

COLEÇÃO:
A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM

QUANDO AS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS NOS PROVOCAM

Volume 2

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY

HIRAN PINEL

JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES

LUCYENNE M. DA COSTA VIEIRA-MACHADO

(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

COLEÇÃO: A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY
HIRAN PINEL
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES
LUCYENNE M. DA COSTA VIEIRA-MACHADO
(ORGANIZADORES)

**QUANDO AS REFLEXÕES
EPISTEMOLÓGICAS
E METODOLÓGICAS
NOS PROVOCAM**



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Thales Antonio - Freepik.com
Revisão: os autores
Publicação: 29/08/23

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q1 Quando as reflexões epistemológicas e metodológicas nos provocam. / Organizadores : Ana Karyne Loureiro Furley... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
218 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-159-3
DOI: 10.29327/5301193

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Professor - formação. I. Título. II. Furley, Karyne Loureiro. III. Pinel, Hiran. IV. Rodrigues, José Raimundo. V. Vieira-Machado, Lucyenne M. da Costa.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

*Às mulheres e aos homens que gastaram e gastam suas vidas em pesquisas com
Educação. Esse povo que fez e faz ciência desde os mais diversos cotidianos, a
despeito de todas as investidas contra um saber rebelde, potente e transformador.
Essa gente que também se transforma ao refletir sobre o educar.*

O endeuamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis. Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador.
(MINAYO, 1994, p. 16)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Wagner dos Santos</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Ana Karyne Loureiro Furley Hiran Pinel</i>	
<i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado</i>	
CAPÍTULO 1	
SER-SENDO CRIANÇA NAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES: UM PROJETO A (DES)VELAR O CORPO E O SENTIDO DA VIDA.....	14
<i>Ana Karyne Loureiro G. W. Furley Hiran Pinel César Augusto Rossatto</i>	
CAPÍTULO 2	
DIÁLOGOS-REFLEXIVOS SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CASTELO/ES: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS.....	25
<i>Paulo Roberto Bellotti Vargas</i>	
CAPÍTULO 3	
OS BENEFÍCIOS DA LEITURA DELEITE NAS PERSPECTIVAS DE FANNY ABRAMOVICH: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS.....	41
<i>Letícia Knidel Adriana da Silva Ramos de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 4	
UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA DO FILME <i>CARTAS PARA DEUS</i> : CIRCUNSTÂNCIA, DRAMA E CRIATIVIDADE NOS MODOS DE SER TYLER.....	53
<i>Rute Léia Augusta da Silva Hiran Pinel</i>	
CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CARTOGRAFIA DOCENTE.....	65
<i>Rachel Benta Messias Bastos Thaís Regina de Carvalho</i>	
CAPÍTULO 6	
METODOLOGIAS ATIVAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	81
<i>Herberth Gomes Ferreira Hiran Pinel</i>	
<i>Priscilla Alves Pereira Rodrigo Bravin</i>	
CAPÍTULO 7	
FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS: O QUE AS TESES BRASILEIRAS NOS INDICAM?.....	91
<i>Euluze Rodrigues da Costa Junior Reginaldo Célio Sobrinho</i>	
<i>Alma de Los Angeles Cruz Juarez Paula Debossan Borges</i>	

CAPÍTULO 8	
O TRADUTOR E/OU INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: LEVANTAMENTO DE TESES NO PERÍODO DE 2010 A 2020.....	105
<i>Keli Simões Xavier Silva Keila Cardoso Teixeira</i>	
<i>Gustavo Henrique de Farias Lopes Júnior</i>	
CAPÍTULO 9	
CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA PARA UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	120
<i>Junio Hora Conceição Flávio Lopes dos Santos Edson Pantaleão Alves</i>	
CAPÍTULO 10	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: A NATUREZA EPISTEMOLÓGICA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO.....	134
<i>José Firmino de Oliveira Neto Dalva Eterna Gonçalves Rosa</i>	
<i>Leandro Gonçalves Oliveira</i>	
CAPÍTULO 11	
CINCO CARTAS EPISTEMOLÓGICAS: CONVERSAS COM PROMETEUS, COMTE, MARX, FOUCAULT E SAVIANI.....	149
<i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
CAPÍTULO 12	
OS PRIMÓDIOS DA ESCOLA NA CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO: O PROTAGONISMO DAS MULHERES.....	172
<i>Jairo Barbosa Moreira</i>	
CAPÍTULO 13	
UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA “HISTÓRIA DE VIDA” NAS PESQUISAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	188
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo Rogério Drago</i>	
CAPÍTULO 14	
HISTÓRIAS DE VIDAS SURDAS: A RELAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM OS “OUTROS” NO MUNDO (ESCOLA).....	197
<i>Gislene Rodrigues da Silva Coutinho</i>	
<i>Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
POSFÁCIO.....	209
<i>Sandra Kretli da Silva</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	211
ÍNDICE REMISSIVO.....	213

PREFÁCIO

EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA: É POSSÍVEL FAZER DISSOCIAÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA?

Como nossas escolhas epistemológicas influenciam nas definições metodológicas? De que maneira essas escolhas revelam nossas intenções e compromissos de pesquisa no contexto educacional? Que desafios são acenados para a dimensão epistemológica e metodológica quando dialogamos com crianças hospitalizadas? Essas são questões amplamente discutidas no livro *Quando as reflexões epistemológicas e metodológicas nos provocam*.

Organizado por Ana Karyne Loureiro Furley, Hiran Pinel, José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, o livro aborda o desafio central da pesquisa educacional, ou seja, a necessidade de articulação entre nossas escolhas epistemológicas e metodológicas. Em outras palavras, a definição de um tema de estudo, seus objetivos e problema são diretamente demarcados pelas escolhas epistemológicas, que, por sua vez, orientam as delimitações metodológicas. Essas escolhas são as lentes pelas quais analisamos as fontes de uma pesquisa, evidenciando o compromisso ético e político do pesquisador. Ter clareza na definição de ambos é um importante passo para uma pesquisa com devido reconhecimento acadêmico.

Esse desafio torna-se mais complexo quando realizamos pesquisas com crianças hospitalizadas, com crianças da educação infantil e o estudo com a Educação das relações étnico-Raciais, com a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais, ou seja, o livro nos brinda uma gama de possibilidades de estudo que articula a diversidade de objetos, teorias, metodologias, tendo o compromisso ético como dimensão central dos trabalhos. Nesse sentido, não são estudos realizados para o outro, no caso, adultos ou crianças, mas são produzidos com eles, em uma dimensão epistemológica que valoriza o encontro como espaço de pesquisa e formação.

Os capítulos são uma fonte importante para o leitor ter, em uma única obra, várias possibilidades de pesquisa fundamentada em diferentes concepções epistemológicas, metodológicas e objetos. Sendo assim, destaca-se a necessidade do uso de metodologias ativas para pesquisa, cartografias de prática docente, brincadeiras com crianças, histórias de vida, diálogos com crianças surdas, crianças hospitalizadas, professores, mulheres, etc. A obra é, portanto, um esforço coletivo importante para aqueles que se interessam por temáticas educacionais.

Por fim, é importante ressaltar que a obra é organizada por docentes, egresso e aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, contando, igualmente, com a produção de capítulos de professores e discentes do Mestrado e Doutorado. Associado a esse movimento, o livro conta com a participação de colaboradores de outras instituições, parceiros no desenvolvimento dos diferentes objetos de estudo. Todo esse contexto reforça o modo como o PPGE, que em 2023 fez 45 anos, tem sido reconhecido como um “[...] PPG de excelência nacional e internacional na formação de docentes, de gestores e de pesquisadores comprometidos com a produção do conhecimento; com a inclusão social e a garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada” (VISÃO PPGE/UFES).

O livro é leitura fundamental para pesquisadores, professores e alunos interessados em diversas temáticas da área da Educação. Em boa medida, a obra oferece para o leitor a diversidade de temas, epistemologias e metodologias, evidenciando o modo como a educação se constitui como um campo amplo que possui interface com a sociologia, a história e a filosofia.

Wagner dos Santos¹

Vitória, julho de 2023.

1 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFES. E-mail: wagnercefd@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

Iniciamos o ano de 2023 com ares, sons, imagens e atos de esperança. Ao mesmo tempo, experimentamos também ares, sons, imagens e atos contra nossa tão jovem democracia. Nos últimos quatro anos não foram poucos os ataques contra a Educação, explicitados em corte de verbas, suspensão de bolsas, sucateamento intencional das universidades, críticas ao Ensino Superior público e gratuito, afronta ao trabalho de pesquisadoras e pesquisadores. A pesquisa foi diretamente atingida e questionada, vilanizada e excluída das pautas de um desgoverno. Mas, restava-nos uma esperança e ela se confirmou a duras penas e vai, aos poucos, reorganizando uma casa tão agredida.

A organização dos textos deste volume considerou o quanto necessitamos de produções que demonstrem publicamente a seriedade do trabalho de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* realizada no Brasil, especificamente, na área da Educação. As produções aqui apresentadas nos mostram como, desde diversas epistemologias e metodologias, podemos trabalhar e produzir um conhecimento cientificamente aceito, apontando para a Educação como uma área de saber que move uma reflexão sólida, alicerçada no compromisso com uma sociedade justa e solidária, tendo por princípios que educar é um ato de transformar-se como pesquisador e transformar o mundo sobre o qual nos debruçamos. Desta forma, longe de ser um manual, esse volume preenche uma lacuna epistemológica e metodológica ao nos dar exemplos de produções acadêmicas em que o processo de pesquisa mostrou-se como uma grande provocação à reflexão.

Ana Karyne G. W. Furley, Hiran Pinel e César Augusto Rossatto em *Ser-sendo criança com câncer nas brinquedotecas hospitalares: um projeto a (des)velar o corpo e o sentido da vida* nos apresentam um projeto de pesquisa para uma seleção em nível de doutoramento. Sabemos o quanto os candidatos à pós-graduação sentem-se inseguros ao elaborar os projetos a serem submetidos para seleção. O projeto apresentado foi aprovado na linha Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGE-UFES na seleção 2020. Consideramos tratar-se de um capítulo que muito auxiliará os que desejam cursar mestrado e doutorado e, por vezes, consideram tal anseio impossível. Os autores mostram o quanto é possível a quem se dispõe a estudar!

Paulo Roberto Belotti Vargas, em seu texto *Diálogos-reflexivos sobre atendimento educacional especializado em Castelo/es: aspectos políticos e históricos*, reflete sobre uma formação oportunizada a profissionais da educação tendo em vista a problematização da atuação de cuidadores que atendiam estudantes

público-alvo da Educação Especial. O autor apresenta como foi organizada a formação, os materiais bibliográficos utilizados. Ressalta do texto a percepção de que muitos profissionais haviam vivido um ou outro momento da história da Educação Especial naquele município, revelando elos com aquilo que foi a trajetória da Educação Especial nacional, mostrando também a recepção de textos legais em uma cidade do interior do Espírito Santo.

Os benefícios da leitura deleite nas perspectivas de Fanny Abramovich: contação de histórias para crianças hospitalizadas, capítulo escrito por Adriana da Silva Ramos de Oliveira e Letícia Knidel, reflete sobre a contação de histórias desde a proposta da pedagoga Fanny Abramovich, considerando sua possível inserção no ambiente hospitalar. As análises feitas pelas autoras permitiram identificar que a contação de histórias colabora para que as crianças hospitalizadas entendam e aprendam lidar com suas emoções e com as dificuldades que possam vir a enfrentar. Nota-se no texto uma pesquisa bibliográfica que subsidia possíveis atividades benéficas junto a crianças hospitalizadas, mas que também demonstra o trabalho de reflexão das autoras sobre o realizado na área.

Rute Léia Augusta da Silva e Hiran Pinel escrevem sobre *Uma descrição fenomenológica do filme Cartas para Deus: circunstância, drama e criatividade nos modos de ser Tyler*. Dialogam com as produções de Merleau-Ponty e Forghieri. A produção nos permite pensar da importância do ouvir e escutar as narrativas que nos doam a criança em processo de adoecimento e tratamento, bem como o quão importante é reconhecer a educação escolar como um lugar simbólico onde o estudante pode desenvolver saúde existencial, tornando-se um indivíduo consciente de si, sendo junto-com no mundo. O texto apresenta-se também como um exemplo de exercício de análise fenomenológica sobre um audiovisual, apontando para a potência do cinema como disparador de reflexões.

Com Rachel Benta Messias Bastos e Thaís Regina de Carvalho aproximamo-nos de uma pesquisa sobre *Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: a cartografia docente*. O texto discute sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil, em especial no que se refere às problematizações a respeito da organização dos espaços e tempos destinados às crianças de zero a três anos de idade. A fundamentação teórica está ancorada na epistemologia negra, a qual retrata os ambientes educativos enquanto espaços potentes que podem contribuir para a luta antirracista. Os sujeitos participantes da primeira etapa da pesquisa foram doze docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atuam nos agrupamentos dos bebês e crianças bem pequenas.

Vivendo no pós-pandemia, em que tanto se popularizou o uso de diversas mídias no ensino remoto, Herberth G. Ferreira, Hiran Pinel, Priscilla Alves Pereira

e Rodrigo Bravin problematizam sobre *Metodologias ativas e a educação especial: caminhos e possibilidades*. Refletem acerca do uso das metodologias ativas no campo da modalidade Educação Especial, bem como suas possibilidades e desafios no percurso e desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Tais metodologias são uma ferramenta que contribui para a inclusão e a prática de uma pedagogia que atenda às necessidades do público atendido pela Educação Especial. Para isso, desenvolvem uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Texto que nos faz considerar e reconsiderar determinadas interpretações e posturas pedagógicas.

Euluze Rodrigues da Costa Junior, Reginaldo Célio Sobrinho, Alma de Los Angeles Cruz Juarez e Paula Debossan Borges analisam *Formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais: o que as teses brasileiras nos indicam?* Os autores, desde uma perspectiva elisiana, realizam um minucioso levantamento e análise de teses, abrangendo o período de 2002 a 2022. Os dados apontam para uma experiência de formalização-informalização em que os tradutores e intérpretes de Libras experimentam conflitos, manifestam suas necessidades formativas, perpassando questões técnicas e relativas à profissionalização. Detém-se, portanto, sobre o já pesquisado como material que se torna texto de novas análises num exercício de contínuo aprender.

Com um recorte temporal um pouco menor, mas versando também sobre o tradutor-intérprete, temos a produção de Keli Simões Xavier Silva, Keila Cardoso Teixeira e Gustavo Henrique de Farias Lopes Júnior: *O Tradutor e/ou Intérprete de Libras no contexto educacional: levantamento de teses no período de 2010 a 2020*. Apresentam e analisam um levantamento de teses com enfoque no tradutor intérprete de Libras-Português que atua em contexto educacional. Faz-se potente perceber como nesse capítulo podemos visualizar um outro modo de abordar materiais já analisados no capítulo anterior, mostrando um diálogo fecundo na pesquisa acadêmica e o irrompimento do novo quando nos debruçamos sobre determinadas particularidades.

Junio Hora, Flávio Lopes dos Santos e Édson Pantaleão refletem sobre *Curiosidade epistemológica para uma revisão de literatura*. Discutem sobre possíveis estratégias de produção dessa etapa, contribuindo para com o campo da Educação. Desde a pesquisa sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o texto pode contribuir para qualquer pesquisa que se incline, também, para as Ciências Humanas, como área do conhecimento, bastando substituir os elementos da busca que fizeram, de acordo com os temas de estudo, por aqueles que se destinam a cada pesquisa. Reafirmam que o processo de pesquisa deve preservar o interesse pelo ineditismo, partindo do princípio do/a pesquisador/a despir-se de conceitos prontos, e abrindo-se à possibilidade da pesquisa ir se constituir no processo.

A formação de professores de Biologia: a natureza epistemológica dos projetos

pedagógicos de curso de universidades do centro-oeste brasileiro é o tema do capítulo proposto por José Firmino de O. Neto, Dalva Eterna Gonçalves Rosa e Leandro Gonçalves Oliveira. Tratam da natureza epistemológica dos Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura em Ciências Biológicas de duas Instituições de Ensino Superior. Desenvolvem uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de um estudo documental, sendo a fonte de análise os PPC das IES. emaranhados na utopia que os institui como professores pesquisadores, acreditam em uma educação como prática de liberdade na Universidade, onde possam ensinar a transgredir, quer seja, estruturada em uma epistemologia da práxis.

José Raimundo Rodrigues e Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado nos apresentam *Cinco cartas epistemológicas: conversas com prometeus, Comte, Marx, Foucault e Saviani*. A carta, enquanto gênero textual, é recuperada como forma para dialogarem acerca do estatuto epistemológico da educação. Partindo da ascensão das ciências na modernidade como novo exercício prometeico, conversam com Comte e apontam usos do positivismo na educação, expressam para Marx toda uma indignação de um presente recente, fazem inúmeras perguntas a Foucault e, por fim, aproximam-se de Saviani para questionar a formação docente. As cartas são um exercício ficcional embasado numa série de leituras, oferecendo a possibilidade de discutir a educação desde outros horizontes e flertando com a arte.

Jairo Barbosa Moreira nos conduz a conhecer *Os primórdios da escola na cidade garimpeira, Cristalândia-TO: o protagonismo das mulheres*. O autor realizou uma pesquisa que recupera como a crença na educação, enquanto potencial garantia de ascensão social, impulsionou pessoas simples no interior do estado, na década de 1950, a moverem-se para garantir uma escola para os filhos e filhas. Em suas garimpagens históricas, o autor nos faz perceber o papel fundamental das mulheres educadoras, desde as prostitutas até aquelas com um mínimo de formação específica. Pelas falas dos entrevistados vamos adentrando num mundo de memórias que evocam inúmeras questões relacionadas à história da educação no Brasil.

Michell Pedruzzi Mendes Araújo e Rogério Drago, no texto *Utilização da metodologia “história de vida” nas pesquisas da área da educação especial em uma perspectiva inclusiva*, têm o objetivo de compreender a relevância de tal metodologia desde a análise de dois trabalhos acadêmicos, mestrado e doutorado em Educação. Como resultados, essa pesquisa qualitativa, com embasamento teórico em Bakhtin, destaca que a “história de vida” permite ouvir a voz das pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial e potencializar a compreensão de indícios, resquícios e sinais que podem desvelar aspectos concernentes à exclusão, processos de vulnerabilidade e estigmatização a que essas pessoas estiveram/estão submetidas

e vislumbrar caminhos possíveis para processos de inclusão mais consistentes, ou seja, pautados nas especificidades dos indivíduos.

Considerando uma outra perspectiva teórica, Gislene Rodrigues da Silva Coutinho e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado escrevem *Histórias de vidas surdas: a relação da criança surda com os “outros” no mundo (escola)*. Este texto relata a temática da educação de surdos em realidades diversas, conduzindo-nos a conhecer Kaio e Noah. Assim, buscam compreender como as práticas pedagógicas possibilitam a escolarização do aluno surdo na classe regular de ensino e entender como ocorre sua interação social e cultural a partir de sua pluralidade. Posicionando-se desde a ideia de que a educação consiste em permitir que todos venham ao mundo e que para isso é necessário que se tenha um mundo, o texto presume que a escola inicia cada indivíduo em sua subjetividade, e pluralidade e torna cada um desses indivíduos iniciadores nos seus aspectos culturais, sociais e cognitivos.

Que a leitura desse volume nos permita revisitar as epistemologias com as quais compreendemos o humano, a sociedade, o mundo e nos auxiliem a olhar criticamente para o que temos proposto. Que nossas metodologias também possam ser tensionadas para que outras escritas adentrem ao coração acadêmico, forjando novidades, ouvindo e reagindo a outros modos de se fazer pesquisa.

Que o clima de esperança que respiramos nesse ano se prolongue. Que nossas epistemologias e metodologias também contribuam para que as pesquisas em Educação fortaleçam as lutas já em movimento e assegurem, a despeito das forças contrárias, um ensino público de qualidade, gratuito, socialmente referenciado.

Ana Karyne Loureiro Furley

Hiran Pinel

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado

Vitória, julho de 2023.

REFERÊNCIAS

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CAPÍTULO 1

SER-SENDO CRIANÇA NAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES: UM PROJETO A (DES)VELAR O CORPO E O SENTIDO DA VIDA

Ana Karyne Loureiro G. W. Furley¹

Hiran Pinel²

César Augusto Rossatto³

INTRODUÇÃO

Inspirados na proposta da obra “Com licença, a educação pede passagem! quando nossas pesquisas abrem novas frestas”, apresentamos um projeto aprovado na seleção de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, sob orientação do prof. Dr Hiran Pinel e co-orientação do prof. Dr. César Augusto Rossatto. Intencionamos não apenas partilhar um modelo, mas inspirar “novas frestas”. Sabemos, a partir da nossa experiência, da importância dessa etapa e da dificuldade em colocar no papel nossas expectativas.

Mas o que é um projeto de pesquisa para uma seleção em nível de doutoramento? *A priori*, é um dos requisitos para inscrição e a etapa mais importante, visto que o interessado a pleitear a vaga ofertada estará se apresentando, e de certa forma mostrando interesse em fazer parte não apenas de um programa de pós-graduação, mas de um grupo de pesquisa coordenado por um professor em determinada linha de pesquisa. O projeto será lido, direcionado a linha e a banca examinadora e, em caso de aprovação, será apresentado e, por vezes, interpelado por uma banca examinadora.

“Novas frestas” são possíveis e são necessárias, mas precisamos buscar

1 Mestra em Educação (GRUFEI/PPGE/UFES/CAPES). Doutoranda na linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Bolsista CAPES. E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com.

2 Mestre em Educação (PPGE/UFES). Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor titular; professor permanente da UFES/ PPGE. Coordenador do GRUFEI. E-mail: hiranpinel@gmail.com.

3 Doutor: Sociologia da Educação, Multiculturalismo Crítico, Pedagogia Crítica - UCLA - University of California Los Angeles. Mestrado em Educational Administration - CSLA - California State University, Los Angeles. É professor catedrático: The University of Texas at El Paso. E-mail: cesar.rossatto@gmail.com.

conhecer o que tem sido feito, o que se tem produzido, quais possibilidades de uma matrícula como aluno ouvinte ou como aluno especial, antes de pensarmos a produção de um projeto. Recordo-me, e esse recordar me faz bem, do dia que bati na porta da sala do professor Hiran para apresentar-me. Trago essa experiência em minha dissertação e sou grata às pessoas que me ajudaram a ir até ele - para mim, “um deus!” A minha proposta era pesquisar o *bullying*, visto que foi a temática do meu TCC e ele me explicou que essa temática não o interessava no momento e me convidou para assistir sua aula. Os professores estão presentes em seu espaço de trabalho, na universidade, e são acessíveis sim! Assim comecei minha jornada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação (GRUFEI) e a acompanhar a publicação dos editais de seleção e hoje sou doutoranda do PPGE e bolsista da CAPES.

O que é preciso ter em um Projeto de mestrado e de doutorado? A estrutura pode variar e faz-se necessário ler atentamente o que é elencado no edital divulgado, mas em suma: folha de rosto, resumo, palavras-chave, corpo do texto (composto por: Introdução; Objetivos geral e específicos; Revisão de literatura; Marco teórico-epistemológico; Marco metodológico) e referências.

A seguir apresentamos o projeto aprovado, evidenciando os componentes acima mencionados, permitindo a outros interessados um exemplo prático do que é exigido.

DESENVOLVIMENTO

Eis o projeto e possibilidades de “novas frestas”... Introdução:

Desde uma perspectiva fenomenológica, considerando primordialmente obras de Merleau-Ponty, em diálogo com elementos da logoterapia de Viktor Frankl, deseja-se propor uma reflexão acerca de como crianças que experienciam o adoecimento onco-hematológico des-velam no ato de brincar a sua condição de pertença ao mundo por meio do corpo e como, por meio deste corpo adoecido –condição que lhes torna público alvo da educação especial –, procuram dar um sentido à vida que perpassa também o mundo da escola. O mundo só pode ser conhecido por esse corpo que, atingido diretamente em sua realidade motriz, na maioria dos casos, torna-se lócus da ressignificação da própria existência.

A partir da minha pesquisa de mestrado intitulada “Ser criança com câncer na brinquedoteca hospitalar: um estudo em Merleau-Ponty” foi possível observar a importância desse espaço de características ludoterápicas garantido pela lei nº 11.104/05 (BRASIL, 2005) para os sujeitos da pesquisa. A brinquedoteca selecionada como lócus da pesquisa supracitada, recebe diariamente crianças em tratamento onco-hematológico. Em consequência às neoplasias, essas crianças

demonstraram apresentar dificuldades cognitivas relacionadas ao brincar e ao conteúdo escolar, por vezes por causa do uso de fármacos, por vezes por sequelas durante o tratamento.

Os tumores mais frequentes no câncer infanto-juvenil são as leucemias (afetam os glóbulos brancos), os que afetam o sistema nervoso central (SNC) e os linfomas (sistema linfático). No entanto o retinoblastoma (tumor que afeta a retina), o osteossarcoma (tumor ósseo), neuroblastoma (tumor de células do sistema nervoso periférico), o do sistema nervoso central (SNC) deixam sequelas dentre elas: amputações, cegueira parcial ou total, perda parcial ou total da oralidade, o desenvolvimento do crescimento físico, diante disso essas crianças passam a ser público alvo da educação especial.

Isto posto, observou-se e descreveu-se que, quando o ser criança com câncer brinca, o faz com seu corpo e em sua totalidade, pois o ser é ser em sua existência e em sua completude. A partir dos conceitos merleau-pontyanos de corporeidade, experiência e percepção que foram vividos como movimentos indissociados, a escola foi apresentada através de narrativas, por vezes como sentido da vida, como possivelmente, algo que os movia a seguir para além da doença que os atingia no corpo.

O ser é corpo e através do brinqueado e do brincar percebe o mundo e projeta-se ali enquanto ser no mundo, entregando-se ao vivido. A criança hospitalizada e sua família passam por um processo de fragilização, vivenciando esse período de hospitalização através de procedimentos dolorosos e invasivos, sendo privados da companhia de amigos e familiares, de uma rotina agradável causando uma ruptura e privação na vida desse paciente e de sua família (FURLEY, 2019; FERREIRA, 2018; ALMEIDA, 2018).

A Lei nº 11.104/05 (BRASIL, 2005) estabelece a obrigatoriedade da brinquedoteca em hospitais que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Sendo assim, deve ser organizada de modo a considerar uma aproximação da prática pedagógica social da educação inclusiva. Nessa perspectiva, é um reducionismo compreender a brinquedoteca apenas como espaço de brincar. Tendo em vista os dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA), no quais estima-se que sejam diagnosticados no Brasil no triênio 2020-2022, um total de 25.380 novos casos de câncer, nota-se um aumento significativo em relação à estimativa para o ano de 2018. Ou seja, 12.500 novos casos de câncer infanto-juvenil. O espaço da brinquedoteca hospitalar pode atuar como coadjuvante à adaptação ao mundo externo durante e após o período de tratamento, facilitando a essa criança a recuperação da saúde e, possivelmente, reduzindo o efeito traumático desse período hospitalar sem perder de vista a inclusão social e escolar.

Eis o projeto e possibilidades de “novas frestas”... Objetivo geral e específico⁴:

Considero, pois, que a brinquedoteca hospitalar pode ser um espaço de (re)significações, de como esse ser sendo criança ganha sentido para a vida ao brincar, o (des)velar do corpo e do sentido da vida. Portanto, de forma sintética a pergunta que norteará essa pesquisa: Como as crianças em tratamento onco-hematológico, ao interagirem na brinquedoteca hospitalar, (des)velam o corpo e o sentido da vida? Assim sendo, objetiva-se⁵, observar e descrever compreensivelmente, o que é e como é ser sendo criança com câncer nas brinquedotecas hospitalares: o (des)velar do corpo e do sentido da vida.

Eis o projeto e possibilidades de “novas frestas”... A revisão de literatura:

Revisão de literatura ou Estado da Arte - preferimos utilizar o termo Estado da Arte. Estado, a pensar a partir de uma brincadeira com as palavras: Estado, “estar-do” outro, mostrar/apresentar/entregar-se. Assim, acolhemos esse texto e a ele nos entregamos. Mapeamento, leitura integral e escrita a partir do que é percebido para a entrega da Arte. Arte, não como produto final, mas como contemplação, como nos ensina a psicologia da *gestalt*, “*O todo é mais do que a soma das partes*”. O Estado da Arte enquanto atividade humana trilhada em caminhos percorridos por jardineiros, que semearam o solo que hoje habitamos. Pré-sença ética frente ao “estar-do” que não é nosso, é do outro. O objetivo, o marco teórico metodológico, a conclusão estão ali naquelas páginas como solo arado por mãos calejadas. Eis a beleza do Estado da Arte... só posso apresentá-la se eu me dispuser a percebê-la como espaço tempo de serventia para sementes lançadas em busca de nutrientes.

Analisando a produção no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e utilizando o descritor: “brinquedoteca hospitalar”. Em relação ao período de 2015 a 2021, identificou-se 07 produções, sendo 05 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, sendo que com 5 destes trabalhos procurei dialogar em minha dissertação. A partir desses dados, pude observar que a temática continua sendo pouco pesquisada.

4 A escolha de um único objetivo foi pensada buscando ir a campo/produzir dados a partir do fenômeno que será (des)velado. O método fenomenológico de pesquisa nos permite escalar apenas o objetivo geral, assim como não cabe a esse tipo de pesquisa, a hipótese, visto que a suspensão de juízos (epoché) está presente e faz-se necessária para que o fenômeno se apresente.

5 Na proposta de pesquisa fenomenológica, a priori, não se propõem objetivos específicos, visto que se espera que o fenômeno se (des)vele, não se utiliza de hipóteses. No caso da pesquisa, o objetivo é comumente o de explorar e de desvendar conhecimentos através da experiência vivida do sujeito (MOREIRA, 2002, p. 147).

Abaixo, apresento 2 pesquisas defendidas após minha dissertação:

Almeida (2018), em trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari (RS), na área de ensino, apresentou a dissertação *O olhar do enfermeiro sobre as práticas desenvolvidas no espaço da brinquedoteca hospitalar*. A partir de uma pesquisa descritiva, o pesquisador objetivou descrever como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no espaço da brinquedoteca hospitalar com as crianças em regime de internação no Hospital Infantil Público de Palmas/TO. Os participantes da pesquisa foram cinco profissionais da instituição hospitalar, seis responsáveis pelas crianças e três crianças. Como instrumento de coleta de dados fez uso da observação participante, do diário de bordo, de entrevistas semi-estruturadas e de fotografias. Constatou a importância daquele espaço de direito e das atividades pedagógicas pontuando “que as atividades pedagógicas mais usadas na brinquedoteca eram os brinquedos, que foram cedidos com a finalidade de estimular as habilidades das crianças no decurso dos atendimentos pedagógicos” (p. 126). Concluiu que influenciaram na terapia da criança, auxiliando na resignificação de comportamentos e sentimentos manifestados nos infantes hospitalizados quando se encontram em uma situação diferente da do convívio diário.

Teixeira (2018), psicóloga e discente do doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo, defendeu a tese *Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo: exigências legais e realidade*. Objetivou verificar a situação das brinquedotecas hospitalares na cidade de São Paulo a partir de uma pesquisa qualitativa exploratória sobre a humanização da saúde por meio do brincar/jogar/brinquedoteca. A autora parte de uma pesquisa e análise em 20 sites internacionais e revisão bibliográfica de 324 pesquisas realizadas num período de 10 anos. Apresentou tópicos com as temáticas: infância e o jogo/brinquedo/brincadeira como elementos potenciais e espaço de cultura; infância, corpo, afetividade, cognição e saúde na perspectiva de Wallon e a história das brinquedotecas pelo mundo reconhecendo o ser “criança como ser vivo integralizado, num estado de inter-relação e interdependência dos fenômenos biológicos” (p. 284). Utilizou na pesquisa de campo, questionário (aberto/semi/fechado) com 11 profissionais que atuam no espaço de um hospital e da atividade de escuta interativa com 8 crianças de até 10 anos de idade, lançando as perguntas sobre ter uma brinquedoteca no hospital, sobre não ter esse espaço e para que serve esse espaço durante as atividades lúdicas que as mesmas participavam. Aponta que a maioria das pesquisas na temática está voltada para as áreas: Enfermagem, a partir do estudo do brinquedo terapêutico; Psicologia, contribuição do brinquedo para a saúde da criança e apoio à família

(enfrentamento/afetos); Terapia Ocupacional, o brincar como humanização; Medicina, o brinquedo como humanização, mas a preocupação na infecção através dele. No entanto, relata que poucas pesquisas enfatizam a importância do brincar livre nesse espaço, “garantir o momento do ócio” (p. 282), assim como garante a lei federal.

Eis o projeto e possibilidades de “novas frestas”... Marco teórico-epistemológico:

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa que se servirá da ludoterapia para observação da realidade manifesta nas brinquedotecas hospitalares. O projeto mostra-se relevante por proporcionar um olhar a partir dessas crianças e suas percepções sobre o próprio corpo e o sentido da vida. Percepções que se lhes irrompem desde o adoecimento/tratamento oncológico, como pessoas capazes de realizarem a aposta no sentido da vida: ser-sendo no mundo.

Essa pesquisa fenomenológica se baseará na perspectiva teórica e filosófica de Maurice Merleau-Ponty e no marco conceitual, teórico e filosófico da logoterapia de Viktor Frankl (1905-1997) e na ludoterapia, a psicoterapia centrada na criança de Virginia Mae Axline (1911-1988).

Nesse movimento procurarei descrever, de modo profundo e na busca do sentido, depoimentos, falas, obras (desenhos, fotografias, etc.), escuta no tempo e no espaço etc. Trata-se de uma proposta qualitativa, onde dados numéricos, caso ocorram, existem de modo coadjuvante, não sendo o que anima tais pesquisas. A tarefa da fenomenologia é descrever o fenômeno e não explicá-lo. Diante disso, quando um pesquisador se envolve, ele traz à lume não apenas a essência do objeto ou do ser pesquisado, mas também o irrefletido e nele a possibilidade de se socializar, para além dos meios acadêmicos, as percepções dos sujeitos constituidores da pesquisa.

A concepção da infância em Merleau-Ponty propõe conhecer a criança a partir de seu próprio mundo infantil afetado por fragilidades e incoerências, onde “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 273). Essas experiências são vividas por esse ser corpóreo demasiadamente humano, pleno em subjetividade. Corpo sendo ser no mundo, entrelaçando-se a ele, presentificando-o através de múltiplos contornos, de historicidade, de experiências humanas, não se abstendo aos conceitos pré-determinados do mundo adulto. A criança, através de seu corpo como mediador à vida do sentido, não representa o mundo, ela o vive.

A criança tenta enfrentar uma situação, fechar uma situação aberta. Fora do nível do julgamento, do predicativo, há o nível da experiência do mundo,

da vida com o mundo. Não há causalidade fenomênica na criança. A criança não caminha para explicações “mágicas” a qualquer custo, [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 509).

Esse sentido de existência, essa busca por sentido é o cerne na logoterapia de Viktor Frankl. A logoterapia “retraduz o conhecimento elaborado pela fenomenologia, referente às possibilidades de encontrar um sentido, para a linguagem da pessoa simples e comum” (FRANKL, 2007, p. 91). Frankl mostra-se devedor da fenomenologia de Husserl, Heidegger, tendo recebido muito dessas influências através de Binswanger. Também chamada de terceira Escola Vienense de Psicoterapia, a ludoterapia é uma tentativa de humanização das psicoterapias “que significa a psicoterapia através de um sentido da vida e se afirma principalmente após o seu *experimentum* crucial nos campos de concentração” (GOMES, 1987, p. 11), vividos por Frankl durante 3 anos no holocausto. Para Frankl, há “um otimismo trágico” que tendo em vista o potencial humano sempre permitirá: “1. transformar o sofrimento numa conquista, numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer da vida um incentivo para realizar ações responsáveis” (FRANKL, 2019, p. 161).

Frankl compreende o homem uma visão tridimensional, como um ser bio-psico-sócio-espiritual, numa dimensão psicológica, física e noética. Utiliza como forma de análise existencial uma visão de homem sustentada em três pilares: “liberdade de vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida” (FRANKL, 2011, p. 26). Onde: o homem não é livre de suas contingências, mas livre para tomar atitudes diante da vida (liberdade de vontade); motivação primária do ser humano (vontade de sentido); a visão do mundo, de experiência e de atitude - tríade trágica: dor, morte, culpa (valores de criação).

Corroborando com Merleau-Ponty penso que o mundo infantil deva ser contemplado com o olhar de quem vive-brinca o brincar de um brincante, dentro de sua verdade. Para observá-lo, estar junto e descrevê-lo, é necessário desnudar-se de si e preencher-se do outro. E brincar na brinquedoteca pode acontecer através da ludoterapia.

A ludoterapia é uma abordagem humanista desenvolvida por Virgínia Mae Axline, a partir do processo terapêutico desenvolvido na psicoterapia centrada no cliente, de Carl R. Rogers (1902-1987). A ludoterapia pode ser diretiva, quando o profissional assume a orientação e a direção e, não-diretiva quando é permitido à criança direcionar suas ações enquanto indivíduo dentro do seu próprio direito naquele espaço-tempo. Baseia-se no fato que através do jogo e do brinqueado a criança auto-expressa-se e resolve suas dificuldades falando sobre elas (AXLINE, 1972).

Em relação ao marco teórico, estabeleceremos diálogo com as obras de Merleau-Ponty: *As relações com o outro na criança* (1984), *Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952* (2006), *Fenomenologia da Percepção* (1999); Frankl: *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração* (2019), *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo* (2005), *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia* (2011); Axline: *Dibs: em busca de si mesmo* (1985), *Ludoterapia: o método de ajudar crianças a se ajudarem* (1972), além de obras de estudiosos e comentadores e os estudos realizados por pesquisadores, citados anteriormente, no espaço da brinquedoteca hospitalar.

Eis o projeto e possibilidades de “novas frestas”... Marco Metodológico:

O foco da presente investigação serão as brinquedotecas hospitalares do Estado do Espírito Santo, a saber: - Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI); - Hospital da Polícia Militar (HPM); - Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (HUCAM-UFES).

Serão sujeitos do estudo em questão, 2 alunos com necessidades educacionais especiais de idade escolar e na situação de tratamento onco-hematológico, acolhidos pelas instituições, familiares, educadores e equipe envolvida (professor da classe, assistente social, brinquedistas). Serão realizadas observações e descrições em 40 encontros com duração de 30 a 60 minutos cada.

