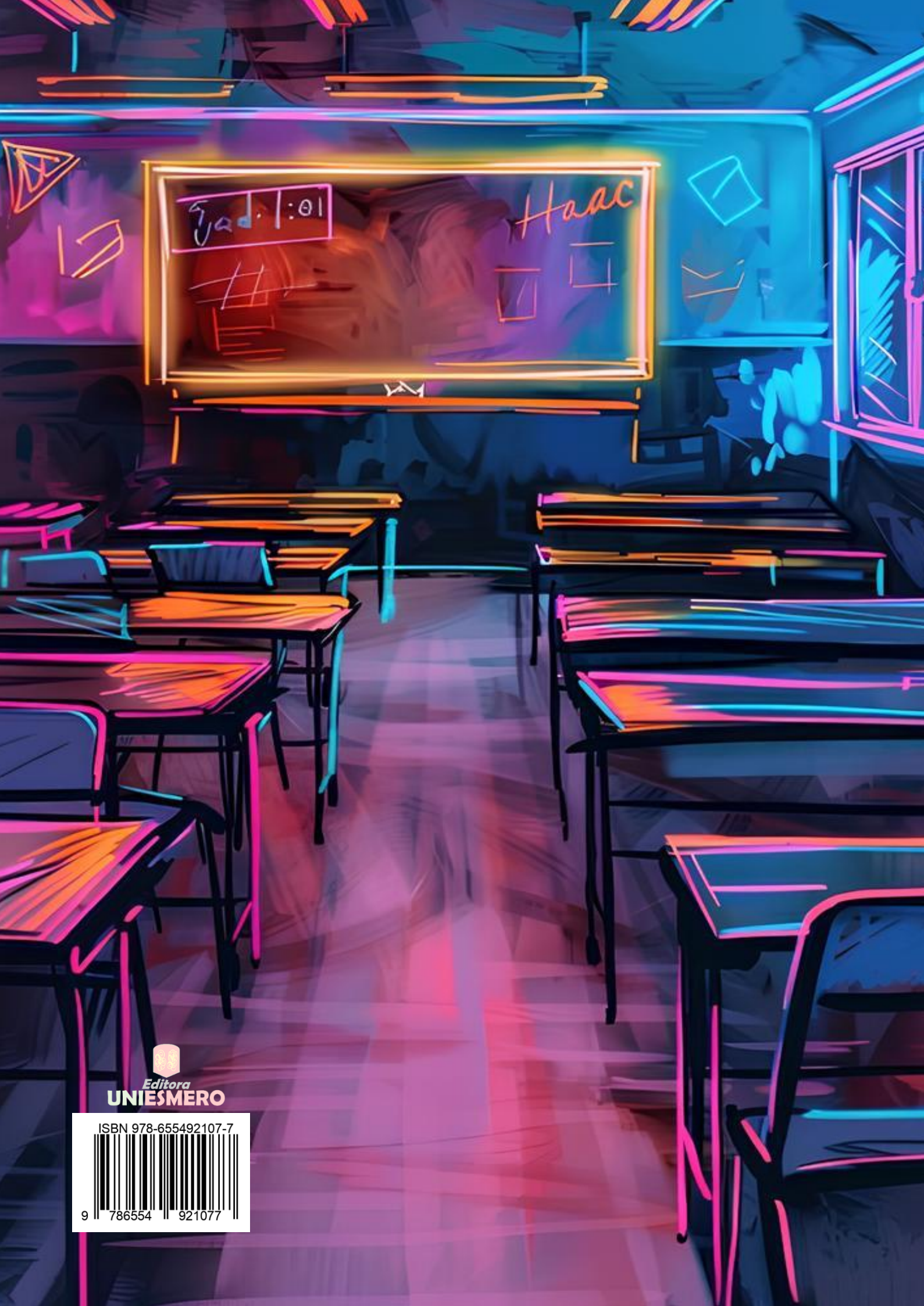
Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Doutor em Educação (UFC). E-mail: sirneto.vicente@uece.br.

**Valdemarin Coelho Gomes**

Professor da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: mariocoelho@ufc.br.

**Vanessa Santos Silva**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: vanessasantospedag@gmail.com.



Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492107-7



9 786554 921077