Para tal, serão utilizados os seguintes dispositivos: diários de campo; conversas informais sem roteiro estruturado, relatos autobiográficos (desenhos, verbalizações dialogais; imagens fotográficas); observação livre direcionada ao vivido a partir do brincar e uma escrita compreensiva enfatizando a subjetividade que é o foco do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis o cenário real...

Após a apresentação desse projeto, fomos informados por profissionais do HUCAM que o espaço da brinquedoteca hospitalar foi fechado no início da pandemia de Covid-19, início do ano de 2020, logo esse lócus foi descartado. No entanto, essa perda, essa violação de direitos nos moveu ir além. A Lei nº 11.104/05 é clara ao tratar da “obrigatoriedade” desse espaço, e nesse ínterim chegamos à conclusão que o melhor caminho a ser percorrido, é de fato uma brinquedoteca em espaço hospitalar. Assim, para essa pesquisa de tese, não poderíamos incluir o espaço da ACACCI, visto que, para além de um produto de

tese, nos sentimos imbuídos por uma condução social dessa pesquisa, a defender a importância desse espaço de direitos para crianças e adolescentes, nesse caso, em tratamento onco-hematológico.

Para tal, selecionou-se, como lócus de pesquisa, a brinquedoteca hospitalar da Unidade de Tratamento de Alta Complexidade em Onco-Hematologia (Unacon) pediátrica do Hospital Estadual Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG) anexo ao Hospital da Polícia Militar (HPM). Foi realizado contato com a coordenação e foram colhidas as primeiras informações necessárias para que pudéssemos solicitar a autorização para a pesquisa. É preciso deixar claro que não é apenas escolher o lócus de pesquisa e está tudo certo.

Ser aluno de doutorado não nos dá direito de adentrar espaços para pesquisar porque simplesmente queremos. Isto é arrogância, não é pesquisa! Se a pesquisa tiver como lócus uma escola, é de praxe que a direção aprove e que a secretaria de educação também. Assim é no Hospital! No caso da Unacon existe um quantitativo anual permitido para a presença de pesquisadores visando à mínima exposição dos pacientes. E quando falamos quantitativo queremos dizer que estamos “concorrendo” com pesquisadores da área da saúde, sim com médicos. Antes de submeter nosso projeto à direção do hospital, é de suma importância buscar conhecer a equipe, a rotina e ter humildade em reconhecer que estamos em processo de pesquisa adentrando um espaço que não nos pertence. É preciso respeito e ética em lidar com a vida de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade, assim como os profissionais que estão naquele espaço exercendo seu ofício.

Após esse contato com a direção da Unacon, fomos informados que a pesquisa só teria início após a aprovação do CEP. Ao submetermos o projeto ao CEP, exigiu-se anexar ao processo a carta de anuência da instituição/lócus da pesquisa. Assim, seguimos para a submissão de mais um projeto, no Instituto Capixaba de Ensino Pesquisa e Inovação (ICEPi), visto que é nessa etapa que a diretoria do hospital é oficialmente consultada e valida a importância do projeto, enviando um relatório descritivo acerca da necessidade da presença da pesquisa para a instituição, anexando esse documento ao processo.

Isto posto, o projeto foi enviado para a Base Nacional e Unificado de Registros de Pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep, obtendo parecer consubstanciado pelo CEP nº 5.677.360 e CAAE 63413322.7.0000.5542, e parecer aprovado pelo Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação (ICEPi) e enviado a diretoria do hospital. Após esses procedimentos, fomos recebidos e apresentados à equipe multidisciplinar que nos acompanhará durante a execução do projeto e produção de dados.

Quando nossas pesquisas abrem novas frestas...e um até breve!

Nos despedimos deixando aqui, nesse tempo vivido, um pouco de nós, de uma doutoranda, de um orientador que acreditam que o lugar que habitamos é um lugar para todos. De um co-orientador disponível a ultrapassar limites. Não é fácil chegar, mas é possível. É possível, cada um ao seu modo, vivenciar o mestrado e o doutorado e fazer acontecer uma formação pessoal que dialogue com as necessidades de nossa sociedade. Mas é preciso fazer escolhas, abrir mão de velhos hábitos adquirindo novos, focar no prazo e nas metas estipuladas pelo programa e nos prepararmos para o mercado de trabalho como professores universitários.

Eita, que é uma longa jornada! E passa voando numa leveza daquelas que nos remete a infância das calças curtas... Numa época em que vivíamos no/de/para brincar e quando vimos, já perdemos as calças... Crescemos! E já que partilhamos até aqui... Um conselho de jardineiro, como pesquisadores semeadores de solos, terras férteis que serão passagem ou moradia para outros nós: **A P A I X O N E - S E** por sua pesquisa!

Acredite nela e na importância social que ela tem, faça diferença! Até breve... Quem sabe na aula inaugural de 2023/2, 2024/1, 2024/2?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Erivan Elias Silva de. **O olhar do enfermeiro sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da brinquedoteca hospitalar**. 172 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*, Universidade do Vale do Taquari, 2018. Disponível: <https://www.univates.br/bdu/items/26e5d0c7-3b6e-4a9b-b39b-d92e179b766a> Acesso em: 22 mai. 2023.
- AXLINE, Virginia Mae. **Dibs: em busca de si mesmo**. Rio de Janeiro: Agir, 1985.
- _____. **Ludoterapia: o método de ajudar crianças a se ajudarem**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível: <http://bdt.d.ibrict.br/vufind/> Acesso em: 22 mai. 2023.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei nº 11.104 (2005). **Brinquedoteca: um direito das crianças**. Brasil: Câmara dos deputados. Brasília, DF: Autor. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm Acesso em 22 mai. 2023.
- CAPES. **Banco de teses**. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 22 mai. 2023.
- FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2019.

____. **Um sentido para a vida:** psicoterapia e humanismo. Aparecida-SP: Ideias&Letras, 2005.

____. **A vontade de sentido:** fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FURLEY, Ana Karyne L. G. W. **Ser criança com câncer na brinquedoteca hospitalar:** um estudo em Merleau-Ponty. 278 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11198/1/tese_13327 DISSERTA%C3%87AO%20FINAL-ANA%20KARYNE%20LOUREIRO%20FURLEY.pdf Acesso em 22 mai. 2023.

GOMES, José Carlos V. **Logoterapia:** a psicoterapia existencial humanista de Viktor Emil Frankl. São Paulo: Loyola, 1987.

HERTZ, Bela Rebeca. **A herança judaica na vida e obra de Viktor Emil Frankl.** Curitiba: Juruá, 2011.

INCA–**Instituto Nacional do Câncer.** Disponível em: <https://www.inca.gov.br/> Acesso em: 22 mai. 2023.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo:** exigências legais e a realidade. 376 p. Tese (Doutorado em educação). – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-100259/pt-br.php> Acesso em: 22 mai. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As relações com o outro na criança.** Belo Horizonte: SEGCP/ Imprensa Oficial, 1984.

____. **Psicologia e pedagogia da criança:** Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

____. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS-REFLEXIVOS SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CASTELO/ES: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS

Paulo Roberto Bellotti Vargas¹

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado profissional em Educação, defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2021. O estudo objetivou constituir momentos para formação continuada com profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES para tensionar os modos como os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, problematizando as implicações dessa incorporação nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns.

Nesse sentido, defendemos a formação dos profissionais das secretarias municipais, pois são esses atores que implementam as políticas públicas na educação e foi com eles que dialogamos sobre a importância da inclusão, e como as crianças aprendem melhor juntas.

A proposta formativa junto à Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES organizou-se com três eixos temáticos: a) mapeamento das políticas de Educação Especial na rede municipal de Castelo com discussões sobre as redes de apoio (destacando-se nos debates as atividades dos cuidadores); b) Atendimento Educacional Especializado; c) cuidadores em Educação Especial.

Ao todo, foram 24 horas de trabalho formativo, durante o período de agosto a dezembro de 2019. Para cada encontro, textos de pesquisadores da modalidade Educação Especial sustentavam as discussões. Os textos foram disponibilizados com antecedência para que os participantes fizessem uma análise prévia e realizássemos reflexões mais profundas de cada tema. Além disso, nos comunicávamos por e-mail e por aplicativo de mensagens, visando sanar as eventuais dúvidas.

¹ Licenciado em Educação Física e mestre em Educação pelo PPGMPE-UFES. Coordenador do Polo UAB em Castelo/ES. E-mail: vargaspolocastelo@gmail.com.

Para tanto, do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. Segundo Franco (2005), esse método possibilita que o pesquisador intervenha dentro de problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de modo a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os pesquisadores podem ampliar seus saberes-fazer para refletir criticamente sobre a problemática pesquisada na busca de novos possíveis. Ou seja, caracteriza-se como o caráter formativo desta metodologia. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possui base empírica concebida e realizada vinculando ação, enfrentamento de problemas e busca de estratégias inovadoras (FRANCO, 2005; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Vale ressaltar que, do ponto de vista ético da pesquisa, inicialmente solicitamos a permissão à Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES para a realização do estudo e, após a permissão, iniciamos os momentos formativos com a equipe gestora da Educação Especial do município. As participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o assinaram dando anuência para gravação dos encontros formativos e posterior uso das transcrições para fins de publicações científicas.

Os momentos formativos compuseram oportunidades para os profissionais envolvidos realizarem aprofundamentos teóricos e práticos e conhecimentos sobre os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

No presente artigo, nos deteremos ao eixo temático “b) Atendimento Educacional Especializado”, haja vista que temos como objetivo compreender os aspectos políticos e históricos que atravessam a Rede Municipal de Educação de Castelo/ES, tendo como foco os movimentos locais da Educação Especial.

Nessa formação sobre o “Atendimento Educacional Especializado” e sua trajetória em Castelo/ES utilizamos para os diálogos-reflexivos o texto: *O “especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial*, de autoria de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Andressa Santos Rebelo (2011), onde revisitamos a legislação, da *Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961* até à atual, perscrutando seus avanços e retrocessos.

Utilizamos para transcrever os diálogos-reflexivos nomes fictícios para cada membro da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES: Rosa (Secretária de Educação); Cravo, Orquídea, Alfazema, Artúrio, Babosa (Pedagogas da Secretaria de Educação); Azaléia (Chefe do Departamento Girassol) e a Equipe da Educação Especial formada por Margarida (Assistente Social), Orquídea (Pedagoga) e Alamanda (Psicóloga).

Nesse momento, vale a caracterização do município de Castelo/ES. Cidade localizada no sul do Espírito Santo, a 146 km da capital Vitória, possui

37.582 habitantes. A rede municipal de Castelo possui 4 escolas de Educação Infantil, 1 de Educação Infantil conveniada, 16 de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 1 somente de Ensino Fundamental, com 1333 alunos de Educação Infantil e 3715 do Ensino Fundamental em 2018. Nessas escolas, há 120 alunos público-alvo da Educação Especial com laudo, 40 cuidadores e apenas 6 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

DIÁLOGOS-REFLEXIVOS SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CASTELO/ES: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E PERSPECTIVAS

Diante do texto que problematizava avanços e retrocessos da Educação Especial no contexto das legislações (KASSAR; REBELO, 2011), ponderamos o embasamento das autoras: a historicidade da incorporação da Educação Especial na Educação Nacional, e como foi sendo oferecido AEE na escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Retomamos as contribuições das autoras quando sinalizam que os atendimentos aos alunos público-alvo iniciam com duas ações segregadoras: a) em instituições especializadas; b) em classes especiais. A primeira, mantida pela sociedade civil e contribuições do poder público (relação público-privada) e a segunda com ações estatais, mas desvinculadas do direito de acesso às classes comuns. Ressaltamos que falávamos do período de integração escolar que visava separar os alunos para “prepará-los” para inserção nas escolas, jamais ocorrida, porque, como afirma Santos (2006), a monocultura da naturalização das diferenças transforma tudo o que não é padrão em desigualdade e exclusão.

Discutimos que, embora a LDB, proposta na *Lei 4024/61* tenha gerado expectativas para a Educação nacional, o documento não fazia referência mais plausível sobre o Atendimento Educacional Especializado ou a Educação Especial. Somente sinalizava, no Artigo 88, que a educação das pessoas com deficiência deveria, no que for possível, ser enquadrada no sistema geral da educação para integrá-lo na Sociedade.

Chamamos a atenção que, em 1961, enquadrar os alunos no sistema geral da educação desresponsabilizava o Estado do direito à escolarização, pois qualquer instituição que se incumbisse dessa ação seria apoiada pelas ações estatais. O Artigo 89 determinava que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação atuando na educação dos excepcionais receberia tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimo e subvenções.

Destaque-se que o repasse desses recursos se colocava como modo de

o Estado dizer que contribuía com os atendimentos aos alunos, podendo ser considerado ato que traz em si a ideia de descompromisso. Com isso, pudemos pensar com o grupo que “[...] a segregação estava garantida na forma da lei, permitindo o repasse do dinheiro público para a iniciativa privada. Esses repasses do público para o privado e/ou filantrópico vem de muito tempo” (PESQUISADOR).

Assim, refletimos o quanto as instituições filantrópicas, os serviços de saúde e as políticas estatais de educação historicamente caminham de maneira desconectada, fazendo os laudos ditarem que tipo de atendimento o aluno receberá. Os participantes foram colocando suas experiências vividas dessa época em que se “classificava” o aluno para alocá-lo em espaços segregados como APAE, Pestalozzi e classes especiais: “Nós temos experiências aqui de escolas que, com as dificuldades de aprendizado das crianças, formavam as classes especiais, e as que tinham dificuldades acentuadas iam para a APAE. Era o laudo apenas pelo olhar, mesmo” (ORQUÍDEA - PEDAGOGA).

Referimo-nos a esse laudo do olhar que, muitas vezes, não agrega. Rememoramos o trabalho de um mestrando da UFES que investigara o tema: “o laudo do olhar”. Esse laudo faz análise apressada da pessoa e, geralmente, realça fragilidades e/ou fraquezas. Margarida (a assistente social) afirma: “esse laudo rotula”. Com isso, teve a concordância dos outros participantes.

Questionamos sobre a legislação explicitada (a *LDB 4024/61*). Indagamos ao grupo sobre o que ela vinha dizendo para nós. Orquídea (pedagoga) nos diz: “[...] como eu não tenho condições de atender esse sujeito, eu vou criar um outro caminho: ofertar alguma coisa para que alguém atenda”. Recorremos a Lima (2019) e refletimos sobre como essa legislação contribuiu para a produção de “nãos” na escolarização dos alunos, situação frequentemente sustentada pelo laudo do olhar.

Sobre a falta de condições de atender os alunos, pudemos dizer que a *LDB 4024/61* nos permitia entender de outra forma, ou seja, havia falta de vontade “política” para defender o direito à educação desses alunos, então, paga-se alguém, de modo mais barato, para fazer esse serviço para o Estado. Dissemos se tratar do recurso público sendo destinado para a iniciativa privada. Essa nossa afirmação foi prontamente discutida por uma participante da pesquisa que assim passou a problematizar:

Uma iniciativa privada que tem o nome de privada, mas não é privada, porque ela mesmo não se sustenta, entendeu? É um privado que não é privado. Nunca foi. Eu falo com conhecimento de causa, porque vivi lá dentro 24 anos. Porque, nessa época, a concepção era que esses sujeitos não aprendiam, com o laudo da deficiência cognitiva, eles entendiam, na época, que o sujeito não tinha possibilidades (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Aproveitamos o debate sobre financiamento da educação para nos opormos a qualquer repasse de dinheiro público a instituições filantrópicas/privadas. Aprofundando o “mergulho” nas legislações, apontamos que, entre 1961 e 1971, faltaram documentos específicos para a Educação Especial (KASSAR; REBELO, 2011). Entramos, então, na *LDB 5692/71*, e destacamos o Artigo 9º: “os alunos que apresentem deficiências físicas, mentais ou que tenham um quadro de atraso idade-série, devem receber tratamento especial”. Assim, provocamos o grupo: “[...] esse atraso pode ser consequência de alguma deficiência?”.

Dissemos o quanto aquela falácia negou o direito à educação das pessoas público alvo da Educação Especial. O que significava receber tratamento especial? Quem daria? Que tratamento seria esse? Qual é o sentido da palavra “tratamento”? Os alunos precisavam ter seus direitos à educação preservados, tarefa do Estado. “A educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261).

Voltamos também à indagação sobre o “atraso” escolar ser proveniente de alguma deficiência. Para tanto, Margarida (a assistente social) diz: “[...] pode ser, mas não necessariamente”. Alamanda (a psicóloga) completa: “[...] a angústia de se enquadrar, como falamos daquela questão do olhar. O CID (Classificação Internacional da Doença) rotula. O olhar rotula. O que se está buscando é que esse sujeito se enquadre ou é destruído pela angústia nossa”. Essa análise nos fez lembrar Santos (2008) quando diz que o desafio é pensar alternativas às alternativas. O diagnóstico é necessário para identificar as necessidades dos alunos, mas precisa-se de pensamento alternativo para não usá-lo enquanto instrumento de discriminação e exclusão.

Retomamos, também, o artigo 30 da *LDB 4024/61*, que define que o pai de família ou responsável que exercia função pública ou emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público deveria matricular seu filho em instituição escolar ou comprovar educação no lar. Contudo, o parágrafo único do referido artigo abria brechas para esses pais/responsáveis exercerem funções profissionais nos espaços-tempos citados, desde que se enquadrassem nas seguintes exceções: o pai ou responsável ser pobre; comprovar insuficiência de escolas; deparar-se com as matrículas encerradas ou seu filho apresentar doença ou anomalia grave. Assim, pudemos problematizar:

É a legislação garantindo a divisão da sociedade. Os pobres, justamente os que mais necessitavam, podiam estar fora da escola. Assim como os que tinham doença grave ou anomalia (termo adotado 148 na época).

Esse parágrafo garantia, ainda, a desobrigação do Estado para com a Educação de todos. Não havia a insuficiência de escola e de matrícula (PESQUISADOR).

Percebe-se legislação amplamente excludente. Como justificar na pobreza a não matrícula dos alunos nas escolas? Como o Estado naturaliza a não existência de vagas nas escolas? Como encerrar o período de matrícula, sabendo que muitos alunos estão fora dos bancos escolares? Como reduzir o “Outro” a uma possível deficiência, dele tirando o direito de estudar? Verificam-se marcas da negação de direitos na educação brasileira. Ficamos a pensar: a criança em condição de pobreza ou extrema pobreza não deveria ser das primeiras a ser “protegida” pelo Estado? Não deveria ser prioridade estatal para preservar sua existência, dignidade e direitos? E a pessoa com deficiência?

Devido aos vários movimentos sociais em defesa da Educação como direito de todos, os grupos sociais discriminados pela *LDB 4024/61* hoje ocupam lugares nas escolas, não significando ausência de exclusão e discriminação. Talvez possamos falar agora da “exclusão na escola”. Por isso, precisamos cuidar veementemente da garantia dos direitos humanos e lutar contra quaisquer possibilidades de eles serem maculados no contexto das escolas.

Assim, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fomos construindo o conhecimento com o grupo pela via do diálogo. Questionamos, então, o tratamento especial a ser ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial trazido pela *LDB 5692/71*. Que tratamento seria esse? Recorremos a Kassir e Rebelo (2011) para compreender que foi a primeira vez que a legislação tratava das necessidades especiais dos alunos, mas sem grandes definições sobre o que seriam essas necessidades e como os atendimentos seriam realizados. Diante disso, Orquídea (a pedagoga) fala: “A APAE Educadora! Lá estava eu”. Questionamos: como a APAE tem esse direito de ser educadora, se ela não é escola?

Isso, na época, foi um grande problema. As crianças eram alfabetizadas lá e vinham para escola, isso porque tinham que ser amparadas por aquele artigo: alfabetização no lar. As professoras estavam lá dentro. Naquele momento, sentiam, assim, extremamente derrotadas. Elas falavam que alfabetizavam e saía no histórico, porque a APAE não tinha o menor respaldo. Como as crianças foram alfabetizadas no lar, então, a partir disso, começaram os movimentos internos, dentro das APAE. Foi uma longa batalha (ORQUÍDEA).

Trouxemos para o debate o quanto historicamente as instituições especializadas procuram ocupar o lugar das escolas, algumas vezes fazendo ajustes para manterem o financiamento da educação. Alamanda (a psicóloga), alimentou o debate afirmando: “[...] até hoje que se tornou prioridade que o aluno

vá para escola regular, a família pergunta se ela não vai para uma instituição, pois acham mais qualificada”. Margarida (a assistente social) complementa: “[...] a escola regular também entende assim”. As provocações das participantes nos chamam atenção para a necessidade de momentos formativos com as escolas para discutir a Educação Especial como direito.

Como vários movimentos sociais vêm defendendo: “nenhum direito a menos!” Por muito tempo, exploramos a sensibilização dos professores. Não que ela seja desnecessária. Precisamos avançar!. Discutir a Educação Especial na lógica do direito à educação e a função social da escola: a mediação do conhecimento para todos. A escola tem essa atribuição, independentemente do aluno por ela atendido. Não se trata de matricular o aluno na escola e acreditar que o professor sozinho fará esse trabalho, mas constituir políticas públicas para alunos e professores aprenderem em comunhão uns com os outros, como ensina Freire (1996).

Conversamos sobre os efeitos da segregação dos alunos. Ela tira o direito da aprendizagem e de eles aprenderem junto com seus colegas. Tira também o direito de o professor formar-se em processo. Tira o direito de a escola se constituir inclusiva. Como afirma Alarcão (2001), a escola reflexiva é aquela que aprende/forma-se cotidianamente enfrentando desafios da prática educativa, na relação teoria-prática. Ademais, a segregação classifica os alunos. De um lado, aqueles considerados inferiores e incapacitados. De outro, os que gozam do acesso ao conhecimento (SILVA, 2005). Diante disso, sinalizamos o quanto defendemos que os estudantes devam aprender e viver juntos na sala de aula para que todos aprendam. Essa é a “marca” deste estudo, afirma o pesquisador.

Quebrar barreiras é sempre um dos objetivos de uma pesquisa. Continuamos o debate sobre a legislação. A partir do texto de Kassar e Rebelo (2011), estudamos a história de incorporação da Educação Especial na educação. Chegamos a 1973, ano em que foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A partir daí, iniciam publicações de documentos – abertura para o aparecimento de discussões sobre o atendimento especializado.

Ressaltamos que muito embora a legislação trouxesse encaminhamentos ao atendimento especializado, faltava-lhe o caráter pedagógico. Esses atendimentos buscavam explorar as patologias para curar/consertar os alunos. Os estudantes eram vistos enquanto alguém que precisava de médicos. Por sua condição de inferior, improdutiva em relação às pessoas padronizadas pela sociedade, considerava-se que não era possível a aprendizagem. Como nos diz Santos (2007), a monocultura do produtivismo capitalista produz a ideia de que tudo não produtivo é considerado improdutivo, estéril, portanto, precisa ser descartado.

As autoras chamavam nossa atenção para o ano de 1978. Nele, fora publicada a Portaria Interministerial (Ministério da Educação e Cultura – MEC – e da Previdência e Assistência Social – MPAS) para ampliar o atendimento especializado, ofertando médico psicossocial e educacional para excepcionais, para possibilitar sua integração social. Como vemos, a legislação trazia o conceito “educacional” no atendimento especializado, mas subjugado às intervenções clínicas e terapêuticas. A educação para esses alunos era imprescindível na época.

Um fato chamava nossa atenção nas provocações das autoras. Nessa Portaria de 1978, ficou, então, estabelecida como metas mínimas a serem atingidas pelos grupos participantes do atendimento educacional especializado: a) reabilitação para os mais comprometidos; b) Educação Especial para os que tinham possibilidades de participação social. Assim como a *LDB 4024/61* discriminava entre quem tinha ou não direito de estar na escola, a Portaria de 1978 replicava a ideia. Como traçar meta mínima para sujeito tão complexo como o humano? Como prever onde a pessoa poderá avançar ou não? Como afirma Santos (2008) o presente determina o que consegue atender e lança para futuro incerto tudo o que o pensamento moderno se fragiliza ao contemplar.

Depois dessas informações, questionamos: “Alguém aqui viveu esses momentos? E como era feita a avaliação para a formação dos grupos?”

Era assim: a escola mandava um aluno para a APAE para ser submetido a uma avaliação. Marcava-se o dia da avaliação. Esse aluno ia para lá e no final da avaliação fazia-se um relatório. Assim, eu lembro até das palavras, o referido aluno é elegível para esse setor. Aí, colocava o setor. Se fosse elegível para o setor da Educação Especial, ele ia para uma salinha. Aí, quando pegava um mais severamente comprometido, escrevia: esse fulano de tal tem indicação para reabilitação. Então, a própria APAE fazia esse direcionamento (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Questionamos: “[...] como uma instituição especializada pode definir quem pode ou não aprender? E a escola, como ficava nesse processo?” Segundo Orquídea (a pedagoga): “[...] a escola fazia o encaminhamento assim: ‘estamos encaminhando o aluno para vocês, porque já esgotamos todas as possibilidades. João não aprende’”.

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal (FERREIRA, 2005, p. 147).

São relatos importantes feitos por quem viveu esse momento. Aproveitamos a oportunidade para reiterar que, enquanto educadores, pensamos que todos podem ser educados. Para colaborar com nossa afirmação, recorremos a Santos (2007, p. 33), que nos explica a ecologia das temporalidades: “O importante é saber que embora haja um tempo linear, também existem outros tempos”. Aproximamo-nos desse conceito para defender que todos aprendem em tempos diferenciados. Tal situação não se reporta somente aos alunos público-alvo da Educação Especial. Trata de todos nós. O que diferencia é o tempo para essa aprendizagem. Perguntamos, então: “[...] as crianças se sentiam discriminadas?”.

[...] eu nunca vou esquecer de um aluno que quando a gente passava dentro da cidade, sabe o que ele fazia? Eu não esqueço dessa cena, ele abaixava no banco de trás, ficava escondido até sair da zona urbana. Um dia eu perguntei a ele: por que você faz isso? Ele respondeu: porque eu não sou doido, eles me olham aqui dentro e me chamam de doido, eu só aprendo devagar (grifo nosso). Isso nunca saiu da minha cabeça (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Os relatos continuaram sobre a discriminação. Cravo (a pedagoga) relata: “[...] o ônibus da APAE sempre que passava era motivo de chacota. Íamos levá-los para passear, quando passava, eles gritavam”. Orquídea (a pedagoga) completava: “[...] olha lá, o ônibus dos doidos”. Os alunos viviam segregados e sofriam discriminação da Sociedade. Conversamos como viviam as crianças em ambiente difícil à aprendizagem.

Meirieu (2002) defende que todos aprendem. O que diferencia é o ritmo e as estratégias. Afirmamos: “[...] quando a criança não está sendo contemplada; quando não é envolvida nos processos de ensino-aprendizagem; e não se sente incluída, ela vai fazer o que?” “Bagunça”, disseram todos. Por esse motivo, por exemplo, muitas crianças que não tinham comportamento e aprendizagem padrão eram encaminhados à APAE, assim afirmávamos para o grupo.

Conseguimos fazer uma discussão importante sobre o texto, com relatos de pessoas que viveram aquele momento. Continuando as reflexões, pontuamos que, em 1986, fora criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE), substituta da CENESP (KASSAR; REBELO, 2011). Com a criação desses espaços-tempos, documentos da Educação Especial promulgados enfatizaram o Atendimento Educacional Especializado.

Com o tempo, a expressão educacional ganhou mais espaço: as especificidades dos alunos continuam sendo o fato a ser considerado, mas sem diálogo com o direito de acesso ao currículo escolar. Discutimos o quanto, por longos anos, foi possível trabalhar com o AEE em substituição à escola. Assim, esse atendimento deveria ser organizado de maneira integrada às ações

médicas, psicossociais e assistenciais. A APAE era considerada “centro de educação precoce”. Problematizamos para o grupo: “[...] como isso se dava, de fato, na APAE”?

Não era educação precoce. Não tinha nada. Eu lembro dos bebezinhos com dois meses de idade. Eles iam para a fisioterapia, para a fono... Era tudo baseado em palavras de estimulação precoce. Só que o caráter educacional, não perpassava por aí, era extremamente clínico. Nessa fase, os bebês iam crescendo, adquiriam algumas autonomias e iam para as salinhas... A Educação ficava naquilo que achávamos que era pertinente... Pedagoga não compunha a equipe (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Falamos que os profissionais, talvez, nem enxergassem a legislação, e como ela tratava a reabilitação. Afirmamos que essas arrumações e arranjos das instituições especializadas sempre aconteceram. As legislações vão mudando, e, para manterem financiamento, vão-se adequando e fazendo pressões às famílias, à comunidade e ao próprio poder estatal.

Continuando a formação sobre os marcos históricos da Educação Especial, chegamos a 1988, precisamente na promulgação da *Constituição Federativa do Brasil*, conhecida como a Constituição Cidadã em reconhecimento aos avanços sociais alcançados. Garante a educação como direito de todos. Define também que o AEE deva ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Como o direito à educação era ainda ação recente, o termo “preferencialmente” era interpretado como se o AEE pudesse substituir os processos de escolarização. Isso porque a própria normativa não definiu o que seria o AEE, e as vivências de outrora traziam esse caráter substitutivo.

Seguindo o momento da formação, colocamos importantes documentos internacionais que implicaram no direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994). Esses documentos foram importantes para a inclusão de todos na escola comum por defenderem que as necessidades educacionais deveriam ser atendidas no sistema comum de ensino.

Do texto de Kassir e Rebelo (2011), realçamos que, em 1994, fora publicada a *Política Nacional de Educação Especial*. Ainda que seja fato importante, faltou ao documento perspectiva inclusiva. Discorria sobre o apoio pedagógico especializado, mas, ainda, nos moldes do atendimento médico e psicossocial. Defendia a integração de alunos em espaços segregados, desconsiderando abordagem inclusiva. Temos um documento aparentemente pensado para defender os direitos de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, porém, repleto de pressupostos excludentes e segregacionistas.

Como diz Santos (2006, p. 281), a razão indolente cria “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita

tudo o que cai no lado errado da partilha”, preferindo padronizar a reconhecer as diferenças sustentando a desigualdade.

O texto de Kassar e Rebelo nos fazia recordar 1996, ano da promulgação da LDB 9394/96. Essa legislação define a educação como direito público e subjetivo, e a Educação Especial como modalidade de ensino. O AEE aparece uma única vez, estabelecendo que o Estado deva garantir a educação pública para todos os alunos e a oferta do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial. A formação dos professores é mencionada, garantindo professores especializados e professores com formação para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

Continuando o processo formativo, falamos da *Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001*, orientando a oferta da Educação Especial na Educação Básica. A referida legislação reafirma o direito de matrícula dos alunos nas escolas comuns e a importância da criação de setor nas Secretarias de Educação para a implementação e fomento de políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Defende a inclusão dos alunos nas classes comuns e a atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial com os professores regentes.

Dialogando com o texto de Kassar e Rebelo (2011), o grupo refletia que, a partir de 2003, visando tornar os sistemas de ensino inclusivos, vários documentos foram promulgados. Destaca-se o *Sala de Recursos Multifuncionais* que trazia discussões e o fomento de espaços formativos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O AEE passa a focalizar as salas de recursos multifuncionais. Em 2008, com a *Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva*, novos encaminhamentos foram adotados para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Primeiramente, define os alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, os alunos com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 21). Reafirma a escola comum como lócus de aprendizagem para esses alunos. Também sinaliza que o AEE não substitui a escola comum, mas complementa ou suplementa o acesso ao currículo e, necessariamente, precisa integrar a proposta pedagógica da escola. Refletimos com o grupo que embora o AEE focalize a sala de recursos multifuncionais, seria desperdício de oportunidade de aprendizagem limitar-se a esse espaço. Concordamos com Baptista (2011a) quando fala sobre a não limitação do AEE a um espaço.

Provocamos o grupo, perguntando: “[...] E vocês, o que pensam sobre o local de ação do AEE”? Silêncio. Rostos reflexivos. Trocas de olhares. Minutos depois, a resposta unânime: “O atendimento deve estar onde o aluno está”.

Reafirmamos que o AEE esteja na escola, não reduzido a um espaço. Como também afirma Ghidini (2020, p. 24), há de se abrir “[...] novas portas/janelas para que as redes de apoio aos alunos ultrapassem os limites/paredes das salas de recursos multifuncionais”.

O texto de Kassir e Rebelo (2011), durante a formação, nos ajudava a pensar o *Decreto 6571/2008*, que instituiu a oferta do Atendimento Educacional Especializado, substituído pelo 7611/2011, considerando lutas firmadas das instituições especializadas pelo financiamento em Educação Especial. O *Decreto 6571/2008* define que os alunos serão contados duplamente no FUNDEB, por terem matrícula nas classes comum do ensino regular da rede pública e no AEE. Prioritariamente, essa ação se realizaria nas escolas públicas. Isso gerou insatisfação entre as instituições especializadas, que se mobilizaram para reverter a situação. Em 2011, foi promulgado o *Decreto 7611*, em substituição ao *6571/2008*, possibilitando financiamento público do AEE direcionado às instituições especializadas, se ofertado.

Diante disso, apresentamos a seguinte provocação ao grupo: “Achamos um retrocesso esse encaminhamento ao financiamento, pois as famílias, às vezes, são pressionadas a deixarem seus filhos no AEE das instituições, até com ameaça de perder os outros serviços” (PESQUISADOR). As instituições dizem que as crianças são mais bem atendidas lá. Não admitem que as crianças querem ir à escola. Relembramos a fala de um aluno: “Eu não quero ir para lá. Quero ficar na escola”. As crianças não querem ficar segregadas, essa luta também é nossa: o direito de as crianças aprenderem melhor juntas.

Refletimos também sobre a *Resolução 4/2009* que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e estabelece a Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte do sistema educacional. Chamou-se atenção do grupo para os encaminhamentos da oferta do AEE e a importância do trabalho dos professores especializados em Educação Especial. Com isso, questionamos acerca do cuidador substituir as atribuições desses profissionais nas unidades de ensino.

Na formação, o texto foi trazendo elementos para o grupo compreender as ações políticas e pedagógicas para incorporar a Educação Especial à Educação comum. Alertando para os riscos do barateamento da Educação Especial quando os cuidadores tornam-se “professores” dos alunos.

Depois dessas reflexões sobre a Educação Especial, à luz de Kassir e Rebelo (2011), provocamos: “E o cuidador? Como ele se insere nessa caminhada histórica?” Silêncio entre os participantes. Rostos tensos. Ninguém se posicionou. Aproveitamos para discorrer que, nesses espaço-tempos, na Educação Especial a

parte clínica foi vista como mais importante do que a educacional. Trouxemos a reflexão para o tema de nosso estudo: a incorporação do cuidador nas redes de apoio aos alunos PAEE. Falamos o quanto ainda vivemos resquícios desse tempo. O olhar do cuidar suplanta o educar. Destacamos que são facetas que não se excluem reciprocamente, pois reconhecemos a importância do cuidar, mas sem substituição do educar. Sabemos que o desafio é: educar cuidando.

Para colaborar com a afirmação, trouxemos da dissertação de Burchert (2018): “O profissional de Apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental”. O estudo concluiu que o atendimento desses profissionais de apoio inclui atividades de planejamento, adaptação e produção de materiais, ensino, caracterizando condução pedagógica. Mostra o quanto os professores de Educação Especial deixam de ser contratados, já que as escolas contam com o trabalho dos cuidadores. Voltamos a problematizar: “Eles possuem formação para tal”?

Depois dessas análises, percebemos que os participantes estavam com os rostos mais tranquilos. Então, perguntamos se concordavam com as análises que produzimos coletivamente. Eles confirmaram. Então, reafirmamos que todos tínhamos responsabilidades com essas transformações.

Sobre a discussão coletiva também perguntamos se ela contribuiria para o entendimento da história da Educação Especial e da oferta do AEE. Todos concordaram que o encontro foi proveitoso e que os debates fizeram o grupo compreender muitas coisas. Alamanda (a psicóloga) afirmava: “[...] Eu nunca tinha estudado a Educação Especial sob esses aspectos. Achei muito interessante essa linha do tempo. Ao mesmo tempo, ouvi experiências de quem viveu esses momentos. Quantas falhas. Quanta lentidão!”. Esperamos que eles se transformem em novas ações nas escolas e na própria Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa formação possibilitou uma imersão dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Castelo-ES na Legislação, desde da LDB de 1961 até os dias de hoje, tendo como referência Kassar e Rabelo (2011). Conheceram a história da Educação Especial, a incorporação do AEE na escolarização dos alunos com deficiência.

Os profissionais da Secretaria de Educação refletiram sobre a importância dos alunos aprenderem juntos, na escola comum, problematizamos o processo discriminatório vivido por eles, desde sua ida para as instituições especializadas até a sua volta para as escolas comuns. Discutiram a importância do AEE como um trabalho complementar/suplementar ao pedagógico e que deve ser assumido como uma ação mais ampla e não ficar reduzido simplesmente a um espaço

físico, sustentado por uma rede de apoio composta por professoras da Educação Especial, regente de classe, pedagogos, cuidadores e outros profissionais, cada um na sua função.

Quando analisamos os profissionais que atuam nesse processo, constatamos que o processo de inclusão ainda tem um longo caminho a ser percorrido: são 40 cuidadores e apenas 6 professores da Educação Especial. Esse quadro fica mais alarmante quando constatamos que nenhum deles é efetivo. Notou-se que havia ainda um privilégio do “cuidar” em detrimento do “educar”. Muitas vezes os cuidadores assumem o protagonismo pedagógico, tarefa para a qual não têm formação, precarizando o processo ensino-aprendizagem à custa do seu barateamento.

Concluimos como fundamental ofertar formação para a Equipe Gestora que é quem impulsiona as políticas, e precisa, portanto, ter o entendimento das especificidades dessas políticas para melhor contribuir para formação daqueles profissionais que atuam nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Art-med. 2001
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011a.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2011, São Carlos. **Anais [...]**. Nova Almeida/Serra-ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011b, p.1-16. CD-ROM.
- BRASIL. MEC. INEP. **Lei n. 4.024/61**. LDBEN. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. MEC. INEP. **Lei Educacional n. 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas- RS, 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VIC-

TOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005, p. 139-154.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

GHIDINI, Sabrina S. G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. 2020. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo.

JESUS, Denise M.; VIEIRA, Alexandre B.; EFFGEN, Ariadna P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KASSAR, Mônica C. M.; REBELO, Andressa S. O 'especial' na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., Nova Almeida/Serra – ES. **Anais[...]** v. 1. Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-17. CD-Rom.

LIMA, Jovenildo da C. **Trajetórias das pessoas com deficiência de Jerônimo Monteiro/ES**: implicações dos laudos do olhar no direito à educação. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde. Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem para começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de Ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Wellington D.; PEREIRA, Luciano G; FARIAS, Álvaro L. D. A importância do cuidador escolar na Educação de Alunos com necessidades educativas especiais: da Educação especial no modelo segregado à perspec-

tiva da Educação inclusiva. III CINTEDI, **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campinha Grande/PB. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD4_SA6_ID3817_23102016201137.pdf. Acesso em: 10 mai. de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. BeloHorizonte: Autêntica, 2005.

VARGAS, Paulo R. B. **Redes de apoio e inclusão escolar**: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes publico alvo da Educação Especial. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

CAPÍTULO 3

OS BENEFÍCIOS DA LEITURA DELEITE NAS PERSPECTIVAS DE FANNY ABRAMOVICH: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Leticia Knidel¹

Adriana da Silva Ramos de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo³ aborda a importância da leitura deleite para as crianças hospitalizadas na forma de contação de histórias, buscando demonstrar os impactos positivos dessa prática. Visto que o ambiente hospitalar é um local de tratamento, também nele passam diversos sentimentos negativos, como tristeza, angústia, arrependimento, estresse, luto, dentre outros.

De acordo com Carvalho (2018, p. 147) “o hospital é um lugar que causa medo, estando muitas vezes relacionado com a dor e a morte. A doença acaba excluindo a criança de seu ambiente, imobilizando-a social e intelectualmente”. Nesse cenário, quando a criança é inserida no ambiente hospitalar, em situação de internação, ela sai de sua rotina e precisa seguir a rotina do hospital. Há tempo para retirada de sangue, troca de medicação, verificação dos sinais vitais, e, em alguns casos, o sono dos pacientes é interrompido para prática desses procedimentos, causando desconforto.

Para Carvalho (2018, p. 146) “uma vez internada a criança, ela é afastada do seio familiar, dos brinquedos, dos amigos e da escola. Esse afastamento gera um sentimento de culpa, desenvolvendo fobias, depressão, hiperatividade e por

1 Licenciada em Pedagogia pela UnB, pós-graduanda em Pedagogia Hospitalar, Psicopedagogia, Educação Especial e Neuropsicopedagogia. E-mail: let.kni.lk@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Mestre em Educação, Psicopedagoga, Especialista em Metodologias e Gestão para Educação a Distância, Pedagoga. Professora Adjunta da UFMS, atualmente arteterapeuta em formação. E-mail: adriana.r.oliveira@ufms.br.

3 Este capítulo é originado de um Trabalho Final de Curso - TFC, defendido no ano de 2022, sob orientação da Profa. Dra. Adriana da Silva Ramos de Oliveira como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela UnB. O conteúdo aqui apresentado é baseado nas pesquisas e análises realizadas durante esse estudo.

vezes perdendo seu referencial”. Neste caso, a criança acaba limitada a ficar no ambiente do hospital, com suas salas brancas e uma rotina estressante, longe do seu quarto, dos seus amigos, dos seus bens pessoais, envolta dessa série de sentimentos e emoções negativas, que podem acarretar memórias e experiências traumáticas, representando “uma forte ameaça à sua integridade emocional” (CECCIM; CARVALHO 1997 p. 33). Desde essa consideração, é importante para o desenvolvimento da criança que ela compreenda suas emoções, por isso é fundamental que ela possua aparatos e apoio que a ajudem a entender e a lidar com as fases de sua vida. Bem como, o suporte que resgate e aguçe sua imaginação, para fortalecer seu psicológico, e proporcionar alegria, conforto e esperança.

Nessa perspectiva, as relações interativas constituídas pelas crianças são de fundamental importância para o seu desenvolvimento no âmbito intelectual, afetivo e social (VYGOTSKY, 1989). É no meio social que o indivíduo faz a construção dos significados e sentidos, desenvolvendo-se desde seu nascimento e estendendo seus aprendizados ao longo da vida. A criança submersa no ambiente hospitalar, que apresenta uma rotina árdua e diferente do que o sujeito está acostumado, experimenta sentimentos negativos tais como: angústia, medo, ansiedade, solidão, dentre outros. A leitura deleite na forma de contação de histórias, inserida no contexto hospitalar, colabora para o processo de desenvolvimento da criança internada, por atuar como um suporte e apoio em razão das consequências da hospitalização.

2. A CRIANÇA HOSPITALIZADA

Helôisa Chiattonne (2003), em *A criança e a hospitalização*, apresenta um estudo realizado no Serviço de Pediatria do Hospital Brigadeiro, em São Paulo, com crianças hospitalizadas. Sua escrita, discerne sobre a importância de olhar a doença além dos aspectos físicos, mas também compreendendo a parte psíquica, ou seja, a saúde mental dos pacientes.

A autora define o atendimento oferecido às crianças como sendo “técnico, impessoal e agressivo” (CHIATTONE, 2003, p. 26), em que a doença interfere no desenvolvimento emocional das crianças. Nesse ambiente, são impostos aos pacientes, procedimentos, rotinas e profissionais rígidos, dispostos a fazer a parte técnica de seu trabalho, e, muitas vezes, não olhando para o emocional do paciente, com alteridade, colocando-se no lugar da criança. Essa atitude é importante pois todas as vivências da criança, impactam de alguma forma em sua vida, positivamente ou negativamente (CHIATTONE, 2003).

A hospitalização para a criança, já física e emocionalmente agredida pela enfermidade, representa o afastamento de seu ambiente doméstico, onde vinha ocorrendo o desenvolvimento de seu repertório motor, social, emocional e intelectual. (CHIATTONE, 2003, *apud* GUIMARÃES, 1988 p. 103).

O projeto de Chiattonne (2003) incentivava as crianças a escreverem cartas ou diários expondo seus sentimentos e anseios, como uma forma de expressar suas emoções. Como o caso da paciente R. Z. de 10 anos, estando a 26 dias internada, com leucemia linfóide aguda (LLA):

14.04.84 – Hoje eu não dormi direito porque o Daniel chorou a noite inteira. Eu fiquei com raiva dele porque eu queria dormir. De manhã eu tive que fazer exame de sangue e depois a tia Heloisa chegou e a gente foi brincar. Eu queria que minha mãe viesse hoje me visitar.

15.04.84 - Eu estou triste porque tive que tomar soro. Agora não posso andar. Eu não gosto do soro e não gosto do hospital. Eu queria ir embora.

16.04.84 - Hoje, a tia Heloisa me falou para esquecer o soro e brincar. Eu não sei esquecer do soro. A gente brincou de médico de manhã e eu fiquei escrevendo o que acontecia na cirurgia. Mas não é igual quando a gente está sem soro.

17.04.84 – Eu ainda estou com soro na mesma veia. Eu tomo cuidado para não perder a veia senão tenho que picar de novo. No outro dia, a tia Enedina picou só uma vez e já consegui pegar veia, mas sempre eu levo muitas picadas. Eu queria só tomar remédio no copinho. A minha mãe e a minha tia vieram no hospital e me trouxeram um monte de coisas. Eu chorei quando minha mãe foi embora porque eu queria que ela ficasse comigo no hospital. Eu vi que minha mãe começou a chorar também e aí eu parei de chorar porque eu fiquei com dó dela, coitada. A tia Heloisa me explicou que a minha mãe não pode ficar comigo. Ela conversou com minha mãe.

19.04.84 – Eu queria ir embora, mas ainda estou tomando remédio no soro. Eu queria ir embora.

26.04.84 – [...] acho que eu nunca vou embora do hospital. (CHIATTONE, 2003, p. 79-80).

Por meio desses relatos é possível perceber o impacto da hospitalização na vida das crianças em virtude do ambiente hospitalar. Nessas falas, observa-se que o afastamento de sua casa e do seu seio familiar, acarreta um sentimento de abandono. A pesquisa realizada por Chiattonne (2003) no Hospital Brigadeiro, desde o ano de 1982, identificou que a privação e o afastamento da família geram diversos sentimentos negativos, como: angústia, culpa e depressão, distúrbios emocionais, apreensão, agressividade, variações de humor, dentre outros. E essas emoções se intensificam à medida que aumenta o tempo de internação.

A criança hospitalizada, enfrenta diariamente a dor, os impactos da doença, os procedimentos invasivos, a rotina árdua e dolorosa, a saudades dos familiares, de sua casa, dos amigos, dos brinquedos. Além de vivenciarem a morte de seus amigos internados, ou dos demais pacientes de seu convívio. Em meio a essa dor e sofrimento, é fundamental a utilização de aparatos que minimizem o abalo e sirvam de apoio emocional.

3. A LEITURA DELEITE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Pedagoga e escritora, Fanny Abramovich (1940-2017) destacou-se no cenário da literatura infantil, exercendo grande influência na área da Pedagogia. As temáticas abrangidas em seus livros são fundamentais para formação de leitores mais críticos e conscientes, que são impulsionados pela leitura do encantamento. A autora trabalha com a leitura propulsora da imaginação e do enriquecimento do “universo imagético” da criança (SILVA; NUNES, 2013, p. 1). Bem como, leitura “de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 140). Em contraposição à leitura da obrigação, constituída do dever e fazer, com base em prazos e prêmios.

A leitura deleite trata-se da leitura da querência, de ler por prazer e com gosto. Nessa prática tem-se a entrega do leitor, provocando emoções, cultivando significados, e expandindo horizontes, não existindo limites para a leitura. É uma leitura que transforma os sujeitos, no qual é despreendida de sua forma, do conteudismo, da didática. Em que trabalhe com o imaginário, fazendo o leitor viajar, conhecer e vivenciar novas experiências, que nos passam, nos tocam e nos transformam (LARROSA, 2011).

A perspectiva da leitura deleite de Abramovich é fundamental, levando-se em consideração o contexto da criança inserida no ambiente hospitalar, pois o hospital é um meio desconhecido pela criança, em que ela se encontra longe de sua casa, do seu aconchego, dos seus pertences pessoais, dos familiares e amigos. Em contrapartida, é sujeitada a rotinas hospitalares, com uma série de procedimentos, medicações e exames. Cabe ressaltar que existem diversas realidades vivenciadas pelos pacientes, cada criança tem sua história e sua individualidade. Porém, a condição de internação nos hospitais, de forma geral, é sentida pelas crianças “como uma experiência desagradável a qual é acompanhada de dor, ansiedade, medo, além de sensações de abandono e culpa” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 306).

Nesse cenário, com a inserção da leitura deleite de Fanny Abramovich nos hospitais para as crianças internadas, é possível trabalhar esses sentimentos negativos vivenciados no dia a dia hospitalar. Valendo-se de livros que propiciem “encantamento, ludicidade, prazer, descobertas...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 163), livros que possibilitem trazer a realidade do paciente e os ajudem a entender e lidar com o que estão passando. É a literatura que preze e leve em consideração as dificuldades e problemas que a criança vivencia em detrimento do meio em que está inserida.

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões. [...]É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessamos. [...]É a cada vez ir se

identificando com outra personagem [...] e, assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Dessa forma, os livros podem ser o suporte necessário para se trabalhar essas questões com as crianças, ajudando-as a compreenderem sua individualidade e o mundo à sua volta, pois a partir dos livros é possível dialogar sobre sentimentos de solidão, tristeza, angústia, perdas, desconfortos, bem como sobre a vida e a morte (ABRAMOVICH, 1989). Assim, por meio da leitura deleite é possível abordar com as crianças, sentimentos vivenciados por elas no ambiente hospitalar como os de “aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrências, descobertas que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias” (ABRAMOVICH, 1989, p. 98).

A leitura deleite também propicia trabalhar com aspectos positivos, pois ela é a oportunidade de se abrir uma janela para o mundo. A pedagoga retrata que a leitura é um “momento de humor, de brincadeira, de divertimento...” Possibilitando “sorrir, rir, gargalhar” (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer dum texto! [...] Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... (ABRAMOVICH, 1989, p. 23-24).

A contação de histórias nos ambientes hospitalares é uma atividade fundamental para as crianças internadas. Através desse ato, o “contador possibilita ao ouvinte o acesso às histórias, fazendo com que ele viva as emoções proporcionadas por elas” (SILVA; NUNES, 2014, p. 142). Nesse contexto hospitalar, envoltos de sentimentos negativos, a literatura evidencia que a contação de histórias colabora para que a criança compreenda e vivencie suas emoções. Ainda com Abramovich, compreendemos que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Através das pesquisas e projetos realizados por Caldin (2001) e sua equipe, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e pela Universidade da Região de Joinville (Univille), é possível constatar que a contação de histórias promove relaxamento nos pacientes; por vezes, ajudando esquecer das dores e dos outros sentimentos negativos provenientes da doença ou em detrimento da vivência do ambiente hospitalar.

Assim, por meio da contação de histórias é possível trabalhar os sentimentos de tédio, aborrecimento, mau humor, irritação, queixas, tristezas, estresse, raiva, dentre outros (ABRAMOVICH, 1989), bem como, trazer emoções gratificantes, como alegria e sentimentos engraçados, auxiliando-os a lidar e compreender o que sentem.

Para Abramovich (2004), é essencial conversar sobre o que foi lido, assim, abre-se espaço para a criança refletir acerca do que sentiu, diferindo-se da “leitura asséptica e impessoal” (ABRAMOVICH, 1989, p. 143). Por conseguinte, propiciando conversar “com as emoções que ela provocou, com as sensações que mobilizou, com o alívio sentido, com a tristeza ou a alegria que desencadeou, com os horizontes que abriu ou com as portas que fechou” (ABRAMOVICH, 1989, p. 143).

Carvalho (2018), bibliotecária do Hospital Regional de Sobradinho, no Distrito Federal, analisou o Projeto Biblioteca Viva em Hospitais (PBVH), no Instituto Fernandes Figueira, a iniciativa é responsável por levar a leitura “como forma de prazer” (CARVALHO, 2018, p. 145), nos ambientes hospitalares para as crianças. Em sua análise, constatou que a leitura colabora para diminuir o sofrimento e angústia externados pelas crianças, proporcionando maior qualidade de vida e bem-estar para os pacientes. Dessa forma, colaborando para sua saúde mental, levando alegria e resgatando “o sonho e o imaginário” (CARVALHO, 2018, p. 152).

Estes resultados também foram aferidos pelo Projeto *Fiando Histórias e Tecendo Sonhos* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (CARVALHO; MAIA 2015) e publicizado em um artigo científico de projeto de extensão composto por alunos de diferentes áreas com a finalidade de criar uma rede de conhecimento através da partilha de experiências.

Como as crianças internadas não podem sair da área hospitalar, a leitura auxilia na “possibilidade de transpor as barreiras físicas do hospital” (CARVALHO, 2018, p. 149). Para Silva e Nunes (2013), a leitura tem papel importante para a criança “viajar em seu universo imagético”, dessa forma, a leitura oferece uma passagem para conhecer novas histórias, novos mundos, jeitos de viver, possibilitando vivenciar novas experiências sem sair do lugar. A análise da iniciativa do PBVH, constatou que “o desconforto e a dor cedem lugar às risadas. É gratificante observar as expressões faciais cheias de sorrisos e curiosidades, apresentando certo alívio das pressões emocionais enquanto dura a narrativa” (CARVALHO, 2018, p. 148).

As crianças e adolescentes que estão na condição de internamento ficam frágeis e impossibilitadas de realizarem atividades que sempre gostam de fazer como correr, esconder, pular, brincar, mas não estão impedidas de percorrer no mundo imagético das histórias e poesias (SILVA; NUNES, 2014, p. 141).

Dessa forma, a leitura deleite se configura como forma de modificar o ambiente e os sujeitos. Segundo Abramovich (1989), ao tratar sobre as perdas e buscas nos contos de fadas, realça o poder da imaginação promovido pela leitura. “Imaginar que se pode romper, transgredir, modificar algo no cotidiano massacrante [...] pois imaginar é também recriar realidades” (ABRAMOVICH, 1989, p. 137-1388). Instigar a imaginação por meio das histórias, possibilitando conhecer novas culturas, lugares, comidas e hábitos, ultrapassando as barreiras do ambiente hospitalar sem sair dele. É não perder as esperanças, “resgatando os sonhos”, incentivando a continuar sonhando e não deixar os sonhos morrerem. Esse ato, é um amparo para as crianças hospitalizadas (CALDIN, 2001).

4. LIVROS PARA TRABALHAR AS EMOÇÕES DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

É fundamental a escolha das obras literárias a serem desenvolvidas pelo contador e seus ouvintes tendo em vista os sentimentos vivenciados pelas crianças hospitalizadas, relatados por Chiattonne (2003), Oliveira *et al.* (2009), Carvalho (2018), e valendo-se da leitura deleite na forma da contação de histórias como forma de amparar as crianças internadas, como um suporte emocional. Os livros a seguir podem ser adaptados para qualquer idade e colaboram para as crianças entenderem seus sentimentos, auxiliando-as a lidarem da melhor forma com sua vivência no ambiente hospitalar. O escritor Ilan Brenman assim manifestou-se numa entrevista ao blog Dentro da História:

As histórias afetam nosso emocional quase sempre de uma forma positiva. Tem a ver com nosso equilíbrio mental. Para as crianças pequenas, é como respirar. Se elas têm histórias na vida delas, elas fortalecem a mente e por consequência também sua resistência. Essa é a relação da imunidade com o mundo das histórias (DENTRO DA HISTÓRIA, 2020, s.p).

O livro do premiado autor Ilan Brenman, *A cicatriz* (2018), retrata a história de Silvinha que, a partir de seu machucado, percebe que qualquer um pode ter uma cicatriz, e que essas, representam a individualidade de cada sujeito, uma história que demonstra suas vivências e experiências.

A leitura deleite possibilita levar a mensagem aos enfermos que, apesar do medo e da dor causadora da cicatriz, ela representa luta e vitória, demonstrando a história de vida única de cada indivíduo, podendo ser transformada em aprendizados. Para Brenman (2020), por meio das histórias contadas, as crianças conseguem compreender o que não entendem sobre si mesmas. Para ele, através dos livros as crianças expressam seus sentimentos, disponibilizando esperanças e confiança para vencer os obstáculos da vida. A criança sente angústia e não consegue expressar, então a literatura vai dar voz a essa angústia e falar: “Sossega

aí, vai ser difícil, tem bruxa no caminho, mas a gente vai conseguir” (DENTRO DA HISTÓRIA, 2020, n.p).

Uma ótima proposta para abordar diversas emoções sentidas pelos indivíduos, é a dupla de livros de Tonia Casarin: “Tenho monstros na barriga” (2016), ilustrando os sentimentos como a tristeza, raiva, medo, coragem e alegria; bem como “Tenho mais monstros na barriga” (2019), dialogando sobre a solidão, saudade, ansiedade, culpa, frustração. Que proporcionam meios para se trabalhar as habilidades emocionais das crianças de forma lúdica e divertida, possibilitando recursos para o sujeito compreender seus sentimentos.

No ambiente hospitalar, a morte está presente diariamente, sendo um assunto delicado até mesmo para os adultos. Por isso, é importante começar a tratar essa temática com as crianças desde cedo, que deve ser iniciada no ambiente familiar e ampliada na escola e na comunidade, com a finalidade de mostrar que a morte é algo normal e faz parte da vida. Ainda mais levando em consideração a criança internada, que percebe a morte no seu dia a dia, mas é desviada pelos adultos, como retratado pelas cartas registradas pelas crianças na pesquisa de Chiattonne (2003):

R.A.S., sexo feminino, 11 anos, pneumonia, 11 dias de internação.
12.08.86 – Hoje morreu o bebê que estava no berço na outra sala. A mãe da Vanessa que me falou que ele morreu porque a outra tia me falou que ele tinha ido embora para casa. Eu contei para o Antonio e ele viu também os médicos segurando a mãe do menino, e ele falou que depois todo mundo foi embora (CHIATTONE, 2003, p. 81).

As crianças sabem da morte, veem pessoas morrendo, e isso causa impactos em sua vida, por isso é importante tratar essa temática, a fim de que as crianças compreendam seus sentimentos acerca da morte e saibam lidar com esse fator (KNIDEL; OLIVEIRA, 2022).

A morte precisa ser trabalhada espontaneamente, como parte do ciclo natural da vida (KNIDEL; OLIVEIRA, 2022). Para isso, a narração *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch (2007), possibilita o envolvimento dessa temática de forma singela e tranquila. Essa percepção deve ser construída de modo que promova reflexões e discussões sobre o livro, sobre quais emoções foram extraídas a partir da leitura (KNIDEL; OLIVEIRA, 2022).

Nessa perspectiva, o livro *Enquanto estou no hospital*, de Simone Mattos e Vivian Mattos (2016), é dirigido para a criança, aos familiares e aos profissionais em contato com o paciente. Nesse livro, a autora, que se inspirou em sua filha, traz uma perspectiva de humanização dos hospitais, retratando a rotina hospitalar com um olhar alegre e contagiante. A proposta do livro é para colorir, trazendo cor e ressignificando o ambiente hospitalar, visando diminuir os sentimentos negativos por meio de uma abordagem positiva.

Eu disse que sentiria saudades de casa, do meu quarto, dos meus brinquedos, das pessoas que eu gosto, da minha rua, da minha escola, dos meus passeios... Ela disse que logo estaríamos de volta e que eu devo pensar em coisas boas. Então, pensei em escrever sobre coisas boas que faço ENQUANTO ESTOU NO HOSPITAL (MATTOS, 2019, .n.p, grifo da autora).

Nesse cenário, para aguçar a imaginação dos enfermos e proporcionar a viagem imagética, a contação do livro *Viagens para lugares que eu nunca fui*, de Arthur Nestrovski (2008), permite ao internado, viajar em suas ideias, sem limites para a imaginação. Esse livro possibilita à criança ser transportada para o universo criativo, transgredindo as barreiras físicas do hospital e viajar em sua imaginação, propiciando aos leitores conhecerem novas culturas, formas de viver e estar no mundo, os costumes e hábitos de várias civilizações. É viajar sem sair do hospital, ou seja, “para a gente viajar, não precisa muito: só a vontade, só um pouco de tempo. Basta abrir os olhos, basta fechar os olhos, basta abrir um livro, depois fechar” (NESTROVSKI, 2008, n.p).

O livro *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*, de Rosana Rios (2004), prende a atenção das crianças com uma narrativa semelhante ao conto de fadas, contendo personagens como a princesa, o príncipe e o monstro. Porém, nessa história, os personagens não desejam desempenhar as funções que foram preestabelecidas a eles, como a vida da princesa depender do resgate de um príncipe corajoso, e o monstro ser mau e querer devorar a princesa. Os personagens não aspiram seguir o que as pessoas esperam deles, eles seguem seus sonhos, o que realmente gostam de fazer. Na realidade hospitalar, essa história acrescenta sabedoria na vida das crianças, passando a mensagem de que independente do que as pessoas esperam, o importante é seguir seus sonhos e nunca desistir. Dessa forma, proporcionando esperança, alegria e descontração na vida dos internados.

5. CONCLUSÕES

A criança em condição de internação hospitalar é afastada do ambiente que estava acostumada, como sua casa e sua escola, ficando longe, por exemplo, de seus familiares, dos amigos, do seu quarto e de seus bens pessoais. Dessa forma, a criança é submersa a um ambiente monocromático de tons brancos e neutros, envolto de sentimentos negativos, onde é submetida a um tratamento impessoal e técnico. Além de observarem a morte ao seu redor, têm que vivenciar com a dor proveniente da sua condição de saúde. No decorrer das análises bibliográficas e das cartas escritas pelas crianças do Hospital Brigadeiro, percebe-se que essa experiência pode provocar memórias traumáticas. Além disso, o abalo emocional causado pela separação da criança e de seus familiares é impactante em seu desenvolvimento emocional, causando angústia, solidão,

medo, raiva, ansiedade, depressão, dentre vários outros sentimentos. Por isso, é fundamental olhar para a criança além dos aspectos físicos e levar em consideração sua parte psicológica.

É imprescindível que a criança possua recursos que a ajudem a lidar com suas emoções, sentimentos e a compreender o momento e a fase da vida que está passando. Dessa forma, foi observado por meio dos referenciais teóricos analisados para a elaboração deste estudo que, a prática da leitura deleite, como modo de uma leitura da querência e encantamento, propicia um ambiente de deleitamento, contrapondo à imposição da leitura, mediante prazos, quantidade, notas e premiações. Dessa maneira, atestou-se que, por meio do embasamento teórico, a contação de histórias na perspectiva de Fanny Abramovich, inserida no ambiente hospitalar para crianças internadas, auxilia o paciente a entender e lidar com seus sentimentos.

A contação de histórias oferece um ambiente de alegria e aprendizados, no qual através dos livros, auxilia a criança a refletir e entender suas emoções. Os estudos realizados apontam que a leitura deleite ainda enriquece o universo imaginário das crianças, possibilitando transpor as barreiras do hospital, vivenciar novas experiências e modificar sua realidade. Assim, proporciona alegria, conforto e esperança. Nesse contexto, a leitura deleite merece destaque, pois pode ajudar uma criança que está triste, deprimida, sem perspectivas, a sorrir e a enxergar o mundo de uma forma mais bela. Bem como, proporciona alívio temporário dos males ocasionados pelo ambiente hospitalar, como abordado pelos projetos analisados.

Dessa forma, constatou-se que, para essa prática, a escolha do livro é fundamental, pois por meio dele será possível trabalhar as diversas emoções vivenciadas pelas crianças, ajudando-as a entenderem o que sentem e lidarem da melhor maneira.

A contação de histórias nos ambientes hospitalares permite aliviar os sentimentos negativos, proporcionando alegria, felicidade e esperança para os pacientes. A partir de livros que trazem a realidade da criança e permitindo a elas entenderem o que sentem e a encontrarem respostas sobre as suas dificuldades e problemas; a partir da identificação com personagens ou se projetando na história, vivenciam novas relações com os sentimentos anteriormente percebidos. Dessa maneira, incentivando a continuar sonhando e a não perder suas esperanças.

A fim de minimizar a dor, o sofrimento, a sensação de perda e abandono, proporcionando um conforto, enriquecendo o universo imagético da criança, a leitura deleite na forma de contação de história é fundamental na inserção no ambiente hospitalar para crianças internadas.

Finalizamos desejando que esse trabalho colabore para expandir as

reflexões na área da Pedagogia Hospitalar, possibilitando a criação de novos cenários para discussões dessa temática, a fim de que os pedagogos e os hospitais possam inserir a prática da leitura deleite na forma de contação de histórias para as crianças hospitalizadas. Dessa forma, também espera-se contribuir na trajetória acadêmica dos pedagogos, visando expandir a área da Pedagogia Hospitalar para a construção de novas pesquisas e a valorização do pedagogo nos hospitais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

FANNY ABRAMOVICH. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5768/fanny-abramovich>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRENMAN, Ilan. **A cicatriz**. 1. ed. São Paulo: Bonifácio. Ilustrações de Ionit Zilberman, 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia**, Florianópolis, v. 6, n.12, p. 32-44, 2001.

CARVALHO, Carla Broseghini Moreira de. Biblioteca viva em hospitais: A importância da leitura como estratégia de humanização, a experiência do Instituto Fernandes Figueira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 143-154, maio/ago. 2018.

CARVALHO, Marcella Rodrigues de; MAIA, Lenieé C. Projeto fiando histórias e tecendo sonhos: promovendo a humanização no ambiente hospitalar através da contação de histórias. XV ENEXT/I ENExC, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38978/1184596/72.pdf/d63783d3-8f7f-4993-839e-f81915f79501>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CASARIN, Tonia. **Tenho monstros na barriga**. [S. l.]: Fundação Lemann, 2016.

_____. **Tenho Mais Monstros na Barriga**. [S. l.]: Reino Editorial, 2019.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. A. (Orgs.) **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

CHIATTONE, Heloisa Benevides de Carvalho. A criança e a Hospitalização. *In: CAMON, Valdemar Augusto Angerami; CHIATTONE, Heloisa Benevides de Carvalho; MELETI, Marli Rosani. A Psicologia no Hospital*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2003, p. 23-99.

DENTRO DA HISTÓRIA. _____. **Ilan Brenman: Como as histórias ajudam as crianças a lidar com crises? O premiado escritor infantil Ilan Brenman fala sobre como as histórias e livros infantis ajudam as crianças a lidar com crises como a que estamos vivendo**. Dentro da História, [S. l.] 22 abr. 2020. Disponí-

vel em: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/historias-criancas-crise-ilan-brenman/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ERLBRUCH, Wolf. **El pato y la muerte**. Wolf Erlbruch; trad. De Moka Seco Reeg. México: SEP: Barbara Fiore Editora: Océano, 2007.

GUIMARÃES, Suely Sales. A hospitalização na infância. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 102-112, 1988.

KNIDEL, Letícia; OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. A contação de histórias no ambiente hospitalar: ajudando a criança a lidar com a morte e o luto. *In*: FURLEY. Ana Karyne Loureiro;

PINEL, Hiran; RODRIGUES, José Raimundo (Org.). **Atendimento Pedagógico Domiciliar e Classe Hospitalar**: atravessamentos, sofrimentos e práticas de cuidado. Itapiranga: Schreiber, 2022.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 57-76, nov./dez. 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MATTOS, Simone Lopes de. Enquanto estou no hospital: um livro para crianças hospitalizadas, seus cuidadores e grupos de trabalho de humanização. *In*: COSTA, Elisa Miranda (Org.). **Bases conceituais da saúde**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019., p. 133-137. E-book. ISBN 978-85-7247-141-1. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/787>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MATTOS, Simone Lopes de; MATTOS, Vívian Lopes de. **Enquanto estou no hospital**: para colorir o cenário. Ilustração: Ana Kléa Moraes. [S. l.: s. n.], [2016]. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/784>. Acesso em: 12 mar. de 2022.

NESTROVSKI, Arthur. **Viagens para lugares que eu nunca fui**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

OLIVEIRA, Lecila Duarte Barbosa *et al.* A brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento infantil: relato de experiência. **Rev. Bras. crescimento desenvolv. hum.** [online], São Paulo, v.19, n.2, p. 306-312, 2009. Acesso em: 17 mar. de 2022.

RIOS, Rosana. **O monstro monstruoso da caverna cavernosa**. 1. ed. São Paulo [S. l.]: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2004.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota; NUNES, Vera Regiane B. Era uma vez no hospital: Contação de histórias. **Linguagem Acadêmica**, Batatais, v. 3, n. 2, p. 139-151, jul./dez. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 4

UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA DO FILME *CARTAS PARA DEUS: CIRCUNSTÂNCIA, DRAMA E CRIATIVIDADE NOS MODOS DE SER TYLER*

*Rute Léia Augusta da Silva*¹

*Hiran Pinel*²

INTRODUÇÃO

As questões relativas à infância têm sido objeto de estudo em diversas áreas, talvez, porque é na fase da infância que um indivíduo pode desenvolver competências e habilidades que lhe permitirão tornar-se um adulto que seja autor da própria história. Estando a criança num processo de entrelaçamento com o mundo, ela pode, por meio das experiências de vida, constituir-se como autor da própria história.

Logo, pensar a infância, ao nosso modo de perceber o mundo, é também considerar as mais diversas situações e contextos em que a criança está inserida. Portanto, em nossos escritos para este capítulo, trazemos como proposta pensar a infância circunstanciada no enfrentamento a algum tipo de doença, e partir disso, tecemos reflexões sobre o como é e como é ser criança em fase de escolarização no enfrentamento a algum tipo de doença. Para tal, elegemos o método fenomenológico, ancorados em Merleau Ponty (1999) e Forghieri (2017). Deste modo, por meio da análise hermenêutica buscamos produzir um envolvimento existencial com a história proposta no filme e um afastamento metodológico para que se tornasse possível fazer os apontamentos que se seguem em nossos escritos.

Assim, trouxemos como lugar de produção a obra fílmica **Cartas para Deus** que estreou em 16 de dezembro de 2011 no cinema, e tem duração de 1h 50min. O filme, do gênero drama, foi dirigido por David Nixon, Patrick Doughtie, com roteiro de Patrick Doughtie, Patrick Doughtie, e contando com elenco principal composto por Robyn Lively, Jeffrey Johnson, Tanner Maguire.

-
- 1 Mestra em educação (PPGE/UFES). Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFES, orientanda do Dr. Hiran Pinel (PPGE/UFES/CAPES). Bolsista FAPES. E-mail: silcra@hotmail.com.
 - 2 Doutor em Psicologia (IP/USP). Professor titular aposentado do DETEPE/UFES/ CE. Professor permanente da UFES/PPGE. E-mail: hiranpinel@gmail.com.

A obra conta a história de vida de um menino de 8 anos, Tyler, em tratamento prolongado de saúde por ter um tipo raro de câncer do tipo meduloblastoma e que num processo de enfrentamento da doença decide falar de si escrevendo cartas para Deus. Não objetivamos falar de fé, respeitamos o direito individual de profissão de fé a cada indivíduo conforme preconiza a nossa Constituição Federal de 1988. E, embora saibamos que o filme evidencia a importância do exercício de crer no divino, intencionamos somente descrever o que é, e como é ser sendo Tyler num processo de enfrentamento do câncer.

Inicialmente, apresentamos aos leitores alguns dos personagens do filme, para que ao ler as narrativas no corpo do texto seja possível aproximar-se da reflexão do que é e como é ser uma criança em fase de escolarização vivenciando o processo de enfrentamento à doença. Tyler (Tanner Maguire) é uma criança acometida por câncer no cérebro, tipo meduloblastoma, num processo de enfrentamento diário contra a doença. Como figura fundo de sua história temos o círculo familiar e social que num movimento existencial imbricam-se com Tyler, amando-o e buscando caminhos onde ele possa se desenvolver plenamente. O menino, ainda que esteja vivenciando as dificuldades de ser crianças em contexto de enfrentamento à doença, deseja falar de si, deseja também ser escutado e considerado por isto, ele escreve cartas diariamente endereçadas para Deus.

Sua mãe, personagem coadjuvante, trabalha em um hospital e, apesar de estar habituada ao cenário de hospital, vivencia um processo de conflito existencial, pois o doente em questão é seu filho mais novo. Ela se desdobra na função materna, na responsabilidade de manutenção financeira do lar, e no papel de ser mulher. O irmão de Tyler, Ben, sofre com a doença do irmão, a perda repentina do pai e a ausência da mãe que empenha todas as suas forças em busca da cura de Tyler. Há também um personagem secundário, o carteiro Brady (Jeffrey Johnson), que vivencia problemas pessoais, enfrentando o vício em bebidas alcoólicas.

O círculo social, as pessoas que compartilham as vivências e experiências junto à criança em tratamento prolongado de saúde são também elementos que estão imbricados com o doente como uma figura fundo. Por isto, embora Tyler seja a estrela principal, todos os elementos que compõem este círculo de contato aparecerão em vários momentos do aqui-agora das narrativas de Tyler.

CARTAS PARA DEUS: A ESCRITA COMO FERRAMENTA TERAPÊUTICA E LUGAR SIMBÓLICO DA EXISTÊNCIA DA CRIANÇA EM TRATAMENTO PROLONGADO DE SAÚDE

“Eu não gosto de ficar doente quando não está em casa”, Tyler diz à sua mãe. Para Merleau-Ponty (1999), está no fato de perceber-se a si mesmo, de desdobrar-se sobre a própria existência, a possibilidade de que o indivíduo

concretize a consciência de si enquanto existência imbricada no mundo. Neste sentido, pensamos que o olhar da criança doente sobre as próprias circunstâncias pode revelar, por meio de suas narrativas de vida, elementos que compõem o seu modo de ser e como ser-sendo uma existência corpórea no mundo, num processo de enfrentamento de problemas de saúde.

As narrativas da criança adoentada carecem de serem consideradas, pois revelam também aspectos do mundo circundante, humano e próprio, trazendo sempre a oportunidade de que seja problematizada a atuação do Estado no sentido de compreender, idealizar, e propor políticas públicas que possam pensar na seguridade social das famílias em trajetória de enfrentamento à doença de algum familiar. Sobre tudo, políticas direcionadas a questões de saúde infantil, pois a criança na primeira e segunda infância, vivencia o processo de descobrir o mundo, imbricar-se nele por meio de brincadeiras, aventuras, travessuras. É o seu corpo imbricado no mundo circundante, humano e próprio, constituindo-se como sujeito que sente, projeta-se e age em favor de modificar a própria história. É, por meio do imaginário que a realidade se torna concreta, palpável. Neste sentido podemos compreender que Tyler conhece as limitações que a mesma lhe impõe e desvela-se como uma criança que sente medo ao não ter a mãe por perto para lhe cuidar em todo o tempo.

“Vovó, tem certeza de que pode fazer isto? Tem certeza de que pode fazer isto? Devagar, cuidado...”, Tyler indaga à sua avó. Tyler faz uma pequena travessura, e assusta sua avó ao fingir passar mal durante o procedimento de aplicação de medicação. Após o susto, os momentos de risadas e cumplicidade demonstram não somente a importância do mundo humano na vida de Tyler, como nos levam a perceber que a criança em tratamento prolongado de saúde pode, quando lhe é propiciado, enfrentar a sua circunstância num processo de saúde existencial, nisto percebe-se a importância da alegria, das brincadeiras mesmo nos momentos de adoecimento.

Pensar nas figuras maternas representadas nestas cenas, nos leva a perguntar onde estariam os demais parentes de Tyler, e, comoventemente, pensamos que há um discurso impregnado sobre o papel social das mulheres que as coloca em situações de dedicação exclusiva dos filhos, muitas vezes deixando de lado as próprias necessidades, distribuindo-se entre as múltiplas responsabilidades e buscando forças que socialmente lhe são empreendidas como parte inerente ao ser mulher. O que se segue no recorte de cena em 13:34 min., é o quanto a organização familiar se faz necessária neste processo de enfrentamento à doença.

“—E aí, ele está bem?”, pergunta Ben sobre Tyler à sua avó.

“— Sim! Ele está bem, e você?”, avó pergunta ao irmão de Tyler.

“— Isto é uma droga?”, diz seu irmão sobre o quadro de Tyler.

O acolhimento aos familiares é também um ato necessário. Diálogos como doença, dor, morte e vida precisam ser assuntos que fazem parte do cotidiano de todos nós. O irmão de Tyler o ama, entretanto, até este momento da obra fílmica não lhe foi ofertado dialogar sobre o que sentia, nem mesmo com o próprio Tyler. Há uma conduta familiar de criar um tabu em relação à doença, sobretudo quando há um prenúncio da impossibilidade de cura.

Alfabetização: escrita e matemática

“Querido Deus, quantas pessoas há no céu? Eu espero que seja bastante, eu aprendi uma palavra nova, meduloplastoma.... Porque estou doente Senhor? O remédio é horrível, mas ao menos vou fazer o teste de ortografia esta semana. Quantas estrelas há no céu? Meu pai disse que o senhor fez todas elas. E estou feliz de ter saído do hospital, mais do que tudo eu queria que minha mãe risse de novo, e é disto que eu sinto mais falta. (tempo de cena: 14:20 min.). Forghieri nos ajuda a refletir sobre essa cena ao nos dizer:

[...] há um movimento dialético entre o ser humano e o mundo circundante; o homem precisa, essencialmente, adaptar-se ao mundo circundante, mas está sempre tentando e, de certo modo, chega a conseguir exercer alguma ação sobre a natureza e sobre o seu próprio corpo (FORGHIERI, 2017, p. 30).

A escola, para Tyler, é um lugar de apropriação de si, pois é lá que ele interage com outras crianças, e que, a partir desta interação, captura experiências externas que o levam à compreensão da consciência de si. Tyler, pergunta quantas pessoas há no céu e evidencia a concepção matemática, pois ao mesmo passo que pergunta, também informa que têm noção do quantitativo de muitos. Pensando na escolarização brasileira, sobretudo da criança em tratamento prolongado de saúde, consideramos que a ausência de Tyler à escola, traz para ele muitas perdas, não só no mundo humano, mas também no conhecimento estruturado dos conteúdos. A alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, é uma aprendizagem para vida, pois Tyler utilizará tal conhecimento no cotidiano.

Estranhamentos e entranhamentos: entrelaçamentos entre pares no ambiente escolar

Tyler também tem outro grande motivo para voltar à escola. Este motivo é Samanta, ou Sam como Tyler carinhosamente a chama. Ela é a amiga de escola e sua vizinha, e, por isto, o visita regularmente. Com ela Tyler produz interação e imagina o retorno à escola. Juntos também falam dos outros e de como se dará a interação de Tyler após tanto tempo afastado do lugar-escola.

“Eu vou voltar para escola!” (tempo de cena: 19:26 min.). A escola é o lugar onde as crianças constroem aquilo que não se desenvolve em casa nas mesmas proporções. É neste espaço que elas percebem as diferenças culturais, o modo como o outro se estabelece no mundo e, ao perceber isto, elas se espelham no outro para refletir de si, de seu núcleo familiar. Logo, a escola tem papel fundamental na formação humana do indivíduo e, a partir dela, a criança pode compreender as nuances do mundo humano, das relações interpessoais, das diferenças que se organizam de um modo plural contribuindo para uma vivência e experiência no coletivo.

“Mãe você acha que os garotos vão rir de mim? O que eu faço se eles rirem?” (tempo de cena: 21:48 min.). Tyler quer saber como proceder diante do que ele compreende ser uma situação iminente, ou seja, os estranhamentos que os outros constroem acerca do corpo doente. Pensamos então, na importância da escola quando desenvolve junto aos alunos e demais funcionários temas que efetivamente evidenciem a valoração do coletivo, sobretudo do acolhimento do indivíduo em condição de fragilidade. O saber-se num envolvimento com os outros, como o diz Merleau-Ponty:

Se eu sou capaz de sentir por um tipo de entrelaçamento de meu corpo próprio e do sensível, eu sou capaz também de ver e de reconhecer outros corpos e outros homens. O esquema do corpo próprio, pois eu me vejo, é participável para todos os outros corpos que eu vejo, é um léxico da corporeidade em geral, um sistema de equivalências entre o dentro e o fora, que prescreve para um se aperfeiçoar no outro (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 380).

Torna-se imperativo pensar nos estreitamentos de laços entre a família e a escola. É na construção do diálogo e no entrelaçamento da família com a escola que os assuntos que permeiam a curiosidade e o imaginário das crianças sobre as diferenças sociais, físicas, fisiológicas e outras diferenças que marcam de modo singular o corpo, poderão ser problematizados por meio de ações didáticas de aprendizagem. Assim, diversos temas sociais poderão adentrar os espaços escolares e familiares sem restrições ou concepções equivocadas.

“Eu tenho que ir! A Samanta precisa de mim!” (tempo de cena: 19:32 min.). Tyler apesar do medo, entende que é no coletivo que o indivíduo se constitui e, portanto, zela por sua amizade com Sam. Ele demonstra, compreender que até mesmo estas amizades que conquistamos no espaço da escola são nosso escape de uma realidade dura para um lugar de acolhimento. A situação de enfrentamento à doença é um lugar territorial minado, cheio de regras para resguardar a vida do doente e, assim, alcançar a sua melhora. Entretanto, assim como Forghieri (2017) consideramos que “o corpo tem poder de síntese; ele unifica as sensações e percepções de si, bem como as que se referem ao mundo, o corpo é simultaneamente unificado e unificador, na sua constante relação

consigo e com o mundo” (FORGHIERI, 2017, p. 29).

Tyler se ausentou durante dois meses da escola, entretanto, há situações de doenças que se estendem por mais tempo. Ao chegar no ambiente escolar, tanto a mãe de Tyler quanto os demais componentes de sua história (professora, colegas de sala, e outros), possuem muitas dúvidas sobre qual o melhor modo de acolher Tyler.

Os colegas de sala também precisam pôr em prática o movimento de acolhimento ao retorno de Tyler. As perguntas que realizam a respeito de Tyler falam do processo de buscar compreender o modo como Tyler é em corpo após o diagnóstico da doença; um corpo estranho, franzino, frágil, doente, vivo, criança... Um corpo que, aos poucos, vai se deixando ser percebido pelos colegas, como um fenômeno, imbricado na dor e inquietações de sua circunstância, buscando responder com empatia a curiosidade infantil sobre o que é e como é ser criança em tratamento prolongado de saúde. “[...] temos a capacidade de compreendermos mútua e imediatamente, por sermos fundamentalmente semelhantes, embora na concretude do nosso existir cada um apresente algumas peculiaridades em seu perceber e compreender as situações” (FORGHIERI, 2017, p. 35). Somos-sendo seres de percepção, sensíveis ao mundo e ao que nos é dado como fenômeno.

A criança que deseja ser escutada

“Querido Deus, meu retorno à escola foi emocionante! No trajeto para casa contamos nossas travessuras e mamãe sorriu. Agora sei que o Senhor recebe minhas cartas... foi um dia muito bom!” (tempo de cena: 26:35 m) . Sentir-se no mundo faz parte da condição de saúde da pessoa, o conviver e usufruir da convivência tornam a existência significativa. “O ‘mundo’ do ser humano, mundo humano, diz respeito ao encontro às convivências das pessoas como seus semelhantes - com o outro, ser de outriedade, afinal a ‘relação do homem com outros seres é fundamental para sua existência” (FORGHIERI, 2017, p. 31).

A todo instante, quer seja por meio verbal ou não verbal, a criança fala de si. Ocorre que diferente do adulto, a criança é uma existência tutelada e, na maioria das vezes, não é escutada, pois estamos em uma sociedade que só considera dar voz àqueles que, de algum modo, são produtivos economicamente. Aqueles que não desenvolvem nenhuma atividade colaborativa no eixo econômico, ainda que seja em razão da sua idade ou estrutura corpórea, são aqueles a quem consideramos ser objeto de cuidado. Tais situações, de algum modo, nos pesam pois nos exigem uma dinâmica de manutenção, tempo, investimento e vivemos em uma sociedade que também atribui ao tempo uma lógica de lucro, não contemplando o investimento no humano.

Entretanto, a criança também é um ser no mundo e, se os espaços territoriais que ela ocupa não lhe fornecerem reconhecimento simbólico com um lugar de fala de pertencimento, ela buscará outros modos de ser. Tyler encontrou na escrita um lugar para falar de si, produziu cartas para Deus, que aqui dizemos ter sido a alternativa terapêutica;

[...]ser-no-mundo é uma estrutura originária e sempre total, não podendo ser decomposta em elementos isolados. Entretanto tal estrutura primordial pode ser visualizada e descrita em seus vários momentos constitutivos, mantendo a sua unidade. É desse modo que podemos considerar os vários aspectos do mundo e as diferentes maneiras do homem existir no mundo (FORGHIERI, 2017, p. 28).

Do outro lado da história de Tyler, está Brady, um carteiro solitário designado a assumir a rota da casa de Tyler para o serviço de correspondências. Ao assumir esta nova rota de trabalho ele deverá executar a tarefa de carteiro sem auxílio de veículo automotivo. Para Brady, realizar a caminhada em sua função profissional é um grande desafio, pois é avesso ao cultivo de relações interpessoais. Ele também vivencia um conflito entre estar sóbrio ou bêbado. E decorrência do vício, sua esposa o abandonou e ele perdeu o contato com o filho. Sua vida é também um processo de sofrimento; seu mundo humano está em conflito, abalado. Brady é a figura que vai receber as cartas de Tyler, todas endereçadas a Deus. Mas Brady acredita ser impossível cumprir a tarefa de entregar tais cartas, por isso, sente-se aflito, perdido, sem saber inicialmente o que fazer. Mas o que fazer com as histórias que nos contam as crianças?

Esta é uma pergunta que carece de ser laborada no sentido para que aqueles que recebem as narrativas infantis sobre doença, dor e morte encontrem caminhos para desenvolver tais temáticas junto ao público infantil. O carteiro Brady, tornou-se o *escutador* da história de vida de Tyler, e sem saber o que fazer com as narrativas recebidas, busca ajuda. Ao buscar ajuda em uma igreja, Brady conhece um reverendo, que reconhece e elogia a gentileza de Brady em guardar as cartas de Tyler endereçadas a Deus ao invés de descartá-las. Assim o reverendo situa Brady da história da família de Tyler expondo que a comunidade inteira acolhe aquela família.

Brady é aconselhado a ir para casa descansar, pois somente a partir do afastamento reflexivo da situação de Tyler, ele poderia encontrar possíveis modos de ser junto-com Tyler. Nós também pensamos que os professores que lidam com alunos em contexto de enfrentamento de alguma doença precisam de ter um tempo e lugar onde possam pensar, problematizar e encontrar caminhos sobre o que fazer com as histórias que lhes contam os alunos a respeito da dor, da doença, da morte. Neste sentido, acreditamos que as literaturas sobre os temas tecidos neste escrito, seriam um importante dispositivo de formação humana

para crianças em fase de escolarização.

Escutar o que o outro diz, é também pensar no que o outro deseja ao falar de si, do mundo, da vida. Uma pergunta que nos inquieta é: por que concebemos socialmente que a criança não possa ser um indivíduo de experiências significativas e que possuem consciência que lhe permitam narrar de si sobre o corpo doente?

Mesmo quando não sabemos como agir diante dos temas como doença, morte, dor, é nosso dever ofertar uma situação de acolhimento e de pertencimento existencial às crianças. O carteiro Brady, após conhecer a história de vida de Tyler, cria diversas situações de acolhimento, e assim pode perceber o fenômeno do que é e como é ser criança em tratamento prolongado de saúde.

Intercorrências, territorialidade, desterritorialização: Tyler não vai à escola

No retorno à escola, houve um incidente de bullying dos alunos contra Tyler e sua mãe quer protegê-lo, por isso ela decide que Tyler não voltará à escola enquanto estiver doente. As crianças estão sempre atreladas de modo condicional às decisões do adulto. Não invalidamos a responsabilidade civil dos pais/outros sobre a criança menor de idade, é dever dos adultos cuidar e proteger as crianças. Mas pensamos sobre o ato naturalizado do adulto em não escutar e não considerar que a criança é também um ser no mundo. Mesmo com o desejo de estar no espaço escolar, Tyler não pode satisfazer este desejo, pois sua percepção sobre o evento de Bullying não foi escutada para ser considerada.

Por querer falar do fato de bullying que sofreu, Tyler busca apoio em outro adulto, alguém que possa ser mais um de seus escutadores, assim ele dialoga sobre o ocorrido e apresenta seus sentimentos sobre o contexto de bullying ao avô de Samanta. Ao narrar de si, Tyler revela-se como alguém consciente de sua circunstância, e se percebe como um corpo no mundo, um corpo doente, pálido, frágil, sem cabelos e magro, um corpo estranhamente estranho. Neste momento, o avô de Samantha, o senhor Heishel, faz uma mediação, e encarna um personagem de alguma história infantil. Assim, corporifica-se no senhor Heishel, o senhor Dadusca. Inicia-se um diálogo, o corpo entra em cena, e Dadusca diz dessa capacidade de um guerreiro como Tyler. Imaginário e realidade entrelaçados, arte imitada na vida, e Tyler aprende sobre a força e coragem que pode haver num corpo doente e da beleza que há em mostrar que se é sendo apesar da doença.

Somos seres de relação, e neste processo de ser junto-com, aprendemos e ensinamos existencialmente. Dadusca, tem um ideia... concede longas sobranceiras a Tyler e, com isto, o olhar de Tyler realça e ele passa a enxergar de um modo novo a sua circunstância num processo de saúde existencial.

Tyler percebe o outro e quer ser percebido no mundo humano, buscando compreender como o outro lhe vê, em meios a tantos conflitos pergunta a seu

irmão Bem:

“— O que você vê quando olha para mim?” (tempo de cena: 46:15 min.).

Neste movimento, Tyler busca compreender a organização familiar frente à sua doença. Sempre haverá coisas a serem ditas, perguntas inquietantes, pedidos de desculpas, sonhos a serem cuidados... medo de perder aquele a quem amamos. Pensamos que se literaturas infanto-juvenil sobre temas relacionados aqui fossem acessíveis tanto no ambiente escolar como no seio familiar, os conflitos existenciais que surgem da doença seriam minimizados, pois o falar e o escutar são instrumentos de enfrentamentos das dificuldades no cotidiano.

“— Sabia que sou um guerreiro?!”, Tyler pergunta anunciando ao irmão (tempo de cena: 48:26 min.. A consciência de circunstância vivenciada por Tyler revela a percepção que ele tem sobre si, sobre estar doente, acometido por câncer “para superar as adversidades, é necessário a vontade individual por querer transpô-las” (GOMES, 2015, p. 48).

Atividades esportivas: o afastamento corpóreo das aulas de Educação Física

No recorte de cena 47:00 min. há uma aproximação entre o carteiro e Tyler. Eles confiam fatos de suas vidas e brincam por um instante.

“— Ei, podia me ensinar como faz isso? [...]—Não jogo desde que fiquei doente, mas quero voltar”, diz Tyler a Brady.

Capturamos de modo hermenêutico, a saudade que Tyler tem da escola e de suas potencialidades esportivas. A criança, na primeira e na segunda infância, aprende nas aulas de Educação Física a desenvolver a percepção espacial, consciência corpórea, tempo e espaço, e outros. Mas, o que fazer quando não se pode participar das aulas de educação física? Como proceder nesta situação, considerando que nenhuma outra disciplina escolar lhe permite ter a percepção de sua existência corpórea como nas aulas de Educação Física? São perguntas que trazemos para nós como profissionais da educação que nos angustiamos por, muitas vezes, não conseguirmos oportunizar condições iguais de aprendizagem a todos os alunos. Contudo, ainda acreditamos na importância da formação docente para o atendimento escolar de crianças em tratamento prolongado de saúde.

A escola como lugar permanente de pertencimento: escrevendo para os amigos da escola, vivendo de esperanças, a vida é uma festa

Nos 50:50 min. de cena, Tyler explica à sua mãe sobre o fato de estar escrevendo uma carta para Alex, o autor do bullying que sofreu na escola. Tyler compreende o estranhamento que traz ao ser um corpo doente. Por

isso, problematiza uma reflexão sadia sobre ser diferente, ser doente, e, nesta problematização, oportuniza aos demais que lancem um olhar sobre si enquanto sujeitos pertencentes e imbricados à circunstância que ele enfrenta.

A partir de 1:06 min. de cena a professora explica à classe que não sabe quando Tyler irá retornar, mas que poderiam pensar em algo para aproximá-lo da escola. Como atividade, as crianças iniciam a escrita de seus sentimentos e nesse processo as crianças passaram a se reconhecer como elementos que se constituem e constituem o outro como sujeitos imbricados com Tyler. Ao falarem de si nas cartas que escrevem para que Tyler leia no hospital, também situam Tyler sobre a ausência sentida pelos colegas e confidenciam seus medos, revelam a percepção que têm sobre a morte, e sobre *ser junto-com*. Conforme Rodrigues:

A escola, apesar de todos os seus condicionamentos, burocracias, mecanismos de controle, permanece uma comunidade viva. A presença dos estudantes e diversos funcionários naquele espaço gera uma série de interações que não conseguiremos jamais mensurar (RODRIGUES, 2022, p. 170)

“— Vamos fazer uma festa!” Anuncia a mãe de Tyler (tempo de cena: 1:10 min). Percebemos o quanto a questão sobre morte aflige a família de Tyler. Mesmo sendo informada pela médica que acompanha seu filho sobre a incerteza da cura, sua mãe decide dar uma festa para celebrar a vida, porque a morte é uma questão que não se controla, portanto, é um assunto tabu.

O que estamos problematizando é que nossa humanidade é permeada por coragem e medo, tristeza e alegria e como não podemos controlar tudo, nos agarramos a uma esperança para que seja possível continuar lutando pela vida. Sobre a festa, pensamos, ao nosso modo de perceber o mundo, que fantasia e realidade fazem parte do nosso cotidiano. Tyler recebe uma festa, ou seja, a fantasia para comemorar seu retorno ao lar após alguns dias no hospital. Ao fim da festa, Tyler prepara-se para dormir, mas ele ainda quer saber sobre a morte e sobre a vida, e a pergunta à sua mãe nos insere noutra problematização: “— O bebê, a senhora.... veio para me substituir?” (tempo de cena: 1:18 min.).

Não temos controle sobre viver ou morrer, e Tyler sabe que, aos humanos, cabe somente a escolha de não viver uma vida malograda. Imbricado com o mundo circundante, humano e próprio é que podemos *ser junto-com* e neste processo, enfrentar criativamente as nossas circunstâncias sejam elas quais forem. Ao final do filme, Tyler aparece deitado em sua cama. A cor de sua camiseta cinza evidencia a tristeza e o prenúncio de sua partida. Sua mãe segura em suas mãos frágeis, pequenas. Ela compreende agora sobre as narrativas do filho no processo de enfrentamento do câncer, pois diz: “—Tyler, está tudo bem, pode ir agora...”

Aceitar a vida é também acolher a morte; um processo de aprendizado

sobre os modos que se pode e se deve buscar ser no mundo, imbricado nas aventuras de viver como um indivíduo consciente do mundo e entrelaçado e acolhido pelas diversas vidas que tornam seu mundo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos muitas palavras para compor a finalização desta escrita, pois acreditamos que as questões sobre enfrentamento de doença e temas como dor, sofrimento, morte, pois acreditamos que esses temas precisam ser discutidos prolongadamente; não para que o assunto se esgote porque o conhecimento não se finda nunca, mas porque é necessário pensar no que é e como é ser criança em enfrentamento prolongado de saúde e quais caminhos possíveis podem possibilitar uma saúde existencial às crianças que enfrentam a doença e suas circunstâncias. Acreditamos que por meio da literatura, do ouvir e escutar as narrativas que nos doam essa criança, a educação escolar pode ser possibilitada como um lugar simbólico onde a criança pode desenvolver sua saúde existencial, tornando-se um indivíduo consciente de si, sendo junto-como no mundo.

Como de costume em nossas tecituras, um poema como um caminho, um acolhimento, um fio de pensamento sobre o que é e como é...

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

(Ferreira Gullar, 1989)

REFERÊNCIAS:

GOMES, Vitor A **fenomenologia da resiliência**: teorias e histórias de vida. 1. ed. Curitiba:CRV, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto. São Paulo: Fontes Editora, 1999.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GULLAR, Ferreira. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Ediouro, 1989.

RODRIGUES, José Raimundo. “Os que ficam na escola também sofrem!”: um ensaio sobre professores e colegas de turma de estudantes hospitalizados ou em APD. In: FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran; RODRIGUES, José Raimundo. **Atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar**: atravessamentos, sofrimentos e práticas de cuidado. / Organizadores: . – Itapiranga: Schreibern, 2022. P. 170-188.

CARTAS PARA DEUS. David Nixon, USA. Possibility Pictures. Imagem Filmes. 2010.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CARTOGRAFIA DOCENTE

Rachel Benta Messias Bastos¹

Thaís Regina de Carvalho²

A CARTOGRAFIA DA *ERER* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo é uma cartografia de dados da pesquisa “Educação das relações étnico-raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia”, que iniciou no segundo semestre de 2020 e tem previsão para finalizar em 2024. A pesquisa está sendo desenvolvida por professoras, alunas e egressas do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás e do Instituto Federal de Goiás. O objetivo geral desta investigação é analisar as práticas pedagógicas de docentes referentes à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na primeira etapa da educação infantil, a creche, conforme divisão estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996.

No ano de 2021, período de pandemia mundial, foram aplicados questionários *online* com docentes de cinco Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia que atuam nos agrupamentos das crianças de zero a três anos de idade. O questionário da pesquisa foi estruturado a partir dos seguintes eixos: Perfil da/o respondente; Atuação e caracterização do agrupamento; Concepção de educação das relações étnico-raciais na educação infantil; Organização dos espaços; Relações – Crianças e seus pares; Crianças e adultos; Brinquedos e materialidades; Projetos pedagógicos; Formação inicial e continuada.

Nesta primeira fase da pesquisa contamos com um total de doze docentes

1 Licenciada em Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Professora EBTT do IFG câmpus Goiânia Oeste. E-mail: rachel.bastos@ifg.edu.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela UDESC, mestrado e doutorado em educação pela UFPR, Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: decarvalho@ufg.br.

respondentes e elencamos para este debate, especificamente as análises da cartografia dos eixos: Perfil da/o respondente; Atuação e caracterização do agrupamento; e Organização dos espaços. Destacamos por fim, que a nossa fundamentação teórica está ancorada na epistemologia negra, a qual retrata os ambientes educativos enquanto espaços potentes que podem contribuir para a luta antirracista.

CARTOGRAFIA DO PERFIL DO/A RESPONDENTE

O perfil compreende os aspectos constitutivos da identidade pessoal e social do/a respondente, conforme afirma Nilma Lino Gomes (2005, p. 41): “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. [...]”. É interação e afirmação da diferença. Sobre o perfil da/o respondente realizamos as seguintes indagações:

Quadro 1 – Perguntas do eixo perfil da/o respondente.

PERGUNTA	DETALHAMENTOS
Qual é a sua formação?	Resposta aberta
Como você se autodeclara, segundo raça/cor?	Resposta de múltipla escolha: Branca Preta Parda Amarela Indígena Sem declaração Outra
Com qual identidade de gênero você se identifica?	Resposta de múltipla escolha: Mulher cisgênero Homem cisgênero Mulher trans Homem trans Não binário Travesti Outra
Qual é a sua idade?	Resposta de múltipla escolha: Até 21 anos Entre 22-27 anos Entre 28-33 anos Entre 34-39 anos Entre 40-45 anos Entre 46-51 anos Entre 52-57 anos Entre 58-63 anos 64 anos ou mais

Fonte: As autoras, 2022.

Objetivamos, com tais indagações, traçar o perfil identitário das docentes, principalmente sobre o dado vinculado à questão étnico-racial. Em relação à

questão sobre a formação acadêmica, 100% das docentes responderam que possuem formação inicial em Pedagogia. Entretanto, esse dado apresenta algumas especificidades, a saber:

- 01 docente informou que tem três cursos de formação inicial: Pedagogia, Pedagogia Bilíngue e Letras;

- 01 docente mencionou que tem especialização em Administração educacional;

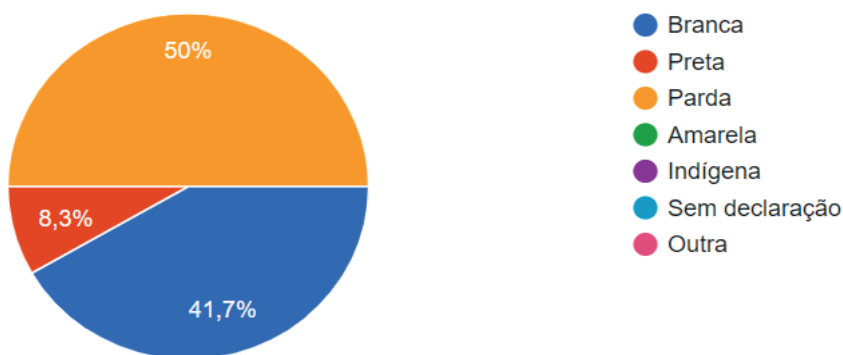
- 01 docente possui especialização em Neuropedagogia;

- 01 docente registrou que tem formação inicial também em Ciências biológicas e 03 especializações: Educação Infantil; Psicopedagogia e Docência Universitária e,

- 08 docentes registraram que possuem formação inicial em Pedagogia.

Quanto à questão referente à cor/raça, 50% das docentes se autodeclararam pardas; 41,7% brancas e 8,3% pretas. Esses dados reiteram a caracterização da população brasileira em relação à demografia coletada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) através da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD Contínua), ou seja, 56,1% dos brasileiros se autodeclararam negros na junção de pretos (9,1%) e pardos (47,0%). O que corresponde nesta coleta dos dados das docentes, a 58,3%.

Gráfico 1: Cor/Raça



Fonte: As autoras, 2022.

Essa diferenciação, parda-preta, para Sueli Carneiro é uma forma de fragmentação da identidade negra e é oriunda da ideologia do branqueamento da população brasileira, através da tipificação de uma “hierarquia cromática e de fenótipos”. A autora afirma que:

independentemente da miscigenação de primeiro grau decorrente de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas que têm sido

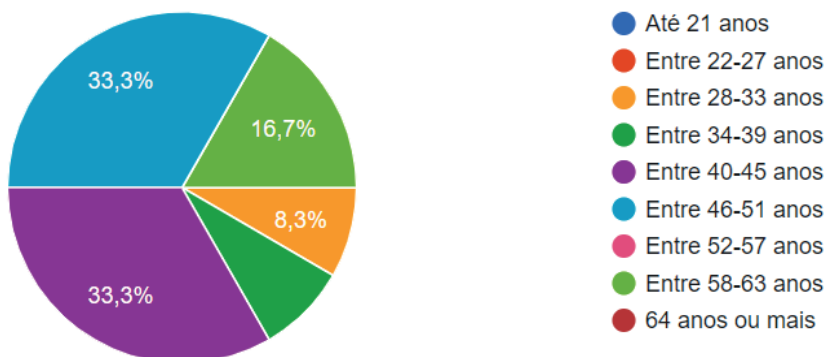
historicamente utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros. Faz-se isso pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara as múltiplas classificações de cor que por aqui circulam e que, neste momento, prestam-se à desqualificação da política de cotas (CARNEIRO, 2004, s/p.).

Associa-se a essa intersecção da autodeclaração identitária as questões de gênero, que para Louro (2003, p. 8, 10) é preciso entender como “constituente da identidade dos sujeitos” e que estão “continuamente se construindo e se transformando”. Em relação à identidade de gênero, 100% das docentes indicaram a opção “Mulher Cisgênero”, ou seja, se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram.

A discussão de gênero e suas especificidades é algo que requer estudos e conhecimentos sobre a pluralidade existente na sociedade contemporânea. “O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 2003, p. 9).

Quanto à questão da idade ocorreu um empate de dados tanto em relação ao grupo de docentes acima de 40 anos, entre 40-51anos, quanto em relação às docentes que indicaram que tem entre 28 e 39 anos. Portanto, esses dados indicaram que: 33,3% das docentes têm entre 40-45 anos e 33,3% indicaram que tem entre 46-51 anos; 16,7% responderam que tem entre 58-63 anos. Outro empate refere-se ao percentual de 8,3% das docentes têm entre 34-39 anos e com o mesmo percentual, 8,3%, têm entre 28-33 anos.

Gráfico 2: Faixa etária



Fonte: As autoras, 2022.

Os dados deste eixo perfil do/a respondente apresentam como centralidade a categoria da identidade, no sentido da compreensão de um pertencimento racial e de gênero construídos na interação das relações sociais e, também como uma categoria analítica que expressa traços culturais e políticos.

CARTOGRAFIA DA ATUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Tendo em vista que as ações que visam contemplar a educação das relações étnico-raciais precisam ser contínuas e abarcam desde aspectos do cotidiano educacional, debater sobre a atuação e caracterização dos agrupamentos também se configura como um aspecto importante para compreendermos o trabalho desenvolvido a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira. Com base nesses dados, conseguimos verificar informações sobre o tempo de carreira das docentes e a forma como o agrupamento se constitui, tanto em âmbito da rotina quanto aos pertencimentos das crianças, a partir da ótica das professoras. O eixo “Atuação e caracterização do agrupamento” foi composto pelos seguintes questionamentos:

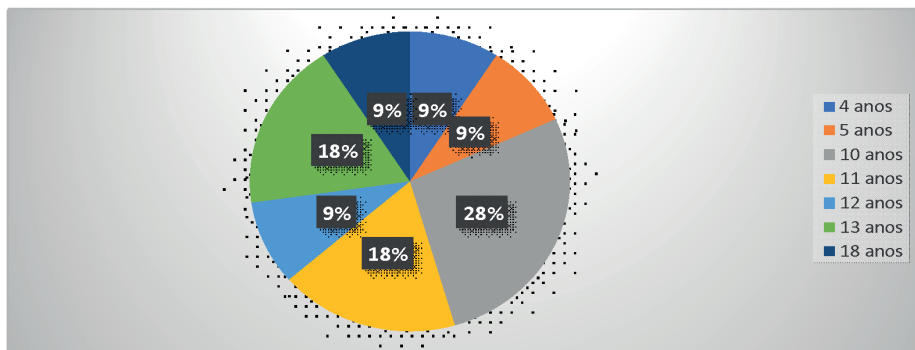
Quadro 2 – Perguntas do eixo atuação e caracterização do agrupamento

PERGUNTA	DETALHAMENTOS
Qual é o seu tempo de serviço na rede municipal de educação de Goiânia?	Resposta aberta
Qual é o seu tempo de serviço no Centro Municipal de Educação Infantil?	Resposta aberta
Em qual(is) agrupamento(s) você atua?	Resposta aberta
Como se constitui a organização da rotina do seu agrupamento?	Resposta aberta
O seu agrupamento é composto por crianças (Hetero-identificação, segundo raça/cor)	Resposta de múltipla escolha (Caixa de seleção): Branca Preta Parda Amarela Indígena
As crianças do seu agrupamento pertencem a alguma religião?	Resposta de múltipla escolha: Sim Não Não sei
No seu agrupamento há crianças pertencentes à religiões de matriz africana?	Resposta de múltipla escolha: Sim Não Não sei

Fonte: As autoras, 2022.

As análises referentes à atuação e caracterização do agrupamento revelaram que a maior parte das docentes respondentes (em torno de 64%) atuam na Rede Municipal de Educação há mais de 10 anos, conforme exposto no Gráfico 3:

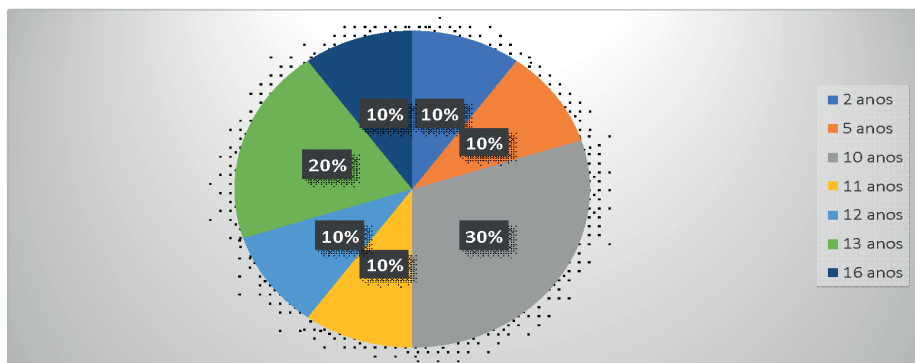
Gráfico 3: Tempo de serviço na Rede Municipal de Educação de Goiânia



Fonte: As autoras, 2022.

Os dados expostos no gráfico 3 demonstram que as professoras que estão atuando com os agrupamentos das crianças de zero a três anos de idade já vêm dedicando boa parte da sua carreira na referida Rede Municipal, inclusive atuando no mesmo CMEI. Assim, podemos inferir a respeito da possibilidade de continuidade do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos. Sobre o tempo de serviço no CMEI, vide Gráfico 4:

Gráfico 4: Tempo de serviço na Rede Municipal de Educação de Goiânia



Fonte: As autoras, 2022.

Tais dados são relevantes para situar o/a leitor/a no tocante à atuação profissional das participantes da pesquisa. Dando continuidade, cabe expor também os aspectos referentes à organização da rotina do agrupamento em que as docentes atuam.

Quadro 3: Rotina do agrupamento

Respondente	Respostas
1	Acolhida/ café da manhã/ atividades / almoço/ saída.
2	A rotina é construída a partir da necessidade das crianças, olhando a faixa etária.
3	Seguimos a rotina proposta pela Rede para crianças bem pequenas.
4	Pensada desde o momento de acolhida das crianças até o momento de despedida. Cada elemento da rotina é planejado objetivando atender os interesses e necessidades das crianças.
5	Adaptação conforme a rotina, flexível, conforme a necessidade, cronograma de horários.
6	É toda dentro de um planejamento semanal, que é seguido.
7	Se constitui de acordo com a organização estabelecida pelo CMEI, acolhida, atividades significativas, brincadeiras dirigidas e livres, banho, almoço e sono.
8	No agrupamento de bebês a rotina é bem planejada. Pensando desde o momento da acolhida, atividades de higienização; brincadeiras, passeios, propostas para o contato com a natureza, momentos das refeições e descanso.
9	Acolhida, café da manhã, proposta dirigida, almoço, entretenimento.
10	Está organizada em: Acolhida; Lanche da manhã; Atividades pedagógicas; Pátio ou parque de areia: momento mais livre de interações entre as crianças; Almoço e Espera dos pais.
11	Acolhida das crianças, alimentação, brincadeiras na área livre do CMEI, higienização das mãos, momento da fruta, atividade pedagógica, higienização corporal e alimentação.
12	Acolhida, café da manhã, pátio, banho, almoço.

Fonte: As autoras, 2022

Como podemos constatar, as rotinas constituem-se a partir das ações que envolvem as atividades permanentes e apenas quatro professoras deram destaques para os eixos brincadeiras e interações, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

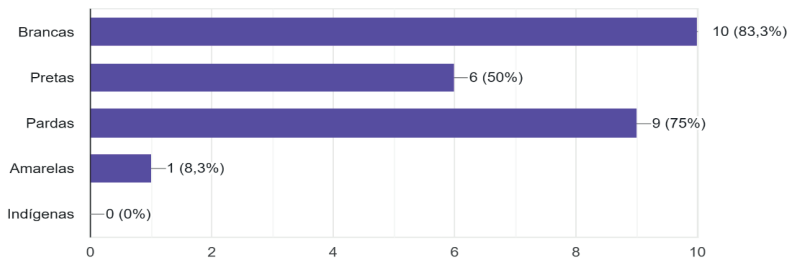
Outro ponto a se destacar referente às rotinas diz respeito à organização do tempo, considerando as necessidades das crianças. Este ponto foi salientado em algumas respostas, corroborando, portanto, com os apontamentos de Batista (2000), que trazem a importância de compreender que o tempo das crianças não se dá de modo idêntico à lógica de tempo dos/as adultos/as, tornando-se fundamental que a rotina não seja guiada por um viés adultocêntrico.

Ao abordar sobre os diferentes tempos das crianças é imperativo considerar a heterogeneidade e subjetividades delas. Nesse sentido, as docentes foram questionadas com relação à heteroidentificação das crianças do seu agrupamento, segundo raça/cor:

Gráfico 5: heteroidentificação das crianças do seu agrupamento, segundo raça/cor

O seu agrupamento é composto por crianças:

12 respostas



Fonte: As autoras, 2022

Os dados apontam que os agrupamentos das crianças de zero a três anos são compostos majoritariamente por crianças heteroidentificadas como brancas, seguidas das pardas, pretas e amarelas. Todavia, é interessante ressaltar que considerando a categoria negro, a qual refere-se à junção dos índices de pretos e pardos (PAIXÃO; CARVANO, 2007), totalizamos um quantitativo mais significativo da presença da população negra nas unidades de Educação Infantil.

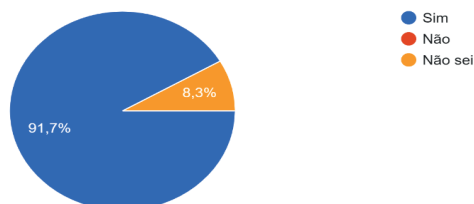
Cabe enfatizar que saber onde estão e quem são as crianças que frequentam as instituições da primeira etapa da educação básica é fundamental para a proposição de políticas públicas educacionais de acesso e qualidade. Um dos impedimentos para acessar a Educação Infantil, por parte de famílias negras e pobres, relacionava-se às dificuldades de entrega de documentos comprobatórios, principalmente referente à renda (SILVA, 2007). Fato que ainda permanece em algumas redes municipais de educação e precisa ser superado tendo em vista que o direito à vaga é da criança, segundo os documentos mandatórios a nível nacional.

Ainda sobre a identificação das crianças, ancoradas no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (2009) foi realizado um questionamento referente ao pertencimento das crianças a alguma religião. No Gráfico 6 é possível visualizar as respostas:

Gráfico 6: Pertencimento das crianças do seu agrupamento à alguma religião

As crianças do seu agrupamento pertencem à alguma religião?

12 respostas

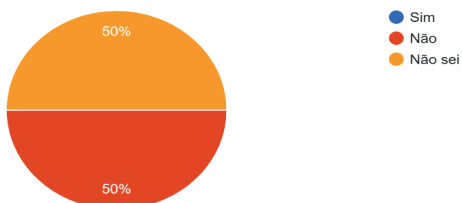


Fonte: As autoras, 2022.

Os dados apontam que a maioria das crianças pertence a alguma religião, contudo ao se especificar as religiões de matriz africana o silêncio e a negação demarcam as respostas.

Gráfico 7: Pertencimento das crianças do seu agrupamento às religiões de matriz africana

No seu agrupamento há crianças pertencentes às religiões de matriz africana ?
12 respostas



Fonte: As autoras, 2022.

Tal panorama nos faz refletir sobre os motivos que levam 50% das docentes terem optado pela alternativa “Não sei”, sendo que a não explicitação também pode ser fruto dos preconceitos e estereótipos no tocante às religiões de matriz africana. O que instiga também a pensar que a organização do espaço escolar representa aspectos relacionados à concepção de EREER, a existência, valorização e reconhecimento de uma pluralidade cultural e social.

CARTOGRAFIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Ao debater sobre as particularidades da Educação Infantil, as reflexões sobre a organização dos espaços tornam-se essenciais. Estes, em acordo com Carvalho e Rubiano (1994), constituem-se enquanto arranjos que evidenciam a concepção de criança e de Educação Infantil vigente. Assim, reiteramos que os espaços e suas respectivas decorações perpassam mensagens simbólicas que podem contribuir ou não no processo de construção valorizada das subjetividades de cada criança (TRINIDAD, 2011). Portanto, compreendemos que a organização dos espaços também denota aspectos referentes à concepção de educação das relações étnico-raciais.

Os questionamentos sobre o eixo “Organização dos espaços” foram os seguintes:

Quadro 8 – Perguntas do eixo organização dos espaços

PERGUNTA	DETALHAMENTOS
Quais aspectos você elenca como essenciais na organização dos espaços internos e externos do CMEI?	Resposta aberta
Qual é a sua opinião a respeito da seguinte afirmação: “A diversidade étnico-racial precisa estar contemplada em todas as reflexões e momentos que envolvem a organização dos espaços das unidades de educação infantil.”	Resposta de múltipla escolha: Concordo Discordo Nenhuma das alternativas
Você considera que a diversidade étnico-racial é contemplada na organização dos espaços do CMEI?	Resposta de múltipla escolha: Sim, em todos os momentos Parcialmente (Somente nos espaços coletivos - Entrada, murais, entre outros) Parcialmente (Somente no interior das salas dos agrupamentos) Não é contemplada
Qual(is) estratégia(s) são utilizadas para contemplar a diversidade étnico-racial na organização dos espaços?	Resposta aberta

Fonte: As autoras, 2022.

No tocante aos aspectos essenciais para a organização dos espaços, constatamos que as respostas das docentes vêm ao encontro do que vem sendo destacado em pesquisas e documentos normativos no campo da Educação Infantil. Isto é, a criança aparece em destaque na maioria das respostas, conforme podemos verificar no Quadro 9.

Quadro 9 – Aspectos essenciais para a organização dos espaços

Respondente	Respostas
1	A readequação do espaço, modificando-o de acordo com a necessidade das crianças.
3	A segurança e bem estar da criança.
4	Faixa etária das crianças e quantidade de crianças a serem atendidas.
5	O trabalho na parte externa é mais significativo, pois a criança se sente mais livre, para explorar sua criatividade com mais originalidade num espaço com mais liberdade. As paredes limitam muito a criança.
6	Que todos os espaços sejam apropriados para as atividades e que garantam os direitos das crianças e sua segurança.
9	O espaço deve estar organizado e pensado na e pela criança, que facilite a circulação dos pequenos.
11	A organização dos espaços depende do planejamento desenvolvido pela professora pelas preferências e necessidades das crianças
12	Essa organização é realizada considerando as preferências das crianças, faixa etária e o planejamento da professora.

Fonte: As autoras, 2022.

Diante desses apontamentos, emerge o questionamento sobre quem são essas crianças que vêm sendo enfatizadas? Salientar o pertencimento de gênero e raça das crianças, bem como a diversidade que constitui a nossa sociedade são elementos fundamentais para refletir sobre essa indagação. Nessa direção, ressaltamos a resposta de uma das docentes, a qual expôs como aspecto essencial a sua percepção sobre as relações e as crianças. A respondente relatou que: “Vejo uma relação harmoniosa entre brancos e negros” (Respondente 8). Esse é um dado relevante tendo em vista que as pesquisas retratam que desde a mais tenra idade as crianças negras vivenciam situações de preconceito, discriminação e racismo nas unidades educativas.

Seguindo essa perspectiva, também cabe realçar uma resposta que elenca “a história da criança” como um dos aspectos essenciais que compõe a organização dos espaços:

Todo ambiente deve ser acolhedor para as crianças, os espaços devem ser organizados e reorganizados pensando na história da criança, nas atividades propostas, que podem ser culturais, exploradores, onde as crianças possam expressar suas ideias, hipóteses e opiniões (Respondente 2).

Essa resposta diz muito sobre a concepção de criança, considerando-a enquanto um sujeito histórico que produz e reproduz culturas. Portanto, defendemos que nessa discussão sobre as histórias das crianças as categorias raça, gênero e classe sejam incorporadas, haja vista que as mesmas estruturam as relações sociais no nosso país.

Ainda sobre os aspectos essenciais para organização dos espaços, vale frisar a resposta de uma das docentes, a qual apresenta uma dimensão que prima pela diversificação, corporeidade e diversidade:

Nos [ambientes] externos garantir que as crianças se expressem corporalmente e se sintam confiantes em explorar os recursos disponíveis, na escolha com quem brincar, de interagir também com os outros adultos da instituição e não somente os profissionais da sua turma. No ambiente interno, que nomeamos agrupamento, torna-se importante um ambiente que represente os interesses das crianças, a estética que contribua para que as crianças se sintam seguras, a organização dos materiais que respeitem o tempo de cada sujeito. Torna-se importante a oferta de materiais diversificados, como brinquedos, objetos não estruturados, materiais gráficos, elementos da natureza, livros entre outros que garantam e apresentem a diversidade da nossa cultura brasileira valorizando todos os povos (Respondente 2).

Embora a professora tenha optado por não mencionar as expressões “crianças negras e brancas” e/ou “meninos e meninas negros/as” é possível observar que a mesma denota considerar o processo de construção das identidades das crianças ao abordar sobre a importância da garantia da apresentação e

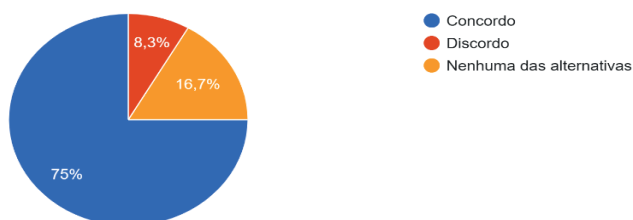
valorização da diversidade da cultura brasileira, considerando todos os povos. Essa perspectiva corrobora com a necessidade de:

[...] também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (BRASIL, 2012, p. 21).

Assinalando tal importância, uma das perguntas do questionário teve como foco compreender de modo específico quais as percepções das docentes sobre a relevância da inserção da diversidade étnico-racial em todos os debates que envolvem a organização dos espaços. Para isso, realizamos a seguinte afirmação: “A diversidade étnico-racial precisa estar contemplada em todas as reflexões e momentos que envolvem a organização dos espaços das unidades de educação infantil.” Dentre as doze professoras, nove concordaram, uma discordou e duas optaram por selecionar “nenhuma das alternativas”.

Gráfico 11: Opinião das docentes a respeito da inserção da diversidade étnico-racial nos momentos de debate sobre organização dos espaços

Qual é a sua opinião a respeito da seguinte afirmação: "A diversidade étnico-racial precisa estar contemplada em todas as reflexões e momentos qu...dos espaços das unidades de educação infantil."
12 respostas



Fonte: As autoras, 2022

As análises desses dados nos levam a ponderar sobre o “não dito”, isto é, o quanto não opinar sobre a importância da inserção da diversidade étnico-racial também revela uma das formas de manutenção das desigualdades e hierarquias raciais, as quais têm o silêncio como uma das estratégias para a sua permanência e disseminação (SILVA, 2012).

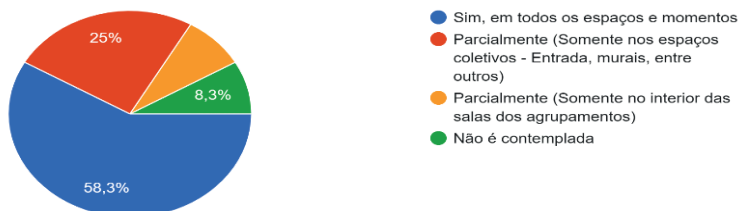
Dando continuidade, ressaltamos as informações referentes à seguinte indagação: “Você considera que a diversidade étnico-racial é contemplada na organização dos espaços do CMEI?” As respostas das respondentes pontuaram tanto que a temática é totalmente contemplada, quanto que é parcialmente e não contemplada. Nesse sentido, vale lembrar que as respondentes atuam em diferentes CMEIs e cada uma expôs a sua percepção a partir do seu espaço de

atuação, conforme disposto no Gráfico 12.

Gráfico 12: Inserção da diversidade étnico-racial no CMEI

Você considera que a diversidade étnico-racial é contemplada na organização dos espaços do CMEI?

12 respostas



Fonte: As autoras, 2022

Diante desses dados torna-se primordial compreender quais são as estratégias elencadas para contemplar a temática na organização dos espaços. A diversificação é algo marcante nas respostas. Um grupo de professoras focou nos encaminhamentos, conforme retratado no Quadro 10.

Quadro 10 – Estratégias para contemplar a diversidade étnico-racial nos espaços do CMEI (Encaminhamentos)

Respondente	Respostas
3	Nas atividades planejadas.
4	Construção de painéis coletivos, exposição de atividades individuais
6	Que todas as crianças tenham os mesmos direitos e respeito durante as atividades desenvolvidas, que os espaços proporcionem acolhimento para todas as crianças e família, que durante o planejamento seja pensado sempre em como garantir a todas as crianças uma aprendizagem igualitária em relação a participação, respeito e relação professor \ criança e criança \ criança.
7	Roda de conversa.
8	Através de propostas pedagógicas
10	Brincadeiras, roda de conversa, contos, objetos, músicas e artes plásticas.

Fonte: As autoras, 2022

Em acordo com as nossas análises, as informações exibidas no Quadro 10 remetem aos princípios do diálogo e intencionalidade pedagógica. Contudo, apontam para um conjunto de respostas amplas, ou seja, não contam com as especificidades da temática. Já nos questionários das docentes que sinalizaram aspectos referentes às materialidades, o destaque para as bonecas negras e literatura aparecem de modo mais expressivo, vide Quadro 12.

Quadro 12: Estratégias para contemplar a diversidade étnico-racial nos espaços do CMEI (Materialidades)

Respondente	Respostas
1	Brinquedos como bonecas, brincadeiras de nossos antepassados e literaturas que abordem o tema.
9	Bonecas de várias cores (branca e preta), literatura infantil (livros que temos).
11	Utilizamos histórias representativas brincadeiras brinquedos e roda de conversas que contemplam a diversidade étnico-racial
12	As estratégias são utilizadas de acordo com a proposta do dia, mas utilizamos em alguns momentos bonecas pretas, livros que trazem histórias da cultura africana, cartazes e vídeos.

Fonte: As autoras, 2022.

Como podemos verificar, os bonecos negros não foram mencionados e poucas docentes citaram a questão da representatividade da diversidade étnico-racial nos cartazes e demais materiais gráficos que compõe a decoração do CMEI. Todavia, embora os cartazes tenham sido pouco indicados, a fala da respondente 5 alude sobre a utilização dos mesmos em uma semana específica, a saber: “A semana da Consciência Negra, nesse mês, foi usado exposição em forma de cartaz. E produção de material produzido pelas crianças. [...]” (Respondente 5). Reiteramos a importância da realização de atividades direcionadas à história e cultura africana e afro-brasileira na semana da Consciência Negra, contudo vale reafirmar que, em acordo com os documentos normativos e o referencial teórico da área, o trabalho com a temática não pode ser reduzido ao desenvolvimento de ações nessa semana.

Considerando as especificidades da faixa etária, uma das docentes destacou a fotografia como uma das estratégias para contemplar a temática. A mesma aponta que:

Como trabalho com bebês e crianças bem pequenas, o trabalho envolve a literatura infantil, a fotografia do grupo de crianças para que elas observem a si e ao outro, as brincadeiras que incentivam a cooperação, a interação e o respeito de escolha de cada criança. (Respondente 2).

Destacamos essa resposta, porque além das bonecas/os e obras de literatura infantil, o uso de fotografias e de espelhos é ressaltado como um dos recursos possíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas desde a primeira etapa da educação básica. Sobre esse assunto, Brasil (2012) reforça que:

[...], a escolha das imagens que povoam a unidade educativa deve incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das

crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2012, p. 20).

Em meio às respostas enfatizamos a necessidade de debates sobre a inserção da diversidade étnico-racial na organização dos espaços, tendo em vista que esses também influenciam no processo de construção das identidades de crianças negras e brancas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia dos dados da pesquisa EREER na Educação Infantil revela que, após uma década de implementação da Lei 10.639/2003, ainda é necessário um movimento *continuum* de luta pelo reconhecimento, valorização e apropriação dos conhecimentos acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como as religiões de matriz africana. É imperativo para a EREER a descolonização dos currículos.

As análises dos dados também revelam contradições de avanços e lacunas a respeito da abrangência da EREER, haja vista que as respondentes afirmam considerar a temática na organização dos espaços e tempos, contudo não a mencionam enquanto um dos aspectos fundamentais, nem detalham as estratégias utilizadas para contemplar a diversidade étnico-racial cotidianamente.

A partir dessas análises referentes às percepções das professoras, pretendemos contribuir com o combate ao racismo através do aprofundamento dos estudos sobre EREER e as especificidades da primeira etapa da educação básica com práticas pedagógicas antirracistas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosa. **A rotina na educação infantil**. Florianópolis. Síntese da qualificação profissional. Florianópolis: PMF/MSE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. Brasília: MEC, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara por Sueli Carneiro. **Portal Geledés**, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele->

-clara-por-sueli-carneiro/. Acesso em: 06 jul. 2020.

CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Márcia Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107 - 130.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-62.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. **Oficina de Indicadores Sociais (Ênfase em Relações Raciais)**. Rio de Janeiro: LAESER, 2007. (Material não publicado)

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n.1, p. 110-129, jan/abr. 2012.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011. p. 118-137.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIAS ATIVAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Herberth Gomes Ferreira¹

Hiran Pinel²

Priscilla Alves Pereira³

Rodrigo Bravin⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Especial visa promover a inclusão e oferecer oportunidades de aprendizado adequadas às características individuais de cada estudante, proporcionando ações e práticas pedagógicas com suportes de diferentes ferramentas educacionais, como as que podem oferecer as metodologias ativas.

Como modalidade, a Educação Especial busca garantir o acesso a uma educação de qualidade, adaptando os conteúdos curriculares, métodos de ensino e recursos pedagógicos para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Essas necessidades podem envolver aspectos físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

De forma geral, compete ao profissional da educação especial a elaboração do currículo e didática adequada ao público, bem como ter formação específica para atender as demandas dessa modalidade. Contudo, outros profissionais podem atuar nessa área, como assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas, que, em geral, trabalham em conjunto para identificar as necessidades dos alunos, elaborar estratégias de atendimento individualizado, a fim de promover o desenvolvimento pleno de

1 Licenciado em Filosofia, mestrado em Ciências das Religiões e doutorando em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail: herberthgf@yahoo.com.br.

2 Professor titular doutor PPGE/CE/UFES. E-mail: hiranpinel@gmail.com.

3 Licenciada em Língua Portuguesa e mestranda em Educação pelo PPGMPE/UFES. E-mail: priscilla.linguagens@gmail.com.

4 Licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail: rodrigobravin@gmail.com.

cada estudante no campo da educação e saúde.

Dessa forma, a Educação Especial busca promover a inclusão social dos alunos, garantindo que eles sejam integrados em ambientes escolares regulares sempre que possível. Em alguns casos, pode ser necessário oferecer atendimento especializado em outros espaços como Classe Hospitalar, Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) ou classes especializadas.

No Brasil, a Educação Especial vem a reboque na luta pela educação inclusiva e ganha força com a Declaração Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, e a Declaração de Salamanca, que aconteceu em 1994. Dessa forma, seu funcionamento tem amparo legal em diferentes bases normativas que irão surgir com mais destaque a partir da Constituição Federal de 1988, que fomentaram outras leis como Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96, de 20 dez. 1996) (JESUS; VIEIRA, 2011) e o surgimento de duas importantes resoluções que regulamentam, orientam e definem o funcionamento, bem como a formação de equipes para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (FERREIRA; PINEL; MOURA; PEREIRA, 2018).

Outras bases legais contribuíram para a garantia de direitos, o funcionamento e a implementação da Educação Especial no Brasil como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SEESP, 2008), documento do Ministério da Educação que define as diretrizes para a oferta dessa modalidade, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades, e o *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo a garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação regular.

O campo da metodologia ativa, como ferramenta de ensino, é uma abordagem educacional que coloca o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, incentivando a participação ativa, a colaboração e o engajamento, ao contrário do modelo tradicional de ensino, no qual normalmente o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimento. (LEÓN-DÍAZ; ARIJA-MEDIAVILLA; MUÑOZ; SANTOS-PASTOR, 2020); Nas metodologias que seguem tal abordagem o aluno é encorajado a construir ativamente seu conhecimento através de experiências práticas, resolução de problemas, discussões em grupo, projetos e outras atividades interativas.

O objetivo principal das metodologias ativas é promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual os alunos sejam desafiados a pensar criticamente, a aplicar o que aprenderam em situações do mundo real e a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais importantes. Essas abordagens estimulam a autonomia, a criatividade e o pensamento reflexivo dos alunos, permitindo que eles se tornem aprendizes mais independentes e motivados.

Pensando em situações do contexto de vida do aluno, as metodologias ativas geralmente envolvem atividades práticas, projetos e situações do cotidiano. Essa abordagem concreta e contextualizada pode ser vantajosa para os alunos com necessidades especiais, pois lhes permite relacionar o conteúdo com sua vida diária, tornando-o mais significativo e facilitando a compreensão.

As metodologias ativas permitem uma maior flexibilidade e adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. Os educadores podem personalizar as atividades e os recursos para atender às necessidades individuais dos alunos públicos da educação especial, oferecendo suporte adicional, adaptando materiais ou fornecendo opções de aprendizagem variadas. Ao assumirem mais autonomia e autogestão, os alunos atendidos pela equipe da Educação Especial podem adquirir confiança em suas capacidades, aprender a definir metas, gerenciar seu tempo e monitorar seu próprio progresso.

No entanto, é importante ressaltar que a aplicação das metodologias ativas na educação especial requer considerações adicionais e estratégias específicas de suporte para garantir a inclusão e o sucesso de todos os alunos. É preciso reconhecer que o campo tecnológico e digital está em constante mudança e transformação, no qual outras modalidades, mecanismos e *softwares* surgem cotidianamente e desafiam para o contínuo aprendizado e formação. Como é o caso, para um exemplo, das Inteligências Artificiais - IA's, que, no campo da educação, trazem desafios e possibilidades (SILVEIRA; VIEIRA JUNIOR, 2019).

O envolvimento dos profissionais da educação especial, a adaptação dos recursos e a colaboração entre os educadores são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Para isso é preciso estar atento ao currículo, planejamento adequado, formação específica e investimento para que essa modalidade de fato seja significativa e produtiva no aprendizado do aluno (LEON-DÍAZ; ARIJA-MEDIAVILLA; MUÑOZ; SANTOS-PASTOR, 2020).

Este artigo tem como objetivo trazer uma reflexão geral acerca do uso das metodologias ativas no campo da modalidade da educação especial, bem como refletir sobre as possibilidades e desafios que poderão surgir no percurso e desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Fizemos, assim, uma pesquisa de perfil bibliográfico e qualitativo, através de leitura de materiais diversos como livros e artigos disponíveis na internet para subsidiar nossa reflexão como. Entre os principais autores, destacamos Esquinsani, Silva e Guerra (2021), Pavão e Pavão (2021), Medeiros, Schmengler, Pavão (2021), entre outros. Para isso, desenvolvemos este trabalho em uma introdução geral ao tema, discorreremos sobre o assunto (trazendo mais especificamente uma reflexão acerca dos avanços e desafios do tema) e, por fim, apresentamos uma conclusão, na qual apontamos um olhar geral sobre o que foi desenvolvido no texto.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Toda mudança de época carrega dentro de si transformações significativas na educação. Se soubermos acolhê-las com sabedoria e planejamento, podemos fazer do campo educacional um espaço de aprendizado inovador e sustentável. Nesse campo, saber como trabalhar as metodologias ativas, de forma que a aprendizagem também seja ativa é um grande ganho. Isso porque a educação não se aplica apenas na relação ensino aprendizagem. Para Brandão (2007), a educação deve ser vista também como um processo de transformação e formação cultural. Dessa forma, a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. Ela deve se preocupar com a formação integral do indivíduo, como ser humano que está inserido dentro de um contexto social, político e econômico.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Como salientamos acima, as metodologias ativas oferecem um conjunto de abordagens instrucionais que priorizam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Essas abordagens incluem estratégias na elaboração de aprendizagens, como apresentação de projetos, aprendizagem colaborativa e participativa, sala de aula invertida, entre outras ações que envolvem os alunos em tarefas práticas e interativas para promover o engajamento e a fixação sustentável do conhecimento (MEDEIROS; SCHMENGLER; PAVÃO, 2021)

Nesta mesma linha os processos de aprendizagem das metodologias ativas colocam o aluno como protagonista, levando em conta que ele é também responsável pela construção do seu próprio conhecimento, ao desenvolver suas habilidades e competências com certa autonomia. Isso mostra que, conforme aponta Esquinsani; Silva e Guerra:

É nesse espaço que o professor assume um papel muito importante: o de mediador entre conhecimento e aluno, levando ao desenvolvimento de saberes que servirão como ferramenta para viver satisfatoriamente em sociedade. Assim, deve ser marginalizada a concepção de que ensinar é um simples ato de transmissão de informação, pois aprender é algo muito mais complexo que somente receber tais informações. Constitui-se, sim, em um processo que se compõem de diferentes elementos: biológicos, emocionais, pedagógicos e culturais (ESQUINSANI; SILVA; GUERRA, 2021, p. 27-28).

Essa é uma constatação de que a abordagem das metodologias ativas é uma ferramenta de aprendizagem que pode ser aplicada em qualquer contexto educacional, seja formal ou informal, e pode incluir atividades diferenciadas como debates, jogos educacionais, simulações e outras atividades que promovam

o envolvimento ativo do aluno da educação especial.

É, então, importante dizer que essas abordagens têm como objetivo promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora para o aluno, embora cada uma enfatize aspectos ligeiramente diferenciados do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a utilização de metodologias ativas, na promoção de uma aprendizagem ativa na educação contemporânea, tem sido cada vez mais valorizada e reconhecida como uma forma eficaz de promover uma aprendizagem mais engajadora, significativa e autônoma. Nesse viés, uma educação que considera esses aspectos do processo de ensino e aprendizagem coloca-se como interessante e mais acolhedora para os educandos de hoje, como para com os educandos acompanhados pela Educação Especial. Moran (2015) aponta que o desenvolvimento de alunos proativos precisa se fundamentar na construção e utilização de metodologias que estimulem o envolvimento, a tomada de decisões e a avaliação de resultados.

Assim, no campo das metodologias ativas, podemos destacar alguns dos pontos positivos dessa abordagem, como maior envolvimento e motivação dos alunos, valorização da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, fomento a motivação e o interesse em aprender do educando. Quando os alunos têm a oportunidade de explorar tópicos de interesse, é importante trabalhar em projetos que os desafiem a colaborar com os colegas e que estejam bem próximos do cotidiano da vida. Dessa forma, eles tendem a se sentir mais envolvidos e comprometidos com aquilo que passa a ser significativo para eles (RIBEIRO; ALBUQUERQUE; RESENDE, 2020; MORAN, 2015). “Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 19).

Outros pontos positivos que podemos destacar das metodologias ativas são o desenvolvimento de habilidades e competências entre os alunos. As metodologias ativas podem contribuir com a aprendizagem ativa ao enfatizar a aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências, o que pode ajudar os alunos apoiados pela educação especial a trabalhar melhor o saber teórico e prático para resolver os desafios do mundo real. Ao trabalhar em projetos, realizar pesquisas e colaborar junto aos colegas, os alunos podem desenvolver habilidades fundamentais como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação clara e objetiva, colaboração e liderança.

Dentro desse cenário, trazendo essas abordagens para a modalidade da Educação Especial, as metodologias ativas podem desempenhar um papel importante, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo e

engajador para os alunos com necessidades especiais. Como essas metodologias se baseiam na participação ativa dos alunos, a construção do conhecimento, por meio da interação e aplicação prática dos conceitos, pode proporcionar aos alunos refletir ou resolver questões do seu cotidiano, a partir de suas próprias necessidades especiais.

Dessa forma, as metodologias ativas podem contribuir com a Educação Especial sob outras diferentes maneiras, propondo uma abordagem diferenciada e enfatizando o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Nesse viés, os alunos com necessidades especiais podem se beneficiar de todo o processo educativo ao terem a oportunidade de explorar os conteúdos de maneira mais independente, assumir um papel mais ativo em sua própria educação, estimulados por meios de um contexto de aprendizagem mais favorável para a sua aprendizagem (ESQUINSANI; SILVA; GUERRA, 2021).

Ao proporcionar atividades para construção e resolução de problemas em grupos, as metodologias ativas podem promover um espaço de colaboração e de interação entre os alunos, em ações educativas com atividades com jogos adaptados, ou mesmo no modo híbrido, incentivando atividades com perguntas e respostas ou mesmo trocas de ideias, por exemplo. Isso pode ser especialmente benéfico para os estudantes com necessidades especiais, pois pode proporcionar a chance de se envolverem com os colegas, compartilhar ideias, receber apoio mútuo e desenvolver habilidades socioemocionais.

Além do mais, as metodologias ativas relacionam-se com a aprendizagem ativa ao permitir que os alunos tenham mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem e possam adaptá-lo às suas necessidades e interesses individuais do seu cotidiano. Ao escolher projetos, tópicos de pesquisa ou atividades que os interessam, os alunos podem criar um ambiente de aprendizagem personalizado que os ajude a aprender melhor e com mais eficiência e prática (MORAN, 2015).

Assim, ao conectar-se com as vivências e aplicação na vida real, as metodologias ativas podem ajudar os alunos a consolidar melhor o aprendizado. Quando os alunos têm a oportunidade de aplicar o conhecimento em situações reais ou simulações, eles tendem a se lembrar melhor do que aprenderam e a compreender melhor como o conhecimento pode ser aplicado em situações do cotidiano. Assim, as metodologias ativas podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades e competências que são valorizadas no mundo atual e, ao mesmo tempo, prepará-los para o futuro, como a capacidade de colaborar, pensar criticamente, resolver problemas e se adaptar a mudanças (MORAN, 2015). Ao desenvolver essas habilidades, os alunos estarão mais preparados para enfrentar os desafios da realidade e terão mais chances de sucesso em suas carreiras e vidas pessoais. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se

dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015, p. 20).

Essas abordagens têm o potencial de transformar a forma como os alunos aprendem e se preparam para a vida, tornando a educação mais relevante, significativa e eficaz. Contudo, apesar dos muitos benefícios da utilização de metodologias ativas e de sua aplicação no campo da aprendizagem ativa, na educação contemporânea, há também alguns desafios que precisam ser enfrentados.

Em primeiro lugar, destacamos a necessidade de haver uma real mudança de paradigma. A adoção de metodologias ativas e da aprendizagem ativa representa uma mudança significativa no paradigma educacional tradicional, que é centrado no professor e na transmissão de conhecimento. Essa mudança pode ser desafiadora para alguns educadores que podem sentir que não estão preparados para assumir esse tipo de processo de aprendizagem. (ANDRADE; FERRETE, 2019).

Dessa forma, a utilização de metodologias ativas e da aprendizagem ativa requer que os professores tenham habilidades e competências diferentes das que são exigidas no modelo tradicional de ensino. Assim, é preciso que os professores sejam capazes de orientar, facilitar e mediar o processo de aprendizagem. Esse processo pode levar certo tempo para adaptação e assimilação de toda a proposta e seus pressupostos. Por isso é necessário oferecer capacitação e formação adequadas para que os professores possam se adaptar a essa nova abordagem.

Outro fator desafiador é a disponibilidade de recursos de forma eficiente e que atenda a todos de forma equitativa. A utilização de metodologias ativas e da aprendizagem ativa pode exigir a disponibilidade de recursos, como equipamentos de tecnologia de ponta, materiais didáticos mais sofisticados, espaço físico adequado e acesso a recursos externos, como visitas às bibliotecas ou museus. Nem todas as escolas ou alunos possuem os recursos necessários para implementar e acompanhar essas abordagens, o que pode limitar a sua utilização na prática. Ainda assim, Moran (2015) ensina que em escolas com menos recursos, uma saída pode ser o desenvolvimento de projetos ligados à comunidade, utilizando instrumentos tecnológicos mais simples como os aparelhos de telefone.

Destacamos, também, como desafio, a avaliação da aprendizagem no campo das metodologias ativas e da aprendizagem ativa. A questão desafiadora é que sua aplicação não se baseia apenas em testes ou exames, mas sim na observação do processo de aprendizagem. Outro ponto desafiador nessa questão é o acesso à internet de qualidade. Alguns alunos podem não possuir acesso à internet ou, se possuem, podem não ter a qualidade necessária para realizarem

suas atividades. É preciso que os professores tenham habilidades para avaliar a participação ativa dos alunos, a colaboração, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento de forma integrada (BIFFI; DIERCKS; BARREIROS; FAJARDO, 2020).

A introdução de metodologias ativas na Educação Especial pode enfrentar, também, a resistência de alguns alunos e até mesmo de alguns pais ou membros da comunidade escolar que estão familiarizados com o modelo tradicional de ensino. Por isso é importante que haja diálogo e esclarecimento sobre os benefícios dessas abordagens como forma de superar essa resistência.

CONCLUSÃO

Como destacamos acima, o objetivo deste artigo é levantar algumas reflexões acerca do uso das metodologias ativas no campo da Educação Especial. Para isso, vimos que as metodologias ativas podem servir como processo de aprendizagem e ensino de forma inovadora no campo educacional.

Vimos, também, que as metodologias ativas se constituem como uma plataforma, ou seja, um instrumento voltado para a aplicação dinâmica e interativa de ensino. As aprendizagens ativas são as ações coletivas e compartilhadas, realizadas pelos alunos no processo construção do saber, também na modalidade da Educação Especial.

Refletimos que, embora essas abordagens tenham e continuem trazendo muitos benefícios para a educação atual, há ainda muitos desafios para serem superados como a formação docente, uma melhor aplicação dos processos de avaliação e mensuração do aprendizado, superar a falta de recursos tanto institucionais como dos alunos para acessar as ferramentas mais sofisticadas, resistências da comunidade escolar etc.

Assim, de forma geral, a adoção das metodologias ativas na modalidade da Educação Especial pode enfrentar alguns desafios, como a necessária mudança de paradigma, a capacitação dos professores, a disponibilidade de recursos, a avaliação da aprendizagem e a resistência ao novo.

Esses desafios podem ser superados com o engajamento de todos os envolvidos e com a conscientização sobre os benefícios dessas abordagens para uma educação especial mais significativa, relevante e eficaz para o desenvolvimento de habilidades importantes para os estudantes da educação especial. Além disso, essas abordagens podem tornar o processo de aprendizagem mais significativo, relevante e engajador, o que pode aumentar a motivação e o interesse dos alunos.

De forma geral, a utilização de metodologias ativas e da aprendizagem ativa na Educação Especial contemporânea pode representar um importante

avanço em relação ao modelo tradicional de ensino, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades relevantes para o mundo atual e se tornem mais ativos e engajados em seu processo de aprendizagem. Para isso, os órgãos governamentais, bem como as instituições de ensino, em geral, precisam estar atentos para a necessidade de investimentos, formação técnica, planejamento e boa disposição para que os estudantes acompanhados pela Educação Especial sejam de fato acolhidos em todo o processo de aprendizagem.

Esperamos que este artigo possa contribuir para uma reflexão mais ampla envolvendo a contribuição das metodologias ativas no campo da Educação Especial, bem como para a indicação de pesquisas que possam destacar, de forma aprofundada, questões como avanços, possibilidades e desafios que tentamos aqui apresentar. A educação é um direito de todos e deve servir de diferentes perspectivas para que esse direito seja acessado com qualidade e efetividade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luiz G. da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozzi. Metodologias Ativas e a Educação Profissional e Tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 3, n° 2, p. 86-98, 2019,. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/451>. Acesso em: 19 mai.2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 mai.2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília – DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20-05-2023.
- BIFFI, Maríndia; DIERCKS, Margarita Silva; BARREIROS, Bárbara Cristina; FAJARDO, Ananyr Porto Metodologias Ativas de Aprendizagem: desafios dos docentes de duas faculdades de medicina do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 44, n. 145, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/8j3dcbMMbs4NFT3rssPV4Nj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- ESQUINSANI, Rosimar S. Siqueira; SILVA, Estela M. S. Simões da; GUERRA, Simone Zanatta. Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia M. de Oliveira. (Orgs.). **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.

FERREIRA, Herberth G.; PINEL, Hiran; MOURA, Menderson R.; PEREIRA, Priscilla A. Políticas públicas da educação especial e protagonismo: uma leitura fenomenológica-crítica sobre duas diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. UNESP, Marília, v. 5, n. 2, p. 241-252, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7533>. Acesso em: 19 mai. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/44xbfXMJMF5S54Prhpzgm7Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LEÓN-DÍAZ, Óscar; ARIJA-MEDIAVILLA, Alba; MUÑOZ, Luis Fernando-Martínez, SANTOS-PASTOR, M. Luisa. Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. **Retos**, 38, 587-594, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/77671/49495>. Acesso em: 08 mai. 2023.

MEDEIROS, Ronise Venturini; SCHMENGLER, Angélica Regina; PAVAÃO, Sílvia Maria de Oliveira. O enriquecimento curricular para toda a escola: um olhar a partir das metodologias ativas. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia M. de Oliveira. (Orgs.). **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR, Editora Ponta Grossa, 2015.

RIBEIRO, Juliana Terra; ALBUQUERQUE, Natália M. D. Silva de; RESENDE, Tania I. Martins de. Potencialidades e desafios da Metodologia Ativa na perspectiva dos graduandos de medicina. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e019233, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/19233/19417/68476>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVEIRA, Antônio Claudio Jorge da; VIEIRA JUNIOR, Niltom. A Inteligência Artificial na educação: utilizações e possibilidades. **Revista Interritórios**. v. 5, n. 8, 2019. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS: O QUE AS TESES BRASILEIRAS NOS INDICAM?¹

Euluze Rodrigues da Costa Junior²

Reginaldo Célio Sobrinho³

Alma de Los Angeles Cruz Juarez⁴

Paula Debossan Borges⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte das aproximações e das análises da literatura que versa sobre os Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) no Brasil que subsidiou a tese intitulada “*Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional*”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mais especificamente, dinamizamos nossas reflexões a partir das missões de estudos internacionais do *Grupo Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE/CNPq/UFes)* nos anos de 2014, 2017, 2018, 2019 e durante o estágio em doutoramento de um dos autores no primeiro semestre do ano de 2020, momentos em que nos aproximamos das literaturas e estabelecemos diálogos com professores, TILS e surdos mexicanos.

Entre apresentações, leituras e aproximações sobre elementos históricos

-
- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
 - 2 Licenciado em Matemática, mestre e doutor em Educação pelo PPGE-UFES, professor permanente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). E-mail: euluze.costa@ufes.br.
 - 3 Licenciado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pelo PPGE-UFES, professor permanente do PPGE/UFES). E-mail: reginaldo.celio@ufes.br.
 - 4 Doutora em Psicologia, professora da Universidad Veracruzana (UV/MEX). E-mail: incluyente0709@gmail.com.
 - 5 Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES) E-mail: debossanpaula@gmail.com.

da tradução e interpretação no Brasil e no México, observamos que ao longo dos séculos XX e XXI, houve, durante a modelação dos *habitus*⁶ nacionais, processos de formalização-informalização na formação dos TILS brasileiros e mexicanos. Mediante essa percepção, falamos de pessoas que se formaram (e, se formam) num processo formativo dinâmico que elas mesmas produzem.

Aqui um parênteses, entendemos que o gradiente sincrônico de formalização-informalização eliasiano está relacionado “[...] com a operação de regulação de comportamento formal e informal numa sociedade, ao mesmo tempo” (ELIAS, 1997, p. 39). Em outros termos, apesar dos indivíduos conviverem com situações ora formais e informais em suas vidas, no atual estágio do processo civilizador, esses parâmetros estão mais justapostos do que podemos imaginar e se alteram no fluxo do desenvolvimento social.

Por meio dessa sincronia proposta por Norbert Elias (1997), associada com o “afrouxamento” dos *habitus* nacionais ao longo do tempo e, mais evidentemente, por meio dos acordos internacionais que preconizaram a inclusão de indivíduos e grupos nos contextos sociais mais amplos e o reconhecimento de diferentes línguas de sinais a partir da década de 1990, referimo-nos aos TILS brasileiros como indivíduos que, como processo, se transformam, vivem em meio a fluxos e se formam como TILS na inter-relação com os movimentos de formalização-informalização que acontecem de modo articulado com os *habitus* nacionais do Brasil.

Elegemos como *corpus* deste estudo o recorte temporal de 2002-2022, considerando a data do reconhecimento da Libras (BRASIL, 2002) e recorreremos às teses produzidas no Brasil e disponibilizadas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao catálogo de teses do PPGE/UFES com o objetivo de apreender especificidades da formação de TILS por meio do gradiente sincrônico de formalização-informalização a partir da sistematização da produção de teses brasileiras que tenham como temática os TILS.

Desse modo, organizamos o estudo em tela da seguinte maneira: no primeiro momento, discorreremos sobre os percursos que adotamos para mapear as teses brasileiras, no segundo momento, buscamos nos aproximar dos movimentos de formalização-informalização evidenciados nesses estudos e, por fim, tecemos nossas considerações que possibilitam reflexões outras sobre a formação de TILS.

6 A noção eliasiana de *habitus* está relacionada com os valores, costumes, normas e comportamentos que se alteram e acumulam ao longo do tempo e são internalizados pelos membros de uma sociedade (ELIAS, 1997).

Percursos aproximativos das teses brasileiras sobre os TILS

Com o objetivo de mapear as teses brasileiras acerca dos TILS brasileiros, recorreremos, antecipadamente, ao banco de dados de dissertações e teses da Capes. Considerando o desenvolvimento da função social dos TILS, inclusive nas terminologias adotadas, primeiramente, adotamos o descritor “Intérprete de Libras” (ILS). Nesse enredo, encontramos um total de 176 estudos oriundos de cursos de mestrado, mestrados profissionais e doutorados distribuídos conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Total de teses e dissertações com o descritor Intérprete de Libras – CAPES

Tipo de trabalho/ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Mestrado	1	0	1	1	4	1	1	5	6	4	9	9	6	13	20	17	5	9	5	4	6	127
Mestrado Profissional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	9	0	3	6	2	4	29
Doutorado	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	2	1	2	5	2	2	0	0	1	1	0	20
TOTAL/ANO	1	0	1	1	5	1	1	6	6	6	11	10	9	19	25	28	5	12	12	7	10	176

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Observamos que esses estudos foram produzidos em 33 áreas de conhecimento. Sendo assim, a partir desse dado, elegemos nosso primeiro filtro: mapear as produções focalizadas na perspectiva da surdez que não o fizessem desde o conceito de deficiência, mas, sim, o da perspectiva da surdez enquanto diferença cultural (LOPES, 2007). Desse modo, as áreas de conhecimento em que as produções mais se aproximaram desse filtro que elegemos foi: a Educação (64); a Educação Especial (04); o Ensino (14); a Letras (26); a Linguística (08) e a Linguística Aplicada (06). A considerar esse filtro, obtivemos o quadro abaixo:

Tabela 2 - Teses e dissertações a partir do filtro: áreas de conhecimento

Tipo de trabalho/ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Mestrado	1	0	1	1	4	1	0	4	5	3	6	4	5	8	17	13	3	8	2	3	5	94
Mestrado Profissional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	1	1	2	1	4	15
Doutorado	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2	0	0	3	2	1	0	0	1	1	0	13
TOTAL/ANO	1	0	1	1	5	1	0	4	5	5	8	4	6	11	20	18	4	9	5	5	9	122

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Desse modo, consideramos essa tabela acima como nosso primeiro campo de aproximações sobre as especificidades da formação de TILS por meio

do gradiente sincrônico de formalização-informalização e, para este ensaio, elegemos o total das 13 teses do conjunto das áreas de conhecimento. Entretanto, algumas dessas produções estão identificadas como “anteriores à Plataforma Sucupira” e não possuem o trabalho e o seu resumo disponíveis para o acesso no banco de dados da Capes e desse conjunto de estudos, apenas 05 dialogam diretamente com a nossa temática, quais sejam: Silva (2020), Martins (2017), Ribeiro (2016), Cassola (2015) e Soares (2015).

No segundo momento de nosso mapeamento da literatura que versa sobre a temática que elegemos, recorreremos ao banco de teses do PPGE/UFES. Até o dia 26/05/2023, identificamos 310 produções, dessas, apenas 10 focalizam a surdez e, apenas três, destacam ou dialogam diretamente com a nossa temática, são elas: Costa Junior (2021), Silva (2020)⁷ e Bregonci (2017).

Durante o fluxo desses momentos de nosso mapeamento, tivemos algumas questões que se apresentaram para nós e passamos a considerá-las nesse exercício aproximativo das teses que versam sobre a formação dos TILS no contexto brasileiro.

Nesta seção, chamamos atenção para a primeira por se relacionar especificamente com a metodologia que empreendemos neste ensaio. Ela diz respeito aos descritores utilizados durante nosso mapeamento. Quando lançamos nossos olhares para as terminologias adotadas pelos/as autores/as ao longo dos anos, observamos detidamente que os descritores dessas produções, sejam eles sobre os ILS ou TILS no Brasil, demarcam e nos dão as primeiras pistas para nossas reflexões sobre os processos de formalização-informalização que aconteceram (e acontecem) na formação e na atuação desses profissionais no contexto brasileiro.

No terceiro momento, portanto, acessamos o banco de teses e dissertações da CAPES e, dessa vez, inserimos o descritor TILS. Como resultado, encontramos 10 teses, 13 dissertações de mestrados acadêmicos e 01 dissertação de mestrado profissional.

Para fins deste ensaio, nos aproximaremos somente das teses que versam sobre a formação de TILS ou contribuem com especificidades da formalização-informalização da formação de TILS no Brasil, sendo assim, somam-se ao *corpus* de nossas análises, os seguintes estudos⁸: Costa Júnior (2021)⁹, Santiago (2021), Giamloureço (2021), Martinez (2019), Philippsen (2018), Felício (2017), Menezes (2014) e Santos (2013).

7 O mesmo estudo que encontramos no mapeamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes.

8 Encontramos ainda os estudos de Fonseca (2021) e Pereira (2014), entretanto como esses não autorizaram a divulgação no banco de dados da Capes, decidimos por não considerá-los em nosso estudo.

9 Este estudo foi identificado no banco de dados do PPGE/UFES.

MOVIMENTOS DE FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE TENSIONAM A FORMAÇÃO DOS TILS

A partir do levantamento e análise do conteúdo, das metodologias e dos paradigmas das teses e dissertações publicadas no período de 1990 a 2010, realizado por Silvana Santos (2013), observamos a necessidade da discussão dos papéis e das significações em torno dos ILS, pois ora são identificados como “intérpretes” e, em outros momentos, como “professores/intérpretes” e, também, a respeito das responsabilidades no âmbito educacional. A autora chama atenção para os aspectos da constituição profissional e da formação desses profissionais, bem como, das condições de trabalho e dos processos de tradução.

No estudo de Menezes (2014), identificamos algumas tensões indicadas por Santos (2014), quais sejam: das responsabilidades, das formações, das relações e das condições de trabalho no âmbito educacional. Por meio da preocupação em desvelar a compreensão dos TILS acerca de seus papéis na formação e escolhas profissionais de alunos surdos do Ensino Fundamental II de escolas públicas de oito estados brasileiros, observou-se diferentes trajetórias formativas dos 27 TILS que participaram da pesquisa e constatou-se que a relação dos TILS com o corpo docente é um processo indispensável para a escolarização dos surdos, pois

[...] ser TILS em ambientes educacionais, que exigem relações contínuas e cotidianas, gera, inescapavelmente, vínculos que têm em si elementos de outras naturezas, que não são somente as técnicas e conhecimentos tradutórios, estão relacionadas a questões de pertencimento às comunidades surda e de ouvintes – a serem proporcionada uns aos outros – entre TILS e alunos surdos (MENEZES, 2014, p. 195).

Adriane Menezes conclui que as formações dos TILS, precisam ser problematizadas de maneira coletiva, sem deixar escapar os atravessamentos históricos, políticos e sociológicos a que a profissão e os indivíduos foram (e, são) submetidos. Ainda a respeito dos tensionamentos das significações e dos papéis dos TILS no contexto educacional, identificamos a partir do estudo de Márcia Soares (2015) que, a presença de uma TILS no estudo do currículo escolar e na organização do ensino de uma escola regular do Rio Grande do Norte, impulsionou percepções para as questões que envolvem as práticas educativas em classes comuns que contam com a matrícula de estudantes surdos. Desse modo, parece-nos que os TILS no contexto brasileiro, passam a ser percebidos/as como fundamentais nos espaços-tempos organizados para diálogos e aprofundamentos das questões pertinentes aos currículos escolares e das necessidades educativas dos estudantes nas escolas comuns.

Ante a presença dos TILS nos contextos educacionais, observamos no

estudo de Rosangela Cassola (2015), apontamentos sobre as responsabilidades e os sentidos percebidos pelos TILS sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região Centro-Oeste do Brasil.

A questão da necessidade da contratação de TILS no município de Itajaí, do Estado de Santa Catarina, impulsionou o estudo focalizado na formação dos TILS desenvolvido por Veridiane Ribeiro (2016). Observou-se a emergência de formação continuada para os profissionais atuarem no contexto da Educação Infantil focalizada nas produções sinalizadas que explorem a corporeidade para as narrativas infantis, pois para a autora, o TILS

[...] tem o compromisso de serem mediadores entre a pessoa surda e a comunicação em seu entorno, para isso, se valem de habilidades linguísticas que, se exploradas em toda sua potencialidade, podem avançar para o universo imagético destas crianças, enriquecendo suas experiências linguísticas (RIBEIRO, 2016, p. 32).

A atuação dos TILS no contexto da Educação Infantil problematiza, portanto, a utilização de modelos cognitivos e, embora os TILS sejam fluentes ou possuam pré-requisitos para atuarem na função, precisam de uma especificação para atuar nesse contexto, pois para o caso analisado, é preciso trabalhar e potencializar as habilidades corporificadas para traduzir e interpretar as narrativas infantis.

No fluxo da corporeidade e das performances, observamos no estudo de Márcia Felício (2017) demandas formativas ante às necessidades de espectadores ouvintes não-sinalizantes focalizadas nos enredos das interpretações simultâneas de performances surdas de contextos artísticos. O estudo da autora é justificado pelas demandas específicas de tradução e interpretação, especialmente, quando a língua de sinais é a língua fonte e não a língua alvo e, no âmbito das performances artísticas, pois [...] os TILS têm atuado em diversos contextos na tradução e interpretação de língua de sinais e parece que cada contexto vem exigindo competências específicas para bem atender à determinada área, embora os princípios possam ser os mesmos” (FELÍCIO, 2017, p. 36).

Concordamos, portanto, com a autora no sentido de que é necessário atentar-se para o fato específico das modalidades de tradução e interpretação que, de maneira científica, estão sistematizadas a partir dos Estudos da Tradução. Dessa maneira, a prática está associada com a reflexão de como fazer a interpretação e/ou a tradução. Vale destacar que, trata-se de dois processos que “[...] vêm promovendo o crescente trabalho de pesquisas em tradução e interpretação de línguas de sinais, denotando um olhar para essa área como um objeto a ser

investigado em prol de otimizar o fazer e o como fazer” (FELÍCIO, 2017, p. 44).

A partir do estudo da autora, observamos diferenças na atuação dos TILS por decorrência das modalidades de interpretação. Em outros termos, observa-se que a interpretação da língua oral para a de sinais ocorre de maneira eficiente. Entretanto, o caminho contrário não apresenta elementos que fazem parte da visualidade da língua de sinais. A autora destaca que a literatura surda é reconhecidamente construída de detalhes imagéticos e faz uso de classificadores e de sinais não-manuais.

Segundo Felício (2017), é comum que os TILS se encontrem frente a desafios que demandam a preservação dos signos performativos executados pelos artistas surdos. Em outros termos, os TILS precisam identificar o limite de sua interpretação. É que, nesse momento, faz-se necessário refletir sobre os aspectos que podem ser entendidos pelos espectadores não sinalizantes e, assim, não interferir, por meio da interpretação, na apropriação dos sentidos performativos.

A autora conclui que, no âmbito artístico, os espectadores necessitam compreender algumas palavras ou sinais de destaque para que consigam aproximar-se das performances dos artistas surdos. Em outros termos, com a apropriação passam a ter a capacidade de entender os signos performativos que não são interpretados pelos TILS.

No enredo das problematizações em torno da singularidade linguística no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem que, em diferentes anos, não levou em consideração as particularidades de estudantes e candidatos surdos brasileiros, Dileia Martins (2017), buscou refletir sobre: a) as questões que afetam o trabalho dos TILS durante os exames; b) a fluência em Libras dos TILS e dos surdos; e, c) a apropriação da leitura/escrita da língua portuguesa dos estudantes surdos. A autora desenvolveu seu estudo a partir dos microdados, dos relatórios pedagógicos e resumos técnicos e dos manuais de aplicação de provas extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. As informações como a solicitação de recursos e as notas dos estudantes surdos, também, serviram como fonte de dados.

Percebeu-se um crescimento no número de inscrições de estudantes surdos nos períodos avaliados (2009-2011). Esse indicativo está interrelacionado com a implantação de ações que, paulatinamente, eliminaram algumas barreiras de acessibilidade que, no caso estudado, se referiam como sendo as de comunicação.

Aqui, não podemos perder de vista que, essas reflexões foram possíveis em decorrência de fluxos da militância da comunidade surda frente a uma educação e um sistema avaliativo brasileiro hegemônico. Associado a essas questões, no mesmo período, convivemos com uma ampla divulgação e denúncia por meio da mídia, por exemplo, em sites jornalísticos ou, ainda, a partir de

processos encaminhados via Ministério Público – MP.

Além disso, houve ampla divulgação, também, a partir de postagens nas redes sociais com a *hashtag* “Enem em libras já” (#enememlibrasja), todas essas frentes juntas, modelaram a necessidade formativa e de aprofundamentos das questões relacionadas à atuação dos TILS em contextos avaliativos, especialmente, na apropriação, na interpretação e na tradução dos textos/questões (MARTINS, 2017).

As questões voltadas para os processos de tradução e interpretação em línguas de sinais passaram a ganhar contornos cada vez mais contundentes em estudos que versam diretamente e/ou indiretamente, como é o caso da investigação desenvolvida por Aline Bregonci (2017).

Ainda que a autora tenha se dedicado a cartografar a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES, notou-se que a legislação que orienta a educação de surdos tem sido redimensionada de diferentes maneiras nos municípios que concentram a região analisada e, também, por essa razão, evidenciou-se que a região contava com dez TILS que, possuíam menos de cinco anos de experiência na área educacional e, seis deles, contavam com alguma licenciatura acrescida de alguma especialização *latu sensu* em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa. Os outros quatro profissionais contavam com alguma licenciatura acrescidos de cursos básicos e intermediários de 120hs, 240hs ou 300hs.

Ainda a respeito da formação inicial e fluência dos TILS, observa-se que os intérpretes dessa região aprenderam Libras no mesmo período em que exerceram a sua profissão, além disso, pontua-se que alguns ainda estão no processo de aquisição da língua, pois, “[...] sabem mais Libras que seus alunos, mas não a dominam para dialogar ou fazer uma interpretação para os surdos fluentes [...]” (BREGONCI, 2017, p. 219).

Observamos que o destaque dado por Martins (2017), a respeito da fluência em Libras por parte dos estudantes surdos, também, é possível de se evidenciar no estudo de Bregonci (2017), no estudo da autora capixaba, percebe-se que os surdos matriculados na região do Caparaó Capixaba/ES apresentam diferentes níveis de fluência em Libras. Esse fato impacta diretamente na atuação dos TILS contratados e exige uma articulação com os docentes com vistas à sistematização de “[...] algumas ideias de como trabalhar os conteúdos com alunos surdos” (BREGONCI, 2017, p. 187).

Entretanto, essa articulação envolvendo os TILS e os docentes que atuam com estudantes surdos da região do Caparaó Capixaba/ES esbarra no fato de que os TILS não possuem horário para planejarem ou se preparem para as aulas. Para esse ponto a autora sugere uma revisão das políticas estadual e municipal,

“[...] pois sem tempo previsto de planejamento e de trabalho colaborativo em horário de trabalho para essas ações fica difícil pensar em como discutir com os colegas de trabalho adaptações, recursos, tradução de material, avaliação, dentre outros aspectos” (BREGONCI, 2017, p. 219).

As tramas do trabalho colaborativo entre docentes e TILS ganharam ainda mais tensões e contornos com as proposições de Eliandro Philippsen (2018), que envidou esforços para investigar processos interdependentes entre docentes e TILS em um curso de licenciatura em Química. Para tanto, ao resgatar as formações iniciais dos TILS no Brasil, o autor problematiza a preparação desses profissionais para atuarem em áreas específicas, tal como, no campo do Ensino em Ciências e Química e evidencia lacunas de sinais-termos no processo de tradução e interpretação e obstáculos objetivos e subjetivos encontrados no trabalho dos TILS para atuarem nesse campo do conhecimento. Nessa direção, o autor propõe a participação dos TILS nos planejamentos das aulas e um trabalho colaborativo com os professores. Philippsen (2018) indica que a presença e o trabalho dos TILS de maneiras isoladas não devem ser tratados como soluções frente aos desafios nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Em diálogo, Isabella Martinez (2019), afirma que as interrelações envolvendo docentes e os TILS são essenciais para que ocorra uma dinamicidade nas aulas e as questões subjetivas durante o processo de ensino-aprendizagem sejam conduzidas de maneira célere. Por outro lado, na tessitura entre os autores, compreendemos que os TILS demandam por

[...] formações específicas, ou seja, TILS formados nas diferentes áreas do conhecimento como: Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias, a exemplo das quatro áreas oficiais do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (PHILLIPSEN, 2018, p. 35).

Em associação a essas questões, as maneiras pelas quais são definidos os perfis de contratações dos TILS, também, são tensionados por Philippsen (2018). Para o autor, a legislação e as diretrizes que dinamizam a contratação de TILS para atuarem no contexto brasileiro precisam de um olhar mais criterioso e que assegurassem as formações

[...] em nível superior no âmbito da Licenciatura e que, além dos pré-requisitos normais e de especificidade da Libras, esses profissionais tenham formação nas áreas de conhecimento atualmente percebidas no Brasil, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (PHILLIPSEN, 2018, p.307).

Na esteira da dinamização e contratação de TILS para atuarem no contexto educacional, Keli Silva (2020) chama atenção para as contradições

que permeiam a constituição do trabalho dos TILS nas esferas federal e da rede estadual de educação do Estado do Espírito Santo, especificamente, da região Norte capixaba, onde foram evidenciadas vivências de profissionais que atuavam naquela localidade.

Primeiramente, a autora defende o trabalho do TILS como um trabalho imaterial, que dá acesso aos bens culturais e históricos da humanidade e configura-se como um serviço público de direito básico e, em seguida, avança e tensiona o debate na medida que aponta para a precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho do TILS no contexto educacional.

Mais especificamente, Silva (2020), ressalta que os TILS que atuam no contexto educacional estão inseridos em uma conjuntura de trabalho que adota uma perspectiva alienante, em seus próprios termos. A autora afirma que

[...] temos visto aflorar um segmento de classe de trabalhadores que é inserido na escola sem muita clareza acerca de suas atribuições, do papel da escola, dos seus direitos enquanto classe trabalhadora e, portanto, extremamente suscetível a absorver qualquer demanda que lhe for atribuída. Um mero prestador de serviço, que não necessariamente tem em seu horizonte de labor na escola o trabalho como princípio educativo (SILVA, 2020, p. 192).

Parece-nos que essa perspectiva alienante, a qual Silva (2020) chama atenção que acontece nas atuações dos TILS no contexto educacional, encontra aderência, quando, Vânia Santiago (2021), aponta para a necessidade de formações fundadas sob o prisma da perspectiva da ética onde as questões sobre as relações de pertencimento, de responsabilidade, de representatividade, da consciência coletiva e participativa, sem perder de vista, as condições da produção, da circulação e da recepção dos discursos da comunidade surda, sejam amplamente debatida entre os TILS.

Santiago (2021) aponta ainda para a necessidade das formações que reflitam sobre a história vivenciada pela comunidade surda, as diferenças, os conflitos e os cotidianos específicos e os gêneros discursivos. A autora considera ainda que a ética profissional não fique localizada apenas à uma disciplina teórica durante a formação desses profissionais ou ao cumprimento de princípios regidos pelos contratos de trabalho. Chama atenção, também, para a reflexão da ética na perspectiva das interações, sejam elas entre o Surdo-TILS, entre as línguas e entre as culturas.

Na esteira dessas possibilidades reflexivas, notamos, no estudo de Priscila Giamlourengo (2021), preocupações dos TILS sobre as responsabilidades que essa profissão exige, especialmente, quando lançamos luz para os tensionamentos decorrentes do crescente número de matrícula de estudantes surdos no Ensino Superior no Brasil e as dinâmicas inerentes aos processos de ensino, pesquisa e

extensão que sustentam o contexto universitário. Essas tensões ganham impulso quando são relacionadas com os acontecimentos sociais e a ampliação das modalidades formativas nas Instituições do Ensino Superior (IES) do Brasil que, com movimentos fortes ou brandos, exigem outras reflexões sobre: a) a fluência linguística dos TILS; b) a competência tradutória dos TILS; c) a formação dos TILS para atuação no contexto audiovisual; e, d) o domínio tecnológico dos TILS.

Os fluxos apontados pelos diferentes trabalhos que vimos até aqui, são sintetizados como movimentos de formalização-informalização na formação dos TILS brasileiros e mexicanos no estudo de Costa Junior (2021), pois para o autor esses processos não devem ser compreendidos como

[...] algo que emerge e se materializa num vácuo social, em qualquer espaço e direção. Em outros termos, a emergência, a constituição, o desenvolvimento e a trajetória formativa dos TILS nos diferentes contextos ocorrem por meio de processos sincrônicos de formalização-informalização igualmente importantes para a existência da profissão dos TILS [...] (COSTA JÚNIOR, 2021, p. 114).

Em outros termos, é possível evidenciar processos de formalização-informalização na trajetória formativa dos TILS quando aproximamos nosso olhar para a modelação dos *habitus* nacionais. Mais detidamente, quando ocorre uma ampliação da presença das línguas de sinais nos contextos sociais, emergem tensões sobre os processos de formalização que sustentam as formações inicial e continuada dos TILS. Decorrem dessas tensões, movimentos sincrônicos de formalização-informalização que ditarão outros rumos formativos para os TILS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício de apreender especificidades da formação dos TILS por meio do gradiente sincrônico de formalização-informalização a partir da sistematização das teses brasileiras que vimos nos estudos em tela, observamos que quando da análise da formação dos TILS, geralmente, os estudos focalizam e chamam atenção para a necessidade do atendimento aos requisitos da formalização de um determinado tempo e caracterizam como informais as formações que precederam e/ou aconteceram para além desse gradiente de formalidade.

Entretanto, em diálogo com Elias (2006), chamamos atenção para o fato de que o desenvolvimento das profissões não está isento de processos de informalização, de “tentativa e erro”, especialmente, quando observamos que nesses processos, os indivíduos procuram associar as técnicas ou habilidades apreendidas em relação com as instituições e das necessidade humanas, que não estão isentas de modelações e acontecimentos ao longo do tempo.

Não podemos perder de vista que, determinados ajustes, “despadronizações”

ou discordâncias relacionadas à formação dos TILS, são resultantes das mais variadas tensões entre os indivíduos que atuam como TILS, os processos de tradução e interpretação e os padrões sociais. É que, apesar de evidenciarem uma conexão entre as necessidades formativas institucionais e as necessidades sociais, essas não são analisadas numa relação entre eu-nós e em processo, percebemos análises fortemente marcadas por questões dicotômicas e conclusivas de um determinado tempo.

Nesse enredo, chamamos atenção para uma observação que percebemos na literatura que trouxemos até aqui: ao longo dos processos constitutivos da profissão dos TILS, ocorreram (e, ocorre) uma diversidade de conflitos, seja por questões técnicas, específicas da processualidade de algum contexto social ou, ainda, por melhorias das condições objetivas e/ou subjetivas de trabalho.

Sem querer esgotar as nossas análises por aqui e, apoiado na perspectiva eu-nós eliasiana no desenvolvimento de uma profissão, consideramos que essa observação não está descolada das percepções individuais, pois é comum notarmos que, no exercício da profissão de TILS, adotamos os problemas decorrentes de outros espaços como sendo nossos, mesmo que não tenhamos criado as questões e apropriarmos das demandas formativas de outros contextos – ainda que não tenham se apresentado para nós mesmos – como sendo uma necessidade nossa.

Por vezes, essas questões são resolvidas por meio de ajustamentos sociais que, também, podem dar a impressão de retardarmos ou impedirmos a formação dos TILS. Em outros termos, podemos estar diante de um gradiente sincrônico de formalização-informalização que nos apresenta soluções, a curto prazo, de questões formativas e, essas soluções, numa perspectiva de longo prazo, contribuirão para o desenvolvimento da formação e da profissão dos TILS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 05 mai. 2023.
- BREGONCI, Aline de Menezes. **Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**. 2017. 261f. Tese de Doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.
- CASSOLA, Rosangela Vargas. **Sentidos e significados de uma professora alfabetizadora, uma intérprete de Libras e uma pesquisadora sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade escrita**. 2015. 119f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2015.
- COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **Processos de formalização-informa-**

lização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem Sociológica Figuracional. 2021. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios:** estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Os alemães:** a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FELÍCIO, Márcia Dilma. **Uma proposta para interpretação simultânea de performance em língua de sinais no contexto artístico.** 2017. 316f. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD).** 2021. 237f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Dileia Aparecida. **O Enem como via de acesso do surdo ao Ensino Superior brasileiro.** 2017. 121f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2017.

MARTINEZ, Isabella Guedes. **Educação em Ciências, Dimensão Subjetiva e suas Implicações para a Ação Docente:** Uma Análise de Processos Avaliativos a partir da Relação Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional. 2019. 356f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MENEZES, Adriane Melo de Castro. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais que atuam no ensino fundamental.** 2014. 219f. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

PHILIPSEN, Eleandro Adir. **Formação Inicial de Professores de Química em uma Perspectiva de Atuação Profissional como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - Um Estudo sobre a Codocência.** 2018. 338f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em Libras:** uma proposta com foco na formação de TILS. 2016. 362f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Palavra, Vozes e Memória Discursiva:** Concepções sobre Ética do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. 2021. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/interpretação de língua de sinais no**

Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 à 2010. 2013. 313f. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da Silva. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais:** um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. 2016. 250f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

SILVA, Keli Simões Xavier. **O Trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras-Português e o Contexto Educacional.** 2020. 237f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo Escolar e inclusão de estudantes com deficiência:** diálogos com uma escola pública. 2015. 335f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Rio Grande do Norte, 2015.

CAPÍTULO 8

O TRADUTOR E/OU INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: LEVANTAMENTO DE TESES NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Keli Simões Xavier Silva¹

Keila Cardoso Teixeira²

Gustavo Henrique de Farias Lopes Júnior³

O TILSP⁴ NO CENÁRIO ATUAL

Nas últimas décadas, no Brasil, o TILSP tem ganhado notoriedade. Em peças publicitárias, em campanhas políticas, em espaços públicos e em diversos outros contextos, tem se tornado cada vez mais comum a presença deste profissional intermediando enunciações.

Em grande medida, esse aumento de demanda se dá em função do fortalecimento de políticas inclusivas e políticas linguísticas voltadas para pessoas surdas, visto que desde o final da década de 1990 tem ocorrido movimentações no sentido de tentar construir uma sociedade mais inclusiva (KASSAR, 2011; MENDES, 2010). Algumas vezes essas movimentações aconteceram por causa das pressões dos movimentos sociais voltados às pessoas com deficiência, outras vezes, se deram em função documentos internacionais dos quais o país se tornou signatário (SALAMANCA, 1994; NOVA YORK, 2007).

Outro aspecto significativo no impulsionamento das políticas inclusivas e linguísticas voltadas para surdos é o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

1 Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus – E-mail: keli.libras.es@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras - E-mail: keilakteixeira@gmail.com.

3 Graduando em Pedagogia. Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus – E-mail: gustavo.h.lobes@edu.ufes.br.

4 No corpo deste artigo faremos uso da sigla TILSP para nos reportarmos àquele que desempenha a função de tradutor e intérprete de Libras-Português, já ao tratarmos da ação desenvolvida por ele utilizaremos *tradução e/ou interpretação de Libras-Português*. Contudo, é importante esclarecer que na apresentação das teses analisadas será preservado o termo utilizado pelos autores.

No que tange ao TILSP, tais pesquisas investigam e aprimoram a prática da tradução e interpretação de Libras-Português em diversos contextos, especialmente os educacionais. A compreensão do papel do TILSP como mediador nas salas de aula inclusivas tem sido amplamente debatida, visando promover a acessibilidade linguística e a participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente educacional.

Paralelamente, investimentos significativos têm sido realizados na formação acadêmica de profissionais da área, por meio do desenvolvimento de cursos de capacitação e graduação em tradução e/ou interpretação de Libras-Português. Estas formações buscam preparar profissionais com aprofundado conhecimento linguístico e cultural da comunidade surda, bem como estimulam uma abordagem reflexiva e crítica das práticas de tradução e interpretação.

O DELINEAR DE UMA CATEGORIA PROFISSIONAL

Em meio a esse cenário em que a sociedade brasileira busca a inclusão e o TILSP tem tido uma maior projeção social, alguns dispositivos legais se mostram de grande relevância. No que tange à consolidação da atividade profissional do TILSP, destacam-se quatro dispositivos legais, são eles: a Lei de Libras (BRASIL, 2002), o Decreto de Libras (BRASIL, 2005), a Lei do TILSP (BRASIL, 2010) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Estes documentos contribuíram para que a atividade de tradução e/ou interpretação venha sendo compreendida como uma profissão.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras através da Lei N° 10.436/2002 (BRASIL, 2002), abriu portas para que a língua de sinais saísse de uma posição de marginalidade dentro da esfera social e a colocou no centro das discussões sobre acessibilidade linguística para surdos. No entanto, mesmo com a vigência deste documento alguns questionamentos permanecem sem resposta, tais como: “quem poderia ser considerado apto a mediar enunciações de Libras para o Português e do Português para Libras?”, “qual a formação adequada para o exercício de tal função?” e “em quais áreas este profissional poderia atuar?”

Após um pouco mais de três anos da publicação da lei mencionada acima, foi aprovado o Decreto N° 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o qual trazia em seu corpo algumas respostas aos questionamentos mencionados. Foi o primeiro ato normativo de abrangência nacional que, entre outros aspectos, traçou o perfil formativo do TILSP. Se até então as pessoas que desenvolviam a atividade de tradução e/ou interpretação de Libras eram as que tinham familiares, amigos ou partilhavam da mesma denominação religiosa que um surdo (SANTOS, 2006), a partir da sanção deste decreto o cenário começou a mudar, pois o decreto de

Libras aponta para a necessidade de formação para exercer esta atividade, o que denota os primeiros passos de uma profissionalização.

Como formação adequada, o Decreto de Libras indicou o curso de graduação em nível superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. No entanto, o referido documento admitia que no período de dez anos, enquanto ainda não houvesse número suficiente de profissionais formados, pessoas que tivessem a escolaridade de Ensino Médio também poderiam executar tal função. Isso, desde que apresentassem alguma formação em tradução e interpretação de Libras – a qual poderia se estruturar via formação continuada, curso de extensão universitária, bem como, curso de educação profissional – ou a certificação de proficiência em Libras.

No que diz respeito ao campo de atuação do TILSP, o decreto assinala que:

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Ao mencionar *concessionárias de serviços públicos*, o documento indica diversificadas áreas em que o TILSP deve atuar. A prestação de serviços públicos pelo Estado é prevista desde a Constituição Federal de 1988 e no escopo das concessionárias de serviços públicos estão empresas privadas que recebem concessões para executar e explorar economicamente um serviço que é público. Alguns exemplos dessas concessões, são os serviços na área da saúde, educação, segurança, transporte, bancária, entre outros. Dessa forma, é possível depreender a amplitude do campo de atuação do TILSP, pois além de sua ação ser demandada em várias áreas da sociedade, estas não estão restritas à esfera pública.

O outro documento importante na consolidação da atividade de tradução e/ou interpretação de Libras como profissão é a Lei N° 12.319/2010, a qual regulamentou a referida atividade no âmbito profissional. Esta lei dispõe sobre as atribuições do TILSP, bem como, salienta em seu Art. 7 que os valores éticos inerentes à profissão perpassam por:

- [...] respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um

direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010).

Embora tenha sido um grande ganho a aprovação desta Lei, que regulamenta a profissão de TILSP, ela também revela o deslocamento na configuração do perfil formativo para o desempenho de tal função, pois fixa como requisito necessário para ser profissional desta área, não a formação de nível superior que o Decreto de Libras aponta, mas sim a formação de nível médio que ele havia estipulado como válida somente por dez anos.

Mesmo com a aprovação da Lei do TILSP, o trecho do Decreto de Libras que fala sobre a formação em nível superior não foi revogado, de modo que temos em vigor dispositivos legais que apontam níveis de formação diferenciados para o exercício da profissão. De certa forma, estas designações não se contradizem, mas abrem a possibilidade de dois níveis formativos para o exercício dessa profissão, semelhante ao que acontece em algumas profissões como enfermagem, contabilidade ou mecânica.

A Lei Nº 13.146/2015, que é posterior à Lei do TILSP, ao falar sobre o direito à educação da pessoa com deficiência corrobora com esse entendimento de dois perfis formativos. Ela diz em seu Art. 28, que:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Dessa forma, é possível depreender que a área de atuação que vai influir no perfil formativo solicitado ao profissional TILSP. Se for no contexto do Ensino Médio, a exigência será de profissionais com formação especializada de nível médio. Mas se for no âmbito do Ensino Superior e Pós-graduação, deverão ser priorizados os profissionais com formação de nível superior.

Interessante notar que o trecho da Lei mencionado acima se reporta à realidade educacional, o que indica que em outros contextos isso não fica claro. Sendo assim, fica a imprecisão sobre qual formação deve ser requerida ao TILSP que atua fora do ramo escolar.

LEVANTAMENTO DE TESES SOBRE O TILSP E A EDUCAÇÃO

Observando o percurso de profissionalização da atividade de TILSP a partir de dispositivos legais, é possível depreender que ainda existem algumas lacunas. Embora haja a previsão de dois níveis formativos para o exercício de tal profissão, não há uma abrangente delimitação das funções do profissional com formação de nível médio e com formação de nível superior. Essa definição de papéis só se faz presente na esfera educacional.

Diante desse cenário é possível conjecturarmos que a organização do trabalho do TILSP no âmbito educacional encontra-se mais estruturada, o que faz insurgir a seguinte pergunta: o que as pesquisas em nível de doutorado têm apontado sobre o trabalho do TILSP no contexto da educação institucionalizada? O enfoque em teses de doutorado se deu por compreendermos que os estudos desta natureza possibilitam um maior aprofundamento nas discussões, visto que dispõem de mais tempo e dedicação para sua realização

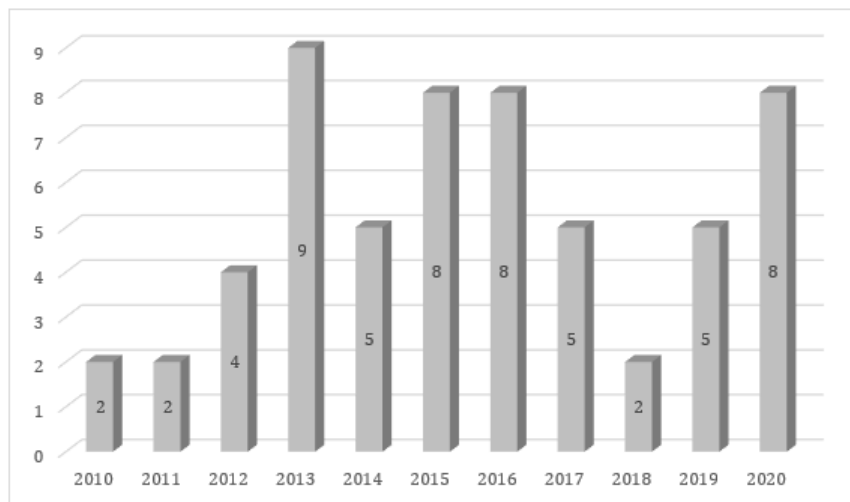
Na busca de respostas para a questão acima, este artigo objetiva apresentar um levantamento de teses sobre o TILSP educacional, entre os anos de 2010 a 2020. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi a base de dados para esse mapeamento e utilizamos como procedimento de investigação algumas ações que passaremos a descrever.

Inicialmente, utilizamos como termos de busca as palavras “intérprete”, “língua de sinais” e “educação”; as quais foram rastreadas nos títulos e resumos das pesquisas. Obtivemos como resultado 64 teses, entre estas 06 tratavam de outras temáticas como: crianças que vivem em contextos de migração, tecnologias móveis no ensino de química e a ação do coordenador pedagógico da EJA. Retiradas estas 06 teses, organizamos as 58 restantes em ordem cronológica e as dispomos em uma tabela, na qual constam as seguintes informações: instituição, título da tese, autor e ano de defesa.

As pesquisas catalogadas tratavam de diversos assuntos que tangenciam a discussão sobre a língua de sinais. De maneira abrangente, as temáticas tratadas eram: Políticas, práticas e formação na área de educação de surdos (24 teses); Tradução e/ou interpretação de Libras – Português (13 teses); Identidade, cultura e diferença Surda (9 teses); Variações linguísticas e a elaboração de glossários em Libras (7 teses); Software e tecnologias aplicadas a Libras (5 teses).

Após realizado o planilhamento mencionado anteriormente, organizamos o quantitativo de teses por ano, como é possível verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Levantamento de teses por ano



Fonte: Elaboração própria, baseada na tabela organizada com dados das teses catalogadas

Buscando realizar uma análise inicial e quantitativa dos dados obtidos, agrupamos a linha temporal descrita acima em quatro segmentos: 2010 a 2012; 2013 a 2015; 2016 a 2018 e 2019 a 2020.

Ao observarmos o primeiro segmento, ou seja, nos anos de 2010 a 2012, contabilizamos apenas oito pesquisas produzidas e, dentre estas, apenas uma discute a ação de tradução e/ou interpretação de Libras - Português. Grande parte dos estudos tem como principal enfoque a pessoa surda e os processos de formação.

Já no segundo segmento há um aumento notável de teses publicadas, um total de 22, sendo que 08 delas se voltavam à ação de tradução e/ou interpretação de Libras – Português. Uma ampliação quase três vezes do interesse acerca dessa temática.

No terceiro segmento que representa os anos entre 2016 a 2018 ocorre uma pequena retração no quantitativo total de pesquisas desenvolvidas, se compararmos ao segmento anterior. Há um total de 15 publicações, das quais 03 falam sobre a ação de tradução e/ou interpretação de Libras – Português, o que reflete uma sensível queda, também, no desenvolvimento de estudos sobre o tema.

O quarto segmento nos revela outro decréscimo, pois totaliza 13 pesquisas realizadas. Mas é importante destacar que essa redução é menos expressiva, visto que este segmento é composto de apenas 02 anos e não 03 como os outros. No que diz respeito à tradução e/ou interpretação de Libras – Português, aqui só encontramos um estudo.

Ao rememorar a pergunta que nos motivou a realização dessa pesquisa, a qual visava saber quais eram as discussões tecidas sobre o TILSP educacional nas

pesquisas de doutorado, realizamos outra triagem. Contudo, dessa vez focamos nas teses que faziam menção, em seus objetivos, à tradução e/ou interpretação de Libras-Português no contexto específico da educação institucionalizada. Dessa forma chegamos aos estudos de Tais Margutti do Amaral Gurgel (2010); Vanessa Regina de Oliveira Martins (2013); Adriane Melo de Castro Menezes (2014); Lara Ferreira dos Santos (2014); Mara Aparecida de castilho Lopes (2015) e Keli Simões Xavier Silva (2020).

Gurgel (2010) discute em seu estudo sobre os Tradutores Intérpretes de Língua Sinais Brasileira⁵ que atuam no Ensino Superior, para tanto, realizou uma pesquisa que abrangeu cerca de 42% dos estados brasileiros, com profissionais que atuavam tanto na esfera pública quanto na esfera privada.

A autora constatou que na época em que realizou a pesquisa não havia uma clareza acerca do critério para contratação de tradutores e intérpretes para atuar no Ensino Superior, destacando que muitos dos que ali atuavam não apresentavam sequer o mesmo nível de formação. Além disso, apontou algumas das ações que tais profissionais desempenhavam em seu dia a dia, tais como, acompanhar o surdo em suas atividades discentes; ler e escrever para os surdos que não tinham fluência em português escrito; tirar dúvidas dos estudantes surdos, e; ser um difusor acerca das especificidades da Libras e dos surdos para toda a comunidade acadêmica. As quais, segundo a autora, em grande medida extrapolavam a atribuição de tradução e interpretação.

Revelou, também, algumas das queixas de seus entrevistados como, a falta de base, por parte de alguns acadêmicos surdos (lacuna esta que variava entre o não domínio de conhecimentos basilares para área que desejavam se formar, até a pouca fluência na própria Libras ou português escrito); a falta de conhecimento por parte dos próprios intérpretes sobre algumas disciplinas ministradas nos cursos em que atuavam, e; o não acesso prévio aos conteúdos que seriam ministrados em aula.

Em meio a muitas descobertas e reflexões, a autora sugere que os profissionais que fossem atuar no âmbito educacional, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, deveriam ter formações continuadas que proporcionassem trocas de experiências com os usuários dos serviços de tradução e interpretação - no caso, os acadêmicos surdos - com outros profissionais da tradução e interpretação e com professores e gestores de instituições educativas.

Vanessa Martins (2013), por sua vez, antes de analisar a função desenvolvida pelo intérprete de língua de sinais educacional⁶, descortina sobre como a surdez

5 A autora utiliza essa denominação na maior parte de sua tese e fazendo uso, em muitas vezes, da sigla TILS.

6 A autora utiliza esta designação para se referir a esse profissional. Usa também a sigla ILSE (Intérprete de Língua de Sinais Educacional) e em outras poucas vezes TILSE (Tra-

foi inventada no mote em que as pessoas surdas eram inscritas no campo da anormalidade, bem como, o reiterado interesse social em moldar o corpo surdo. Ao tratar sobre o intérprete de língua de sinais, aponta que inicialmente esta ação era decorrente de trabalhos religiosos, mas que com o passar do tempo, por influência das associações de surdos e de tradutores e intérpretes de Libras, tal cenário foi se modificando.

A autora destaca também que, diverso era o entendimento dos tradutores e intérpretes sobre a sua função na escola. Enquanto alguns apontavam que estavam ali atendendo a um “chamado” missionário, outros assumiram uma postura bem pragmática ao desenvolver suas funções. Focavam seus esforços na realização da interpretação das aulas, semelhante a como fariam se estivessem em outro contexto.

Por fim, através da elaboração teórica sobre maestria ativa, Vanessa Martins (2013) defende que o intérprete de língua de sinais em sala de aula, de maneira semelhante a do professor regente, deve ocupar a posição-mestre, uma vez que, inevitavelmente o contexto de ensino fará com que ele seja convocado pelos próprios estudantes surdos a atuar na prática pedagógica.

Passando para outra tese, vejamos Adriene Menezes (2014). A pesquisa tomou como eixo o diálogo, de maneira presencial, com os tradutores-Intérpretes de língua de sinais que atuavam no Ensino Fundamental II de 8 estados brasileiros. São eles: Rio de Janeiro, Santa Catarina, Distrito Federal, Ceará, Acre, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul.

No que diz respeito à iniciação do contato com a Libras, Adriene Menezes (2014) nos mostra que naquele período ainda prevalecia o contexto religioso, contudo, demonstra que havia um crescente, dentre seus entrevistados, que começaram a aprender Libras devido a vivências ocorridas em sala de aula. Alguns quando eram docentes, outros quando faziam faculdade e aqueles que estudaram com surdos.

Outro fator interessante destacado pela pesquisadora é que assim como no magistério, a maior parte dos trabalhadores da área da tradução-interpretação eram do sexo feminino. A autora pondera que isso pode ter se dado por dois fatores. Pela influência do campo do magistério que é predominantemente feminino, ou por decorrência do espaço religioso, visto que no contexto mencionado, a maior parte das atividades ministeriais são realizadas por mulheres. Um outro destaque interessante realizado por Adriene Menezes (2014), é que no mercado de trabalho a demanda por tradutores e intérpretes de Libras é maior do que a disponibilidade desses trabalhadores.

Frente a todos esses aspectos levantados, a autora também nos traz

informações de cunho trabalhista. Indica que 48,1% foram contratados em regime de designação temporária, 22,2% prestavam seus serviços através de empresas terceirizadas e 29,6% eram efetivos, sendo que, dentre os efetivados, somente três tinham o enquadramento funcional de tradutores-intérpretes de língua de sinais; o restante era composto por professores efetivos que desempenhavam a referida função (aparentemente em desvio de função).

O estudo que passaremos a explorar a partir desse momento é o de Lara Santos (2014). A pesquisadora aponta que a Educação Bilíngue para surdos deveria ser entendida para além do uso das duas línguas (Libras e português escrito) nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Antes disso, tal forma de educação deveria ser concebida a partir da face dialética que a linguagem, por meio da língua, exerce no desenvolvimento humano, ou seja, a língua(gem) constitutiva e constituída do/pelo pensamento humano. Sendo assim, a proposta de uma Educação Bilíngue para surdos deveria ter como “língua de instrução” a Libras, o que significaria, na prática, professores ensinando diretamente em Libras.

Para tanto, de acordo com Lara Santos (2014), seria necessário um outro tipo de organização escolar, em que os professores ministrassem suas aulas diretamente em Libras, as quais poderiam ser chamadas de “sala de aula língua de instrução Libras”⁷.

É justamente em uma configuração semelhante à descrita acima, que Lara Santos (2014) desenvolve sua pesquisa. Em uma escola municipal de São Paulo onde ocorreu anteriormente ao estudo da autora uma parceria com um grupo de pesquisa ligado a uma instituição de Ensino Superior.

Em suas análises sobre a ação desempenhada pelos tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula, a pesquisadora apontou que o que acontecia naquele espaço é um tipo específico de tradução, a tradução transcriadora⁸. Dessa forma, aponta Lara Santos (2014), o Intérprete Educacional é um coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula.

Além disso, defende que atributos como neutralidade e objetividade, que comumente são requeridos de um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, não são compatíveis com a prática do Intérprete Educacional e que este profissional, ao desenvolver sua função demanda que o professor regente lance mão de didáticas diferenciadas, as quais devem viabilizar que o Intérprete Educacional trabalhe a

7 Vale destacar que essa organização escolar descrita, não seria uma “escola especial” pois, nas escolas que tivessem a “língua de instrução Libras”, o currículo seguiria as mesmas determinações dadas a outras escolas.

8 De acordo com Lara Santos (2014), a transcrição é uma forma de tradução defendida por Haroldo de Campos, que em linhas gerais é caracterizada por priorizar a ideia central no movimento de tradução, mesmo que para isso sejam recriadas a forma e a carga semântica do texto.

fim de que ocorra a formação de conceitos por parte dos estudantes surdos.

Passemos, então, para a penúltima tese a ser analisada, Mara Lopes (2015). Este estudo também é realizado em São Paulo, mas diferentemente da pesquisa anterior, ocorre na rede estadual de ensino. Tal rede apresenta uma outra denominação para a função sobre a qual nos debruçamos a estudar em nossa tese. Nessa rede de ensino, ocorre a contratação de “professor interlocutor”, o qual desenvolve, dentre tantas atividades, a de interpretação em sala de aula regular.

A autora, em seu estudo, aponta como a educação de pessoas surdas ao longo dos anos foi sendo situada no bojo das políticas da Educação Especial, mas que tal desenho vem sendo contestado pelas comunidades de surdos desde o final dos anos 90, a qual demanda por uma Educação Bilíngue.

Mara Lopes (2015) destaca o Decreto nº 5.626/2005 como um documento basilar na consolidação da política de Educação Bilíngue para surdos, o qual estipula no seu Art. 14, inciso III, que uma escola de proposição bilíngue deve dispor dos seguintes profissionais:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Uma vez que o decreto traz que a formação necessária para ser tradutor e intérprete de Libras-Língua portuguesa deve se dar em curso voltado para a tradução e interpretação, a autora faz a defesa de que a função do intérprete se distingue da função de professor. Argumenta também que, sendo a função de intermediador para estudantes surdos nas escolas regulares do estado de São Paulo descrita como professor interlocutor, cabe a este a atribuição de organizar situações propícias e sistematizar conteúdos para que o desenvolvimento dos alunos aconteça em suas máximas potencialidades.

A autora também aponta, após aplicar o “Exame Prolibras”⁹ em participantes do estudo, que apenas 43% destes seriam aprovados no referido exame, o que denota, segundo palavras da própria Mara Lopes (2015), que parte significativa de “[...] tais profissionais não estavam suficientemente preparados sequer para compreenderem informações em Libras, e menos ainda para transmitirem informações nessa língua” (p.133).

⁹ Esse exame se configurou como um conjunto de avaliações promovido simultaneamente (semelhante à forma como é aplicado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), uma vez por ano, pelo MEC e tinha como um de seus objetivos avaliar a fluência em Libras. Tal exame, após cada edição era disponibilizado na internet, fonte de onde a pesquisadora retirou o exame aplicado em seu estudo.

Por fim, chegamos à tese de Keli Silva (2020). Com o objetivo de analisar o tradutor e intérprete de Libras-Português que atua em contexto educacional enquanto um segmento de classe de trabalhadora, a autora realiza em estudo que perpassa a esfera federal, estadual e municipal, cotejando-as no movimento dialético da relação entre o Universal, Particular e Singular respectivamente.

No que diz respeito a Universalidade, a pesquisa realiza o apontamento do cenário político federal em que a profissão do tradutor e intérprete de Libras-Português veio se delineando e para tal utiliza como marcadores temporais o ano de 2005, quando acontece a aprovação do decreto 5.626/2205, e o ano de 2010, ocasião em que a Lei 13.319/2010 foi sancionada e ocorre a inclusão da profissão de tradutor e intérprete de Libras-Português na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

A Particularidade é marcada pelos movimentos de constituição das políticas do governo do Estado do Espírito Santo, com especial vistas à política de contratação de tradutores e intérpretes de Libras-Português para atuarem nas escolas estaduais. A autora realiza uma análise dos editais de contratação deste profissional publicados no período de 2010 a 2018.

A singularidade, por sua vez, é expressa por uma pesquisa de campo realizada com profissionais que até o ano de 2018 trabalhavam ou já haviam desempenhado a função de tradutores e intérpretes de Libras-Português de contexto escolar. A referida pesquisa de campo se deu através da realização de um curso de formação voltado para os profissionais mencionados e aconteceu na localidade de São Mateus, município situado na região Norte capixaba.

Entre outros aspectos, a tese assinala como essa categoria profissional tão recente já se encontra em acelerado processo de precarização da sua força de trabalho. Indica, também, como esse segmento de classe trabalhadora, em alguma medida, tem contribuído para a descaracterização da classe como um todo, ou seja, o segmento dos tradutores e intérpretes de Libras-Português de contexto educacional, por vezes pode acabar distorcendo a compreensão acerca da categoria profissional abrangente, denominada tradutor e intérprete de Libras-Português.

DÍALOGOS ENTRE/COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA PROVOCAR OUTRAS REFLEXÕES

As discussões e dados produzidos nas teses analisadas, nos fornecem aspectos importantes para pensarmos. Observamos que todos os estudos, de alguma forma, revelam que os tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam em escolas, ao desenvolverem seu trabalho, em algum momento, são evocados a realizar o trabalho educativo, ou seja, recai sobre eles a demanda de planejar, confeccionar e realizar atividades que possibilitem ao estudante surdo

se apropriar de conhecimentos.

Vanessa Martins (2013) e Lara Santos (2014) produzem teorizações que viabilizam a caracterização do trabalho que é desenvolvido por esses profissionais como uma forma, ou vertente, da tradução e interpretação, sem desconsiderar as especificidades do contexto educacional. Enquanto a primeira pesquisadora demonstra que a atividade do TILSP no contexto educacional cria condições concretas para a composição de uma outra categoria de interpretação, diferente das já conhecidas interpretação comunitária e interpretação de conferência, a segunda autora classifica a referida atividade como um tipo de tradução, a tradução transcriadora.

Lara Santos (2014), Adriene Menezes (2014) e Keli Silva (2020) nos anunciam a instabilidade (e, possivelmente, a não continuidade de um ano letivo para o outro) do vínculo empregatício desses trabalhadores que atuam na área da educação, visto que processos seletivos de designação temporária e contrato via terceirização da mão de obra se revelam frequentes nesse campo de atuação.

Tais Gurgel (2010) e Mara Lopes (2015) trazem à tona um assunto importante. Embora cada uma das pesquisas enfoque sujeitos diferentes, a falta de fluência em Libras é algo importante. Enquanto a primeira pesquisadora revelou, através dos enunciados de seus participantes de pesquisa, que até no Ensino Superior há estudantes surdos que não são fluentes em Libras e contam com os serviços de tradução e interpretação dessa língua como meio de acessibilidade; a segunda pesquisadora evidencia que existem nas escolas regulares pessoas que ocupam um cargo que tem como atribuição principal a intermediação entre duas línguas, mas que não têm fluência em pelo menos uma delas.

Mara Lopes (2015) e Keli Silva (2020), apontam que o trabalho educativo e a atividade de tradução e/ou interpretação são atividades que guardam características e formações que são distintas, sendo assim, são categorias profissionais diferentes. Keli Silva (2020) pondera que no contexto de políticas inclusivas tais trabalhadores devem, sim, trabalhar em conjunto e suas ações serão norteadas pelo mesmo objetivo que é o trabalho educativo. Porém, de acordo com a autora, o que não deve acontecer é a descaracterização das categorias profissionais envolvidas, nem tão pouco a sujeição de alguma delas. O estudo desenvolvido por Lopes (2015), por sua vez, demonstra que na realidade pesquisada por ela a designação do cargo é professor interlocutor, muito embora a atribuição do cargo também aponte para as atividades de tradução e interpretação.

Voltando nossas atenções para essa questão de diversificação na designação do profissional TILSP, quando o mesmo encontra-se no contexto educacional, e trazendo à baila outras autoras, encontramos em Cristina Lacerda (2009) e Neiva Albres (2015) alguns dados interessantes.

Cristina Lacerda (2009) nos indica que o tradutor e intérprete de língua de sinais que atua na esfera educacional, em muitos países, recebe uma denominação específica. Cita que em países como Estados Unidos e Canadá, tais trabalhadores são chamados de “Intérpretes Educacionais”. Já na Itália, são nominados como “Assistentes de Comunicação”. A autora esclarece que essa tipificação que distingue o tradutor e intérprete de língua de sinais que atua em contextos amplos, dos que atuam na educação, tem por objetivo indicar a especificidade dessa atuação. Ressalta, porém, que essa especificação não indica que tal profissional vá ocupar o lugar de professor na tarefa de ensinar.

Neiva Albres (2015), por sua vez, dedicou-se a apresentar como este profissional tem sido designado no Brasil. Para isso analisou trinta documentos oficiais (expedidos pelo governo federal), entre os anos de 1994 e 2011. Encontrou, em sua vasta investigação, três agrupamentos de formas como esse profissional é tratado. São eles: “1: Formas relacionadas primeiramente à interpretação, 2: Formas relacionadas primeiramente à tradução, e 3: Formas que se referem ao campo da educação mais especificamente” (ALBRES, 2015, p. 38). A autora depreendeu, a partir de sua pesquisa, que nos documentos ligados diretamente ao MEC, o termo mais utilizado foi “professor-intérprete” e, nos documentos relacionados a outras instâncias do governo, o termo mais recorrente foi “tradutor/intérprete”. Expandindo a discussão acerca de como o intérprete educacional é designado no âmbito escolar a partir dos documentos oficiais, Neiva Albres (2015) discorre sobre sua identidade profissional, a qual tem sofrido interferências das políticas educacionais no âmbito da Educação Especial nos tempos dos discursos inclusivos.

Em face ao término, ainda que provisório deste artigo, cabe-nos ainda realizarmos duas observações. A primeira é que com a realização deste estudo foi possível notar que, além do TILSP, o surdo no contexto educacional também tem sido foco de diversos estudos, visto que, dentro da busca realizada a maioria das teses discutiam sobre as políticas, práticas ou formação na área de educação de surdos. Isso indica que mesmo que tenhamos, enquanto sociedade, caminhado no sentido de construir políticas inclusivas e linguísticas para as pessoas surdas, a efetivação dessas na prática ainda demandam de mais discussões para que possam ser consolidadas.

A segunda observação é sobre o delinear da categoria de profissionais TILSP. Anteriormente, quando falamos dessa trajetória através de dispositivos legais, verificamos que a Lei Nº 13.146/2015 estabelece de maneira clara qual a formação necessária para o desempenho da atividade em cada nível da esfera educacional. Isto poderia suscitar a compreensão de que nesse campo de atuação a organização do trabalho do TILSP também estaria mais bem delimitada.

Contudo, ao analisarmos as discussões trazidas pelas pesquisas levantadas, e por autores da área, torna-se latente a percepção de que a inserção do TILSP no contexto educacional ainda carece de reflexões, melhor balizamento de sua função e definição sobre seu enquadramento funcional na educação.

Por fim, desejamos que esta pesquisa sirva de motivação para outras publicações na área, visto que, mesmo sendo um levantamento bibliográfico, traz reflexões acerca do aspecto histórico-social da profissão de TILSP.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

____. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial, Brasília, 24 de abril de 2002.

____. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007.

____. **Lei nº 12.319**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Publicada no Diário Oficial, Brasília, 01 de setembro de 2010.

____. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência Publicada no Diário Oficial, Brasília, 6 de julho de 2015.

GURGEL, Taís M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Mara A. C. **Ensinar: “então, é função de quem?”** Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, Vanessa R. de O. **Posição-Mestre: Desdobramentos Foucaultia-**

nos sobre a Relação de Ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, n. 57, p. 93-109, may./ago. 2010.

MENEZES, Adriene M. C. **Diálogos Com Tradutores-Intérpretes De Língua De Sinais.** 2014, 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

SANTOS, Lara F. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações.** 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, Keli S. X. **O Trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras-Português e o Contexto Educacional.** 2020, 237f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

CAPÍTULO 9

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA PARA UMA REVISÃO DA LITERATURA¹

Junio Hora Conceição²

Flávio Lopes dos Santos³

Edson Pantaleão Alves⁴

INTRODUÇÃO

A produção de uma pesquisa vai se formando mediante as aspirações/objetivos, bem como por meio dos dados que vamos produzindo e/ou coletando, e deles depende uma parte indispensável no processo de investigação, haja vista a importância da construção de trabalhos que mantenham a rigorosidade de evitar respostas prontas.

Então, pensamos em articular com “teorias sobre as estruturas emocionais do homem em geral”, como o caso daquelas que estão vinculadas à aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Superior, e, “com base no estudo de pessoas em uma sociedade específica que pode ser observada aqui e agora” (ELIAS, 2011, p. 207).

Neste sentido, o presente trabalho toma por foco central explicitar algumas ferramentas de levantamento de literatura, com a intenção de contribuir com o campo da metodologia da pesquisa científica. Ressaltamos que não se pretende aqui debater o conteúdo dos trabalhos, mas demonstrar possíveis ferramentas de busca que temos utilizado em nossas pesquisas, e que auxiliam na filtragem dos textos que qualquer

1 Este trabalho foi motivado por pesquisas oriundas da produção científica e de nossa vinculação ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e possui financiamento desta instituição e também da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

2 Em estágio de Pós-doutoramento (Bolsista CNPq/FAPES 2023-2025) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: jhora1988@gmail.com.

3 Doutor em Educação, pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: flaviolopesgv@gmail.com.

4 Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

pesquisador/a necessita para pensar em escrever qualquer trabalho acadêmico.

Partimos do princípio de que é necessário ler os pares, saber em quais pontos a área tem discutido, de forma que seja possível ao trabalho que será escrito, ter sustentação teórica para colaborar com a continuidade do tema, tanto para concordar com o que se tem produzido, quanto para discordar ou acrescentar novos elementos identificados pela pesquisa que será escrita, após a leitura de revisão de literatura levantada⁵.

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA E A BUSCA DA LITERATURA

Assim, a revisão de literatura que segue ocorreu, inicialmente, pelo “Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” e no *site* do Grupo de Trabalho em Educação Especial 15 (GT15) da “Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação (ANPEd)”, em suas páginas *on-line*. Além de duas revistas que concentram uma variedade de publicações e buscas de textos voltados especificamente para a Educação Especial; a saber: “Revista de Educação Especial”, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, e a “Revista Brasileira de Educação Especial”, vinculada a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Pautados nos critérios de seleção dos trabalhos que seriam lidos na íntegra, levamos em consideração o título, o resumo, palavras-chave e a disponibilidade do arquivo para o *download*. Dessa forma, no que se refere ao Banco de Periódicos CAPES organizamos as buscas entre quantidade localizada e quantidade selecionada em dois idiomas, português e espanhol conforme Tabela 01.

Nas páginas da ANPEd⁶, a busca se deu acessando aquelas que estavam disponíveis, e não foi possível estabelecer um levantamento com os mesmos indexadores utilizados no Banco de Periódicos CAPES, haja vista que não encontramos uma ferramenta de busca disponível, e as páginas não possuem uma conexão *on-line* entre si. São todas listadas em uma única página. Este fator levou a uma procura por trabalhos publicados no GT15 da ANPEd, cujo resultado foi de 5 trabalhos conforme apresentado na Tabela 02.

5 Para ter acesso ao resultado sobre a busca da literatura neste texto, cujo debate esmiúça as questões que tal literatura dialoga, consulte a tese de doutorado de Conceição (2022). No referido trabalho, o autor almejou, como objetivo geral, analisar como e por que a humanização, os trabalhos didático-pedagógicos, os comportamentos sociais e as ações administrativas influenciam os processos de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, em contexto de dois países latino-americanos, México (Universidade de Guadalajara/UdeG) e Brasil (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES), e levou em consideração, essencialmente, a perspectiva dos/as estudantes entrevistados/as e dos/as docentes que estes/as indicaram como desenvolvedores/as de aulas inclusivas.

6 Para acesso às páginas: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Tabela 01 – Artigos localizados/selecionados e indexadores de busca no Banco de Periódicos CAPES.

Banco de Periódicos CAPES				
Indexadores: estudo comparado internacional. América Latina. Mexico. Brasil. Educação	Quantidade localizada em português	Quantidade selecionada em português	Quantidade localizada em espanhol	Quantidade selecionada em espanhol
Número de Trabalhos localizados/ selecionados	69	02	107	08

Fonte: Elaboração dos autores.

Tabela 02 – Trabalhos publicados sobre Educação Especial na Educação Especial no Grupo de Trabalho em Educação Especial 15 – ANPED.

Grupo de Trabalho em Educação Especial 15 – ANPED				
Reunião/Data	28ª Reunião (2005)	31ª Reunião (2008)	37ª Reunião (2015)	38ª Reunião (2017)
Número de Trabalhos selecionados	2	1	1	1

Fonte: Elaboração dos autores.

Direcionamos as buscas para a “Revista de Educação Especial (UFSM)” e para a “Revista Brasileira de Educação Especial (UNESP)”, selecionando trabalhos que tratassem da Educação Especial na Educação Superior, e os resultados estão organizados na Tabela 03.

Tabela 03 – Artigos selecionados nos sites da Revista de Educação Especial (UFSM) e Revista Brasileira De Educação Especial (Unesp) em acordo com os temas identificados.

Revista de Educação Especial (UFSM)		Revista Brasileira de Educação Especial (UNESP)	
Temas identificados nos artigos	Total	Temas identificados nos artigos	Total
- Acesso e permanência;	23 artigos	- Acesso e Permanência;	10 artigos
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);		- Altas Habilidades e Super-Dotação;	
- Deficiência Auditiva/Surdez;		- Deficiência Auditiva/Surdez;	
- Deficiência Física;		- Deficiência Visual/Cegueira;	
- Deficiência Visual/Cegueira;		- Núcleo de Acessibilidade;	
- Empoderamento;		- Tradução/Interpretação de	
- Prática Docente;		LIBRAS.	
- Tradução/Interpretação.			

Fonte: Elaboração dos autores.

A primeira leitura desses trabalhos levou a uma série de indagações que foram provocando a necessidade de ampliar o quadro de busca, haja vista que

não havíamos localizado pesquisas que tratem das práticas didático-pedagógicas em Educação Especial na Educação Superior partindo da análise com os estudantes. Os trabalhos localizados até então eram sobre estes. E o que nos interessa é entender que:

O saber do educando, a bagagem acumulada pelo transcurso de sua vida social, é a base do conhecimento que é construído e reconstruído, em que o educando também é educador, sujeito ativo do processo de aprendizagem. O saber popular, o senso comum, são partes integrantes e indissociáveis do aprendizado do saber da ciência e da técnica (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 53).

Com base nesses direcionamentos, acreditamos que exista então um problema que perpassa os modos como a universidade tem encarado a entrada, a permanência e a saída de estudantes público-alvo da Educação Especial. A literatura construída vem tratando o tema com muita seriedade, ainda que passando pelas dificuldades de construção das pesquisas, às quais qualquer cientista vive.

No atual processo de levantamento e sistematização da literatura, não localizamos trabalhos que nos possibilitem refletir, com estudantes público-alvo da Educação Especial, **o que, e como têm aprendido em sua trajetória na Educação Superior**, partindo de sua própria perspectiva.

Tendo em vista esses apontamentos, propomos, então, a ampliar o quadro de busca, na intenção de tornar mais diversa a possibilidade de análise sobre o tema, de forma que os trabalhos produzidos na área nos ajudem a pensar sobre aprendizagem e ensino no que se refere à uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Superior, no sentido de aprender com os sujeitos no processo (FREIRE, 1978; 2018).

Assim, partimos para o Banco de Teses e Dissertações da CAPES com os seguintes indexadores: “aprendizagem. educação especial. educação superior”, e a proporção de trabalhos foi acima das 3 centenas de milhar. Experimento similar cometemos quando da dissertação de mestrado (CONCEIÇÃO, 2017), ao lançarmos indexadores de pesquisa sem as condições adequadas. E, sem parâmetros específicos, torna-se impossível para um pesquisador a leitura e análise de centenas de milhares de trabalhos, ao menos para a escrita de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado, e menos ainda para um artigo científico e/ou capítulo de livro.

Ocorre que, até então, não sabíamos sobre “estratégias de busca” e questões como as dos “operadores booleanos⁷”, cuja determinada combinação de

7 A Biblioteca Central da UFES oferta um curso de 15 horas, cujo tema é o de busca de dados em bases científicas e seus indexadores, e tivemos acesso a um formato que pode ser aplicado conforme descreveremos ao longo do texto.

símbolos entre as palavras que utilizamos para pesquisar permite que tenhamos um filtro diretivo para que a revisão de literatura apresente maior objetividade.

Por este procedimento, ao acessarmos o Portal CAPES, em “Buscar Assunto”, podemos dispor de ferramentas de pesquisas que possibilitam mapear artigos e outros documentos que tratam sobre os termos que lançamos em uma busca. A pesquisa pode ser realizada em diferentes fontes, e os resultados podem ser analisados com filtros referentes aos conteúdos disponíveis.

Quando usamos esse mecanismo, é possível pesquisar por termos de interesse ou assunto, bem como autor e título do trabalho, de forma que, de acordo com o material disponibilizado pela Biblioteca Central da UFES, tem-se um filtro objetivo no portal CAPES da seguinte forma:

O uso de aspas no “termo composto” recupera os registros que contenham as palavras juntas. “Global warming”; O termo composto, sem aspas, o sistema localiza registros que contenham as palavras, não importando a posição. Os operadores devem ser digitados em letras maiúsculas, caso contrário será considerado como parte da expressão de busca: AND / OR / NOT; Caso nenhum operador seja incluído a busca é realizada procurando todas as palavras⁸.

Por esse mesmo caminho é possível agrupar termos relacionados a uma expressão de busca, usando parênteses para reunir termos dentro de uma expressão. Dessa maneira: (universidade OR “educação superior”). Tentamos então efetuar nossa busca utilizando a seguinte combinação, conforme Tabela 04.

Tabela 04 – Indexadores e quantidade localizada/selecionada em busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Banco de Teses e Dissertações da CAPES		
Indexadores	Quantidade localizada	Quantidade selecionada
(deficiência OR discapacidad OR “diversidade funcional”) AND (“ensino superior” OR “educación superior” OR “enseñanza superior”) AND (aprendizagem OR aprendizaje) AND (universidade OR universidad) AND (méxico OR brasil)	128	3
(“estudo comparado” OR “estudio comparado”) AND (“ensino superior” OR “educación superior” OR “enseñanza superior”) AND (aprendizagem OR aprendizaje) AND (universidade OR universidad) AND (méxico OR brasil)	19	2

Fonte: Elaboração dos autores

Frequentemente encontramos textos sobre Educação Especial e Educação Superior, mas, em nenhum momento, dentro dos limites que apresentamos até então, localizamos qualquer pesquisa que dimensiona em sua apresentação a questão

8 Informações disponíveis em: <http://www.biblioteca.ufes.br/portal-de-periodicos-capes>, em 30 de novembro de 2019, às 13:58h.

“do que e de como aprendem”, tanto relacionados ao México, quanto ao Brasil, e, essencialmente, a construção de metodologias junto a estes/as estudantes. Todos os debates que conseguimos localizar, tratavam sobre eles/as, e não com eles/as.

Ainda assim, em nenhum dos 5 trabalhos localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que selecionamos, localizamos tratativas sobre Educação Especial na Educação Superior. Dentre esses 5 trabalhos, apenas 3 tivemos acesso aos resumos, e somente foi possível o *download* de 1, haja vista que os outros 2 tinham sido produzidos anteriormente à Plataforma Sucupira e não estavam disponíveis *on-line*.

Os estudos encontrados possuem o foco no relacionamento entre estudantes com deficiência, regularmente matriculadas/os na Educação Superior, e suas relações com outros indivíduos, como familiares, amigos, docentes, áreas administrativas dos seus cursos, etc. Quando tratam de aprendizagem, os debates são direcionados para as avaliações que docentes e coordenações de curso estabelecem (CIANCA; MARQUEZINE, 2014; CIANTELLI; LEITE, 2016; VERDUGO; ZAZUETA, 2017). Mas, sem questionarem especificamente desses/as estudantes o que e como aprenderam/aprendem na Educação Superior.

Chamamos a atenção para a importância de uma avaliação “flexível” (MOREIRA, 2005), que possa nos orientar para “falar mais sobre: os estudantes que temos e não os que idealizamos” (PIECZKOWSKI, 2015, p. 13), de modo que a avaliação sirva para identificar o que fazer, e não punir pelo que não conseguimos entender (CÓRDOVA; RENDÓN; GARZA, 2016). Tais questões não se aplicam a apenas estudantes PAEE, mas à condição de ser estudante, invariavelmente se se inserem ou não como PAEE.

O nosso incômodo encontra amparo em questões filosóficas de Freire (2019), quando aponta reflexões relacionadas à ideia de aprendizagem tanto de quem diz que ensina, quanto de quem é ensinado/a. Vale destacar o movimento dialógico empregado pelo autor, que definimos por movimento de “aprendizagem e ensino”, e vem a ser:

[...] desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem sabermos como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, do outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 2019, p. 108).

Mantendo a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), fizemos alteração dos indexadores, e, novamente, não localizamos qualquer trabalho que

dialogasse sobre a aprendizagem na Educação Superior partindo do discurso dos/as estudantes PAEE, conforme disposto na Tabela 05.

Tabela 05 - Indexadores e quantidade localizada/selecionada em busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Banco de Teses e Dissertações CAPES		
Indexadores	Quantidade localizada	Quantidade selecionada
(aprendizagem) AND (aluno) AND (deficiencia) AND (“educação superior”) AND (currículo)	-	-
(“educacao especial” AND (“educação superior”) AND (aluno) AND (aprendizagem)	98	3

Fonte: Elaboração dos autores

Preocupados com a Revisão de Literatura, tendo em vista o fato de não termos encontrado trabalhos que dialoguem sobre a aprendizagem dos/as estudantes juntos a estes/as, produzindo metodologias em conjunto, voltamos para os dados já levantados, na tentativa de atualizá-los. E lembramos da Plataforma Sucupira⁹, que, talvez, seja uma base ainda mais confiável para a busca, haja vista que pressupomos que todos os periódicos que ali constam foram avaliados por pares, e de forma anônima.

Diante desse quadro, entendemos como fundamental pensar em ciência como algo que precisa “circular”, e hoje, as bases de dados indexadas na internet representam o que há de mais avançado em divulgação das pesquisas que cientistas têm produzido. Pesquisadores que não publicam, implica em estar negligenciando uma das suas principais funções enquanto cientistas e componentes da universidade, que é o da socialização de conhecimento científico produzido, principalmente pela instituição de ensino superior pública.

Esse trajeto tem ajudado a estabelecer uma crítica profunda ao modo como temos pesquisado. Inclusive, na pós-graduação *stricto sensu*, encaramos os nossos modos de lecionar e avaliar a aprendizagem, em que partimos de um campo egocêntrico, pautado, possivelmente, no pilar equivocado de que a formação esteja concluída após o doutoramento, ainda que em nossos escritos

⁹ A Plataforma Sucupira é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>, aos 03 fev. 2019, às 16:04h.

digamos o contrário.

Esse movimento serve para instigar proposições “biófilas” (FREIRE, 2018), por defendermos aqui uma construção de algo que seja junto ao/à estudante, e a intenção vem a ser a de sempre produzir conhecimento entre nós, enquanto indivíduos, e não o de estabelecer uma relação “necrófila” (FREIRE, 2018), que reduza a produção de humanidade.

Fazemos tais afirmativas diante das avaliações que muitas vezes produzimos, de forma punitiva, e não para dimensionar **o que e como têm aprendido os/as estudantes**, num esforço epistêmico de uma discussão que:

[...] a rigor, não é outra coisa se não uma tentativa de levar avante a descrição dessa nova etapa de autoconsciência e da imagem humana que pouco a pouco desponta no horizonte, juntamente com o que as pessoas descobrem de novo a respeito de si mesmas como indivíduos, sociedades e formações naturais (ELIAS, 1994, p. 88).

Neste sentido, acrescentamos, ainda, o movimento de buscar outros locais de publicação de trabalhos que caminhem em parceria ao que pretendemos. Isso implicou em periódicos buscados na Plataforma Sucupira invariavelmente da sua avaliação junto à CAPES na última avaliação quadrienal, relacionada a 2012-2016.

Tal afirmativa implica dizer que buscamos trabalhos, independente se publicados em periódicos “A1” ou “B5”, sendo que, quanto mais próximo ao A1, melhor avaliado é o periódico. Destacamos, que o presente trabalho possui levantamentos até o ano de 2022, e não considerou a nova avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES, divulgada no ano de 2023.

Essa empreitada é possível na Plataforma Sucupira. Assim, ao acessar a mesma plataforma *on-line*, podemos nos direcionar para o *link* da última avaliação quadrienal de periódicos. Ao acessar esse *link*, somos encaminhados para uma página de busca que solicita informações como: áreas de concentração (no nosso caso, Educação), período avaliado (como dito, última avaliação quadrienal), e o título, onde pesquisamos, inicialmente, pelo título “Educação Especial”, de modo que a Plataforma Sucupira disponibilizasse os periódicos que publicam produções especificamente deste campo.

Assim, como procedemos na busca por periódicos com direcionamentos específicos, voltados para o tipo de dados que necessitamos, inicialmente, buscamos por periódicos com título de “Educação Especial” e/ou “Educação Superior”. Sobre os critérios de seleção dos trabalhos, além de considerar o título, o resumo, palavras-chave e a disponibilidade do arquivo para o *download*, ponderamos também se o trabalho selecionado faria a articulação entre Educação Especial e Educação Superior, invariável da abordagem. Descrevemos os resultados na Tabela 06.

Tabela 6 – Resultado de busca na Plataforma Sucupira – Avaliação Quadrienal 2013-2016

Plataforma Sucupira – Avaliação Quadrienal 2013-2016	
Indexadores de busca: estudo comparado. pesquisa comparada. educacao especial. me-xico. brasil, discapacidad. diversidad funcional. educação superior. educación superior	
Título do periódico	Quantidade de trabalhos localizados
Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	1
Educação Especial em Debate	1
Pró-Inclusão/ Associação Nacional dos Docentes em Educação Especial	-
Scielo ¹⁰	16
Revista Internacional de Educação Superior	2
Revista Brasileira de Ensino Superior	-
Revista Docência do Ensino Superior	-
Revista da Avaliação da Educação Superior	Mensagem de erro da página

Fonte: Elaboração dos autores.

Para desenvolver a análise, empenhamos ainda uma busca por textos que discutem as políticas de administração e gestão da universidade e seus recursos financeiros, e procuramos trabalhos no único periódico que localizamos na Plataforma Sucupira que debate especificamente o financiamento da Educação: “Revista Financiamento da Educação (FINEDUCA)”, vinculada a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)¹¹.

Além das buscas neste periódico, direcionamos também para os Anais da FINEDUCA, de modo a obter o maior número possível de artigos que discutam sobre questões que pretendemos abordar. Tanto no periódico em questão, quanto nos anais, não localizamos qualquer trabalho que discutisse sobre os investimentos financeiros da Educação Especial na Educação Superior. Todavia, nos ajudaram a pensar nas dificuldades para a sua manutenção enquanto instituição (REGNER; ROCHA, 2017).

Esse movimento de pensar o financiamento foi necessário pois, falar sobre Educação num mundo cujas trocas de produtos e serviços ocorrem por meio do capital, precisamos, ainda que de forma tímida, tratar desse tema.

Dessa forma, nos empenhamos em buscar trabalhos que fizessem o debate

¹⁰ Apesar de se tratar de uma plataforma que indexa textos e revistas científicas, na busca que fizemos na Plataforma Sucupira nos foi apontada, e utilizamos na pesquisa.

¹¹ A entidade se define da seguinte forma: A Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação, FINEDUCA, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social (Informações disponíveis em: <https://fineduca.org.br/sobre/>, aos 17 mai. 2023, às 14:39h).

sobre investimento financeiro e gestão deste recurso na Educação Superior, apresentando os resultados na Tabela 07. Então, temos a seguinte tabela:

Tabela 07 – Resultado da busca na Revista FINEDUCA e Anais FINEDUCA

Revista FINEDUCA	
Quantidade de trabalhos localizados	4
Anais FINEDUCA	
Quantidade de trabalhos localizados	12

Fonte: Elaboração dos autores

Fizemos uma alteração quanto à base de dados, e desta vez os indexadores foram lançados na plataforma do “Google Acadêmico”. Com isso, conquistamos um universo de trabalhos que objetivamente se apresentaram, sendo teses, dissertações, artigos em periódicos científicos e apresentação de trabalhos em eventos científicos¹².

Tabela 08 – Resultado de buscas no Google Acadêmico – Trabalhos Publicados em 2020

Google Acadêmico – Trabalhos publicados em 2020						
Indexadores	Resultado total	Artigos oriundos de periódicos	Teses	Dissertações	E-books	Total de trabalhos selecionados
(“metodologia de pesquisa” OR “pesquisa educacional”) AND (entrevista) AND (“educação especial”) AND (“educação superior”)	45	13	2	4	2	21

Fonte: Elaboração dos autores

Com isso, estabelecemos as análises e fomos dialogando com a literatura ao longo da tese, em que não se tem, especificamente, um capítulo de revisão de literatura. A literatura foi a peça-chave para a produção da própria tese, haja vista que ela foi usada conforme a dinâmica de cada capítulo; fosse um capítulo introdutório, ou de discussão dos dados, ou de diálogo com a base teórica.

¹² Queremos chamar a atenção para a importância dos eventos científicos e das comunicações orais que ocorrem nestes eventos, tendo em vista que as agências de fomento à pesquisa têm, cada dia mais, dado pouca importância a estes. Fazemos uma defesa para a urgência de maior valorização para tais eventos, pois as nossas pesquisas, principalmente com a Educação Básica precisam circular e chegar aos profissionais que atuam neste nível. Além da imprescindível contribuição que estes nos fornecem ao debater sobre suas formas de fazer e pensar no campo em que atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa comparada internacional em educação e, de forma aprofundada, em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem sido um movimento que fazemos no âmbito do “Grupo de pesquisa: Política, Gestão e Inclusão: contextos e processos sociais” desde o ano de 2014, com o México, cujo resultado pode ser observado em teses e dissertações (BAZILATTO, 2017; CONCEIÇÃO, 2017, 2022; COSTA JÚNIOR, 2021; COUTINHO, 2018; GODOY, 2018; KAUTSKY, 2021; TRINDADE, 2022; SILVA, 2018; SOUZA, 2018), além de diversos artigos científicos em periódicos.

Recentemente expandimos fronteiras e temos feito, também, estudos nessa área com países como Estados Unidos (SANTOS, 2022), e movimentos de pesquisas iniciados no ano de 2023, com estudo comparado entre Brasil, Inglaterra e Portugal, dos quais, em breve, teremos resultados a apresentar.

No sentido de estabelecer consonância com a metodologia da pesquisa comparada, é que temos observado a urgência em refinar sempre quando possível, nossas ferramentas de buscas por outros trabalhos sempre atualizados, e que possam contribuir para um modelo de estudo comparado que temos apostado: o de aprender com os pares estrangeiros sobre o mesmo capítulo da história que temos escrito, o de uma educação escolar, de fato, para todas as pessoas.

Cada vez que enfrentamos, nesta pesquisa, a dificuldade de encontrar material de literatura e de publicações a respeito da Educação Especial na Educação Superior, nos motiva a repensar, discutir e reformular a nossa busca por dados. Neste sentido, os métodos apresentados aqui representam a nossa limitação, e não o encerramento dos modos de busca. Logo, precisamos, por diversas vezes, aperfeiçoar as estratégias. Ou seja, a metodologia deve estar aberta e ir se moldando conforme a necessidade que vai sendo apresentada ao/à pesquisador/a.

A seleção dos textos ocorreu à medida em que articulamos as ferramentas metodológicas da entrevista com a investigação em Educação Especial na Educação Superior. Para identificar quais trabalhos faríamos a leitura na íntegra, nos dispomos a ler mais do que os resumos, pois muitos não apresentaram suas metodologias de forma clara. Mesmo aqueles que apresentaram suas metodologias, por vezes não traziam o bastante, pois os resumos trazem apenas indicativos, mas não a dimensão do todo do que tratam as abordagens metodológicas que cada autor/a utiliza.

A intenção no presente texto foi a de estabelecer um conjunto de ideias de diferentes perspectivas sobre como produzir uma metodologia de pesquisa que faz uso de bases de dados, considerando que a metodologia de pesquisa seja um ir e vir constante, moldando-se à realidade da que vai sendo apresentada no

contexto de desenvolvimento da própria pesquisa.

Quando pensamos em contribuir com o campo da Educação, em específico, da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como com um Estudo Comparado Internacional, objetivamos a produção de um trabalho que reflita para além das impressões simplistas sobre o que existe em um país e não em outro, e vice-versa. Trata-se de como considerar o que encontramos em ambos os países e que possibilita a nossa contribuição para a produção de conhecimento para a área.

Consideramos fundamental conversar com estudantes, docentes e pesquisadores, produzindo entrevistas e cruzando os dados relacionados a estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse movimento só foi possível com as contribuições de órgãos internos da UdeG e da UFES (CONCEIÇÃO, 2022). Mas, antes de ir a campo, qualquer pesquisador/a precisa de uma revisão de literatura que lhe permita ser inédito.

REFERÊNCIAS

BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A percepção dos coordenadores de licenciatura da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591-604, 2014.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

_____. **A processualidade da aprendizagem e do ensino na Educação Superior: um estudo comparado internacional no campo da educação especial**. 2022. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Vitória, 2022.

COSTA JÚNIOR, Euluze Rodrigues da. **Processo de formalização-informalização na formação de TILs brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional**. 149 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do

Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Vitória, 2021.

CÓRDOVA, Katherina Edith Gallardo; RENDÓN, María Eugenia Gil; GARZA, Alejandra Laura Govea. Evaluar el desempeño en el marco del modelo educativo basado en competencias en Educación Superior con apoyo de redes sociales: un estudio de caso. *Aula*, 22, p. 303-319, 2016.

COUTINHO, Rosalba Lima. **Ensino superior e suas práticas inclusivas**: entrelaces entre as teias que movem a formação continuada de docentes no Brasil e no México. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador (Vol. 1)**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GODOY, Ellis Regina dos Santos. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum**: um estudo comparado internacional. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

KAUTSKY, Giselle Lemos. **Pelas lentes eliasianas**: a dinâmica constitutiva do ser professora de educação especial na área da deficiência visual. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2021.

MOREIRA, Laura Ceretta. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com NEE. *In*: 28ª REUNIÃO DA ANPED. Caxambu (MG), 2005. **Anais [...]**. Caxambu (MG), 2005.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. *In*: 28ª REUNIÃO DA ANPED. Florianópolis (SC), 2015. **Anais [...]**. Florianópolis (SC), 2015.

REGNER, Rosana Nadja Silva Rego; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado Rocha. O financiamento do Ensino Superior nas publicações FINEDUCA: uma análise dos Anais de 2015 e 2016. *In*: PINTO, José Marcelino de Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; MOURA, Rafael Santos (org.). **ANAIS FINE-**

DUCA, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

SANTOS, Flávio Lopes dos. **Gestão escolar e educação especial**: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, 2022.

SILVA, Rayner Raulino e. **Deficiência, incapacidade e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

SOUZA, Caroline de Andrade. **Interfaces da educação especial e ensino superior**: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TRINDADE, Brunna Cavalcante Leal. **Pegadas na areia**: as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial, na perspectiva de pais/familiares brasileiros e mexicanos. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2022.

VERDUGO, Abel Antonio Grijalva; ZAZUETA, María Luisa Urrea. Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico. **EKS**, v. 18, n. 3, p. 15-35, 2017.

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: A NATUREZA EPISTEMOLÓGICA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO

José Firmino de Oliveira Neto¹

Dalva Eterna Gonçalves Rosa²

Leandro Gonçalves Oliveira³

INTRODUÇÃO

A formação de professores esteve, e ainda está, historicamente margeada por três principais concepções epistemológicas, sendo elas: a epistemologia técnica; a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis (SILVA, 2013; MAGALHÃES; SOUZA, 2015; MAGALHÃES; SOUZA, 2016; SILVA, 2019). Nesse sentido, essas bases têm marcado a formação docente com conceitos e fazeres, firmando um mundo de concepções acerca dela mesma e da educação e, ainda, modificando o currículo e norteando a prática pedagógica de formadores e futuros professores. Nas palavras de Anes (2013, p. 27) “o ensino produzido pelo professor, [...] além de carregar uma intencionalidade pedagógica, aponta para caminhos e perspectivas teóricas e ideológicas que remetem a um determinado modelo e concepção de educação e de professor”.

A epistemologia técnica é concebida como instrumental, sendo “dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas” (SILVA; LIMONTA, 2014, p. 18). Para Contreras (2012, p. 101) a ideia estrutural deste modelo é que a prática “consiste na solução instrumental de problemas mediante

1 Licenciado em Ciências Biológicas (UEG) e Pedagogia (UFG), mestrado e doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: josefirmino@ufg.br.

2 Licenciada em Pedagogia (AEE), mestrado em Educação (UFG), doutorado em Educação (UNIMEP), Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: dalvaeterna@gmail.com.

3 Bacharel em Ciências Biológicas (USP), mestrado e doutorado em Ciências Biológicas (USP), Professor Titular do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. E-mail: legospy@gmail.com.

a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Assim, no âmbito da formação de professores pautada nessa epistemologia, os discentes reforçam uma construção que privilegia disciplinas científicas em detrimento de disciplinas pedagógicas.

A epistemologia da prática, outro modelo que tem ganhado hegemonia na constituição dos cursos de formação de professores, é estruturada “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363), centrando-se, em “técnicas de aprender a fazer” como afirma Magalhães (2014, p. 111). Essa perspectiva, no âmbito da formação docente, concebe como eixo a atividade prática, estruturando-se, portanto, em um conhecimento pragmático, sustentado na dissociação entre teoria e prática. Contudo, na busca por uma formação de professores crítico-emancipadora, sabemos que a natureza praticista é limitante, posto que a aquisição de conhecimento refere-se apenas a “apropriação individual da realidade objetiva, [...] parcial, [e que] limita-se à percepção imediata” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 2).

Nesse sentido, Silva e Limonta (2014, p. 19) reforçam que

[...] a imersão na prática não é suficiente para construir um fazer pedagógico, é preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível com a mediação da teoria. Sem uma fundamentação teórica profunda, dotada de significados e de conteúdos interpretativos, o fazer será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino.

É preciso esclarecer que não negamos que o exercício da docência é também técnico e prático, como aponta Pimenta e Lima (2011). Porém, essas bases não são suficientes para um movimento de trabalho docente emancipador, crítico e autônomo, apontando para urgência de uma ruptura com essas lógicas em favor de uma epistemologia da práxis.

A epistemologia da práxis está estruturada na indissociabilidade entre teoria-prática. Enquanto práxis, apreendemos uma “atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele o mundo humano, sem que essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário” (SILVA; LIMONTA, 2014, p. 19). A práxis congrega dimensões do conhecer e também do transformar, é uma atividade específica, real, objetiva ou material; “é uma atividade social humana, sendo assim fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e com a ‘omnilateralidade’ da formação humana” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 3).

Nessa perspectiva, há uma resignificação da identidade docente, sendo que o professor passa a ter a função de “oportunizar construções diversas, de maneira crítica, criativa, aberta e autônoma” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 81). Assim, aludimos um conjunto de conhecimentos teórico-vivenciais na

formação de professores. Alinhados a Rios (2010), um conjunto de conhecimentos docentes técnicos, ético-políticos e estéticos.

Nesse limiar, é oportuno considerar, em movimento-síntese, que “a formação é atravessada por diversificadas inspirações epistemológicas que se relacionam ao contexto cultural e econômico do momento” (SILVA, 2019, p. 23). Portanto, chamamos atenção sobre os formadores e suas perspectivas epistemológicas, posto que estejam imbricadas à constituição da identidade docente dos futuros professores, sendo oportuno que os espaços formativos (re)pensem seu ideário pedagógico no sentido de esclarecer as nuances epistemológicas que os (re)configuram.

Considerando o exposto, acreditamos ter externalizado nuances fundantes das reflexões que buscamos desenvolver acerca da formação de professores, na especificidade dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB). Dessa forma, alicerçado na práxis, questionamos: Como os currículos da Licenciatura em CB tem se estruturado ao longo de sua história? E ainda, qual a natureza epistemológica – concepções de formação – está manifesta nesses currículos prescritos?

Mediante estas questões norteadoras, objetivamos apreender a natureza epistemológica dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências Biológicas, situadas em duas Instituições de Ensino Superior (IES) do Centro-oeste brasileiro. Nesse ensejo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa (OLIVEIRA, 2012), a partir de um estudo documental, o qual “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, [...] entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2012, p. 69). No âmbito da análise dos dados, dialogamos com a Análise do Discurso conforme proposições de Bakhtin (1995, 1997), na busca por suscitar os nexos internos e contraditórios que os PPC revelam.

A investigação dialoga com dois contextos de pesquisa, uma IES privada e outra pública, localizadas na região metropolitana da cidade de Goiânia, Goiás. Na escolha dos contextos investigativos esteve imbricada a lógica de oferta do curso de licenciatura em CB, sendo as duas instituições pioneiras na formação de professores de Ciências e Biologia na capital goiana, bem como se constituírem as maiores universidades do estado de Goiás e, por essa razão, sempre se encontram na mídia e no ideário da população, o que está ligado à procura por essas.

A NATUREZA EPISTEMOLÓGICA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) foram analisados buscando compreender as raízes epistemológicas que fundamentam a proposta de

desenvolvimento dos cursos. Como reitera Ferreira (2010, p. 76)

o Projeto Pedagógico, enquanto elemento orientador das políticas institucionais, retrata a reflexão coletiva dos atores e co-autores envolvidos com o processo. A partir da vontade de mudar e das condições concretas de mudanças, inicia-se a sinalização da missão ou papel social do projeto, oferecendo movimento ao currículo.

Dessa maneira, entendemos este documento como um espaço para (re)construção, conforme explicita Anastasiou (2006, p. 151) “é uma ação de reinventar, fazer de novo e de outra forma”. Ademais, podemos afirmar que o Projeto Pedagógico configura-se um espaço de reflexividade que faz ecoar “[...] ideias sobre educação superior, sobre a universidade e sua função social, sobre o curso, sobre o ensino, sobre a pesquisa e sua relação com o ensino, sobre a extensão e a sua relação com o currículo, sobre a relação teoria e prática” (STOCCO, 2005, p. 97-98).

Nesse viés, seguimos com o movimento de compreensão dos PPCs, com vista a apreender as raízes epistemológicas que os estruturam, sabedores de que representam parte, ou a totalidade, da cultura institucional nas Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas.

Conhecendo o PPC da IES 1

Dedicamos nosso olhar agora ao PPC do curso de Licenciatura em CB da IES 1, no qual constatamos inicialmente uma marca de natureza coletiva de produção

Os cursos de formação de professores estão organizados em torno de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) formulado a partir de discussões dos sujeitos que vivenciam o curso (discentes, docentes e técnico-administrativos). Sendo assim, o PPC reúne as concepções acerca da formação de professores, seus objetivos e a referência curricular para esta formação (PPC-IES 1, 2014, p. 5).

Nesse viés, podemos defini-lo como um documento orgânico, fruto de um concreto em movimento, que se coloca em um processo constante de avaliações. Além disso, consideramos um ponto interessante no documento que é, no que se refere à demanda pelo coletivo, a clara a natureza do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso na (re)construção do documento, por meio de pesquisas diversas sobre o PPC em vigência

Além disso, a escrita deste projeto pautou-se em pesquisas sobre o PPC vigente até então (FERREIRA, 2010; BAPTISTA et al., 2011; PARANHOS e GUIMARÃES, 2011; MIRANDA et al., 2011; FREITAS et al., 2012; GUIMARÃES et al., 2012; MIRANDA et al., 2012; SANTOS et al., 2012; PAPALARDO et al., 2012; MURÇA et al., 2013;)(PPC-IES 1, 2014, p. 04).

Ademais percebemos que, ao longo do tempo, os cursos de Licenciatura em CB vivenciaram um processo de busca pela identidade docente como reiteram Torres e Carneiro (2014). Assim sendo, marcar esse enfoque no espaço da sua proposta curricular é de suma importância, visto que aponta, de forma clara e consciente, a urgência de uma formação que se coloque em diálogo, por exemplo, com a escola, *lôcus* de atuação deste profissional, o professor. Em relação a essa questão, o PPC-IES 1 explicita que

[...] para além da discussão sobre a renovação dos componentes curriculares da matriz, outros elementos como a realidade educacional brasileira, a profissão de professor, a construção da identidade docente e sua inserção no mercado de trabalho perpassam a proposta formativa. Ao considerar os marcos epistemológicos e conceituais, a Identidade Docente ganha destaque nas discussões (PPC-IES 1, 2014, p. 5).

No que se refere à distinção entre licenciatura e bacharelado, salientamos que o documento explicita a clareza do grupo de professores no que diz respeito à docência necessitar de conhecimentos que lhe são próprios/distintos. Nesse sentido, Guimarães (2006, p. 18) afirma que “é urgente que as instituições que formam os professores se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional”, o que compreendemos somente ser possível com a clareza sobre as bases que fundamentam o curso, perpassando pela natureza do trabalho docente, como podemos verificar:

Pensar a construção da identidade docente na Licenciatura em Ciências Biológicas [...] frente ao cenário nacional de desvalorização do professor é uma forma de travar o enfrentamento desta realidade desde a formação inicial, com vistas à luta da classe pela valorização profissional. Identificar-se com a profissão passa também por considerar as dificuldades que esta possui, vislumbrando as possíveis intervenções para a mudança desta realidade. Não faz sentido formar um professor de biologia que não pense o seu futuro profissional e as condições para o exercício da profissão (PPC-IES 1, 2014, p. 7).

Além disso, o documento deixa explícito que apenas a abordagem dos conteúdos específicos da Biologia não seria suficiente para a formação do professor

[...] o termo “Biologia” indica as discussões que o professor realizará na Educação Básica ao ensinar os conceitos. Contudo, a Biologia por si só, não garante a abordagem da dimensão complexa do que é ser professor no cenário educacional brasileiro (PPC-IES 1, 2014, p. 7).

[...] compreende-se que formar professores de Biologia é uma atividade complexa por natureza. Seria reducionista pensá-la apenas no viés de formar um sujeito que tenha um domínio meramente conceitual do conhecimento biológico para de alguma forma “aplicá-lo” na Educação Básica. Caso o fosse, o professor de Biologia seria um técnico do ensino desta

ciência. Porém, ensinar Biologia na Educação Básica, demanda compreender a natureza do conhecimento biológico (epistemologia da ciência); o que ensinar (conteúdos); o papel social da escola (instituição) e do ensino (prática pedagógica) e para quem ensinar (sujeitos da aprendizagem) (PPC-IES 1, 2014, p. 7).

Nesse fragmento podemos perceber a ruptura com uma epistemologia técnica, o que nos chama atenção no PPC, pois além de mais uma vez situar o posicionamento do curso, conforme percebido por Guimarães (2018, p. 18), “além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo”, é pertinente à constituição do futuro professor dimensões como a estética, a ética e a política. As dimensões elucidadas também são perceptíveis no documento na descrição do perfil do curso, bem como do perfil e habilidades apresentados para o egresso.

Além disso, conforme destaca Selles (2014, p. 17), é “um exercício saudável” evitar as dicotomias entre conhecimentos biológicos e pedagógicos na (re)elaboração dos cursos, devido à fragilidade no processo de diminuição da ação pedagógica em apenas um ou outro desses conhecimentos. Nessa trama, o documento aloca o conhecimento biológico como um produto e um produtor social, que é carregado de embates históricos, reforçando que apenas a natureza da Biologia não seria suficiente ao professor, já que “se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política” (FREIRE, 2006, p. 78-79).

Marcando a natureza complexa do ato de ensinar, chegamos ao campo educacional, no que tange aos conhecimentos docentes, reportando a lógica de aproximação entre os saberes ensinados e o contexto social do alunado. O texto do PPC afirma que “A natureza complexa do fazer docente se configura na indissociabilidade entre esses elementos, pois, a exemplo, os conteúdos a serem ensinados não se desvinculam do papel posto para a escola e para a sociedade que se almeja” (PPC-IES 1, 2014, p. 8).

Nessa discussão “[...] recolocar a escola na formação, não como um mero anexo ou espaço indesejável, é perguntar qual é o compromisso da formação inicial com esta instituição” (SELLES, 2014, p. 22). Assim, mediante essa aproximação ratificamos o viés político da educação, para em sequência marcar a necessidade de um processo de redimensionamento da ação pedagógica dos professores universitários que compõem o curso, para a consideração de aspectos sócio-históricos-culturais, político-normativos, pedagógicos, conceituais e epistemológicos na formação:

Enfim, o exposto anterior sinaliza a necessidade de mudança no processo formativo oferecido pelo curso, uma mudança que considere aspectos sócio-históricos-culturais, político-normativos, pedagógicos, conceituais e epistemológicos. É nesse contexto de mudança que se situa a presente proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICB/UFMG (PPC-IES 1, 2014, p. 9).

Não diferindo das reflexões anteriores, o PPC apresenta como objetivos do curso:

3.1 Geral: O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem como objetivo formar professores de Biologia/Ciências críticas; competentes nos aspectos teórico metodológicos relacionados aos conteúdos biológicos e pedagógicos inerentes a sua formação; reflexivo em relação a sua prática profissional; conhecedor e questionador da realidade educacional na qual atuará. 3.2 Específicos: a) Estimular uma formação ativa e criativa que capacite o futuro professor a exercer suas atividades didático-pedagógicas com competência entendendo a realidade na qual atua, o sistema educacional do país, do estado de Goiás e seu papel político na sociedade; b) Proporcionar uma visão histórico-filosófica da construção do pensamento e do conhecimento biológico que auxilie a contextualização dos processos científicos e de seu ensino na Educação Básica; c) Fornecer os elementos teóricos e práticos relacionados às ciências biológicas e às ciências da educação proporcionando sólida competência conceitual, que capacite o licenciando para trabalhar na formação científica dos alunos na Educação Básica; d) Ampliar as condições para que o licenciado problematize, juntamente com seus alunos da Educação Básica, os conhecimentos biológicos na relação com os demais conhecimentos incluindo uma perspectiva interdisciplinar (PPC-IES 1, 2014, p. 9).

Para o alcance dos objetivos propostos, o documento referenda que o curso tem como norte alguns princípios para a formação docente, que são: a) sócio-histórico; b) epistemológico; e c) pedagógico-conceitual.

No que diz respeito à estrutura curricular, verificamos que o curso está organizado em disciplinas de núcleo comum (NC), núcleo específico obrigatório (NEO) e núcleo livre (NL), complementados com a carga horária de estágio supervisionado e as atividades complementares. A prática como componente curricular (PCC) foi distribuída

[...] entre disciplinas do NC e NEO (a exceção dos estágios obrigatórios) oferecidas pelo Instituto de Ciências Biológicas. Tal distribuição se pautará no critério da proporcionalidade em relação à carga horária de cada disciplina, ou seja, cada componente curricular proporcionará 16%, de sua carga horária total para a PCC.

A carga horária total do curso é de 3416 horas, as quais se encontram distribuídas no interior das disciplinas em carga horária teórica e prática.

Conhecendo o PPC da IES 2

A partir da leitura e análise do PPC-IES 2, verificamos que no documento está explicitada a busca pela formação integral do sujeito, que se fundamenta em três eixos: o técnico, o científico e o pedagógico, orientados por uma concepção humanista e cristã, tal como evidencia o fragmento a seguir.

As práticas de formação [...] e do Departamento de Biologia visam à formação integral da pessoa. Essa proposta fundamentando-se nos princípios orientadores da formação acadêmico-profissional da UCG e do Departamento de Biologia visa ao desenvolvimento omnilateral do educando e propõe conciliar os progressos técnico, científico e pedagógico com os avanços do conhecimento, orientando-se numa perspectiva humanista e cristã (PPC-IES 2, 2007, p. 4).

Assim, podemos afirmar que as características do contexto são expoentes, fazendo emergir um ideal de formação que muito se aproxima do que foi evidenciado, enquanto concepção, no plano de instrução consubstanciado na *Ratio Studiorum*, uma formação humana universal, humanista e cristã, como ressalta Veiga (2012). Todavia questionamos, ao buscar as forças que regem a instituição: estariam as ações pedagógicas dos docentes orientadas “pelos formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico”? (VEIGA, 2012, p. 34).

Centrado em um caráter formal, podemos inferir que a universidade, e nessa conjuntura a formação de professores, abre espaço para a emergência da nova pedagogia da hegemonia. Quando “propõe conciliar os progressos técnico, científico e pedagógico com os avanços do conhecimento” (PPC-IES 2, p. 4), percebemos que faz valer uma dimensão da formação técnica e prática, em detrimento da epistemologia da práxis, ou mesmo da escolha da lógica contra-hegemônica. Assim, salientamos que o projeto revela contradições e mediações dessa prática, pois como é possível formar o homem omnilateral sem um debate que seja político, cultural e social?

Reforçando esse questionamento, também nos chama atenção, na matriz curricular do curso, a disciplina “Teologia e Formação de Professores”, ofertada no primeiro semestre, em cuja ementa consta: “Reflexões sobre as relações entre o fenômeno religioso e os desafios da formação cultural e social da cidadania no Brasil e na América Latina, tendo como ponto de partida a tradição teológica cristã latino-americana e como eixos de referências os valores evangélicos” (PPC-IES 2, 2007, p. 16).

Assim, verificamos que o documento da IES 2 deixa explícito que a constituição do humano, e consequentemente do professorado, cabe à dimensão religiosa, pois se trata de um fator que contribui para o questionamento e a reflexão da formação cultural e social. Dessa forma, estaria denotando uma

dimensão, a humanista, como constituinte da identidade docente. Nessa perspectiva, a verdade da formação de professores estaria evidenciada no plano da adaptação, já que, sem a valoração ética e política que lhe caberia, o êxito estaria na aplicação eficiente e adaptativa das técnicas de ensino no contexto do trabalho docente.

Entretanto é contundente no documento uma oscilação dialética entre fatos e contexto. Percebemos essa questão quando o documento explicita a busca “de padrões de qualidade de excelência, em consequência da implantação das novas diretrizes curriculares” (PPC-IES 2, 2007, p. 6), neste ponto se referindo à Lei 9.394/96. Portanto, questionamos se a “qualidade de excelência” explicitada no documento seria uma qualidade hegemônica ou uma qualidade social para a formação de professores? Sem um exercício de reflexão sobre a questão e a insurgência que já pontuamos, podemos apontar que, apesar do discurso cristão, o curso fala de uma qualidade alinhada aos preceitos do neoliberalismo, na contramão de uma qualidade social, o que, segundo Soares (2016, p. 12), tem como “base fundamental o acesso à educação pública e a formação de sujeitos sociais, autônomos e emancipados”.

Assim, esse ideal de excelência na formação do professorado repercute em um determinado perfil de professor. Segundo Nogueira (2003, p. 22)

[...] as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e da formação docente às demandas do ‘novo’ mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Porém, na análise do PPC-IES 2, percebemos contradições no tópico “Objetivos do curso”, em que há nuances de qualidade social, a iniciar com o objetivo geral do curso:

Formar professores habilitados na área de Ciências Biológicas, para o Ensino Fundamental e Médio, capacitados para compreender o processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações: administrativas, pedagógicas, éticas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais, para propor procedimentos didático-metodológicos, expressos nas ações e abordagens inclusivas para uma educação com vistas à formação cidadã (PPC-IES 2, 2007, p. 8).

Ou ainda nos objetivos específicos, tais como:

- Desenvolver criticamente as atividades de ensino com vistas à compreensão da realidade nacional e regional, propondo ações pertinentes a essas realidades;
- Formar profissionais cientes do seu papel como agentes transformadores do ambiente físico e social, aptos para estabelecerem relações entre

ciência, tecnologia e sociedade;

- Distinguir a natureza das inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade da educação escolar brasileira e regional, bem como a importância do processo de escolarização na formação do cidadão brasileiro, habilitando profissionais capazes de atuar em prol da preservação da biodiversidade, considerando as necessidades de desenvolvimento inerentes à espécie humana;
- Compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo de ensino-aprendizagem, para, de forma competente, organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais;
- Desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua atuação, mediante inserção qualificada socialmente num mercado de trabalho em contínua transformação (PPC-IES 2, 2007, p. 8-9).

Em suma, os objetivos propõem um trabalho docente baseado na relação teoria-prática, porém é notório que esse discurso não se sustenta quando, por exemplo, é impressa a lógica do mercado de trabalho na contraposição do mundo do trabalho, ou a valorização, mais uma vez, da técnica, tal como se lê no seguinte objetivo específico: “gerenciar e executar tarefas técnicas nas diferentes áreas do conhecimento biológico, no âmbito de sua formação” (PPC-IES 2, 2007, p. 9).

Quanto ao perfil do egresso, o documento propõe que este deverá estar “capacitado a atuar de modo eficiente e engajado na formação humana e geral do cidadão, frente às questões e desafios de natureza sociológica, política, epistemológica, técnica, éticas e estéticas” (PPC-IES 2, 2007, p. 7). Esse perfil ganha materialidade teórica quando o curso reforça as competências, habilidades e atitudes dos futuros professores. Nesse ponto, é possível um diálogo com a qualidade, já que reforça outros conhecimentos indispensáveis à constituição da identidade docente. Porém, questionamos: como formar o professorado para os desafios de natureza sociológica, política, epistemológica, técnica, ética e estética alinhado a uma postura humanista cristã?

(Re)constituir essas dimensões no pensamento e, por conseguinte, no trabalho corporificado do futuro professor perpassa a vivência teórico-prática no interior da formação. Essa questão nos leva às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação explicitadas no âmbito do PPC analisado. Inicialmente, o documento sustenta que “o processo ensino-aprendizagem privilegia metodologias ativas, nas quais a participação discente é elemento fundamental” (PPC-IES 2, 2007, p. 12), sendo que diz abranger, entre outras, as seguintes metodologias de ensino:

- aulas expositivas, utilizando diversos recursos audiovisuais;
- estudos dirigidos, individuais e em grupo, incluindo a realização de atividades experimentais;

- revisão da literatura seguidas de seminários apresentados pelos alunos e discussão em sala de aula, facilitada pelo professor e convidados;
- leitura e discussão de artigos de publicações especializadas;
- realização e discussão de resultados de ensaios experimentais;
- debates em torno de temas específicos (PPC-IES 2, 2007, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que um instrumento de ensino sozinho não diz nada sobre o processo de ensino-aprendizagem, já que a “concepção de conhecimento prescinde a definição de prática pedagógica”, como reforça Cunha (1998, p. 17). Na ruptura de um modelo de transmissão-recepção dos conteúdos é condição essa premissa, para que novas tarefas educacionais possam ser requeridas, urgindo um espaço de autonomia para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, o documento expõe uma dinâmica processual dessa ação, quando afirma que

[...] considera que a avaliação deve figurar como uma estratégia importante de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, além de informar sobre o desenvolvimento da aprendizagem no fim do processo (função somativa), ela deverá somar-se ao processo de ensino/aprendizagem, durante todo o seu desenvolvimento (função formativa), e ao diagnóstico de problemas de aprendizagem relacionados ao conteúdo programático e/ou em grupos de alunos para os quais seja necessário dar mais atenção, realizar retomadas de decisão e enfrentamento, além de possibilitar a inserção de estratégias alternativas, que visem a mudança no curso das ações sem prejuízo do rigor acadêmico (função diagnóstica) (PPC-IES 2, 2007, p. 13).

Nessa dinâmica entendemos ser pertinente ao professorado um processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, uma prática avaliativa, que se configure interdependente, afinal a coleta de dados acerca da aprendizagem deve ser referência para novos movimentos pedagógicos durante a aula universitária, o que é oportunizado por meio de reflexões críticas constantes.

Seguindo na análise do PPC-IES 2 (2007), consideramos oportuno referendar que este “está organizado segundo os componentes curriculares em disciplinas de formação geral, disciplinas pedagógicas, disciplinas específicas, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais” (PPC-IES 2, 2007, p. 7), sendo que,

A distribuição da carga horária contempla 1545 horas de abordagem teórica, 795 horas de atividade prática, incluindo prática em laboratório e 420 horas de estágio supervisionado, totalizando 2760 horas (184 créditos), além de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (PPC-IES 2, 2007, p. 7).

Nessa direção, observamos uma supervalorização da dimensão teórica em relação à prática, posto que, para a última, estão incluídas as atividades

desenvolvidas no laboratório. Na matriz curricular, o percentual maior de créditos das disciplinas está nas atividades de preleção⁴. Há, portanto, uma ideia de “continuidade entre teoria e prática”, e não de indissociabilidade como em uma perspectiva crítica (SILVA, 2013).

Ademais, consideramos que talvez fosse pertinente dialogar acerca da pouca objetividade do PPC quanto às bases epistemológicas para pensar o curso. Porém, com a definição clara do humanismo cristão inerente à fundação desta instituição de ensino superior, como um elemento da sua história, não há como fazer esta defesa. Fruto de um pluralismo exacerbado, com termos de correntes educacionais críticas e pós-críticas, o documento marca o lugar do curso de Licenciatura em CB na lógica do capital, que, entre tantos elementos, concebe a educação como mercadoria, distanciando formação, profissionalização e trabalho docente de sua função social.

Nessa linha, Paro (1999, p. 11) argumenta que a educação isenta de suas funções no que tange a um “saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado”, forma um sujeito do trabalho que se constitui alienado, o que o coloca também como mercadoria. Como sujeito-mercadoria, não é possível ao professor um trabalho docente consciente de seus condicionamentos e contingenciamentos, oportunizando não a emancipação daquele que aprende, mas a manutenção de sua condição de opressão. Nesse sentido, ratificamos aqui um processo de ensino-aprendizagem que, na sua prática, não se configura libertador, fundamentando o sujeito alheio às condições sociais que o ferem e o limitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o movimento de análise apresentado, podemos concluir que as dinâmicas que estruturam o PPC nas duas instituições são marcadas por uma formação de professores entre a prática e a práxis. Portanto, consideramos que há inúmeros dilemas e desafios da relação teoria e prática no âmbito da (re) constituição dos cursos de Licenciatura em CB, porém, emaranhados na utopia que nos institui professor pesquisador, acreditamos em uma educação como prática de liberdade na Universidade, onde possamos ensinar a transgredir, quer seja, estruturada em uma epistemologia da práxis.

Ousamos retomar a obra *O livro dos seres imaginários* de Jorge Luís Borges e Margarita Guerrero, que nos fala sobre os animais dos espelhos. Posteriormente a uma invasão no mundo dos homens, os animais foram condenados pelo Imperador Amarelo ao encarceramento nos espelhos, sendo 196 obrigados a repetir as ações humanas. Pensamos que a imagem apresentada pelos autores

4 O termo preleção é utilizado no PPC-IES 2 para referir-se à carga horária teórica das disciplinas.

é bastante pertinente aos ensejos que enfrentamos e defendemos na pesquisa desenvolvida. Trata-se de reconhecer que, enquanto professores universitários, ainda estamos presos aos espelhos e, portanto, precisamos romper as estruturas epistemológicas que nos mantêm nessa condição. No exercício da ruptura, sendo resgatados do espelho, enquanto humanos-professores-pesquisadores conseguiremos aludir uma formação outra na Universidade, tendo como consequência um panorama diferenciado na Educação Básica, já que os professores fruto de novos e oportunos conhecimentos – técnico, estético, ético e político – instituídos em sua identidade docente conseguirão (re)afirmar a (sua) práxis.

Por fim, aludimos o compromisso ético-político das universidades no que tange a formação de professores, sendo que não podem fechar os olhos, ou mesmo não deveriam, para os modelos que têm constituído os documentos referenciais das instituições, ou mesmo, instituir correntes tantas que aprisionem os professores universitários ao espelho, na contramão de estabelecer mecanismos que os libertem. Portanto, é preciso que fundadas em uma pedagogia da escuta, vejam – aqui nos referimos, sobremaneira, aos profissionais da gestão superior – e apreendam criticamente as narrativas epistemológicas que têm sido tecidas entre o currículo prescrito e o movimento instituído nos cursos, com vista a fomentarem uma política de formação continuada (que se reverbere de forma contínua) com o professorado, na busca por fomentar uma cultura e processos educacionais crítico-emancipadores. É compromisso, ou deveria ser, das universidades a (re)constituição de profissionais para o exercício da docência, no âmbito de uma concepção de mundo do trabalho, que os oportunizem (re)pensar suas ações, sempre na busca de reverberarem em práxis (saber-fazer consciente).

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa G. Docência na educação superior. *In: Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-171.
- ANES, Rodrigo R. M. **As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física**. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, Maria I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**.

Araraquara: JM Editora, 1998.

FERREIRA, Daniela R. M. **Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências Biológicas da UFG**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, RUTH C. C. R.; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.). **Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. 2. ed. Goiânia: Ed. América; Ifiteg, 2014. p. 109-136.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 253-270, out./dez. 2015.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. Qualidade da educação, trabalho docente e produção do conhecimento: entre a crítica e a adesão à ideologia neoliberal. **SBPC 68ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Bahia: Porto Seguro, 2016. p. 01-15.

NOGUEIRA, Elizabeth S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. 2003. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da educação básica. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; SILVA-JÚNIOR, João dos Reis; FERRETI, João Celso (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-380.

RIOS, Terezinha A. **Comprender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SELLES, Sandra. E. Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas. In: BARZANO, Marco Antonio L.; FERNANDES, José A.

B.; FONSECA, Lana C. S.; SHUVARTZ, Marilda (Orgs.). **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. Goiânia: Índice Editora, 2014. p. 13-25.

SILVA, Kátia A. C. P. C.; LIMONTA, Sandra V. Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, Kátia A. C. P. C.; LIMONTA, Sandra V. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28.

SILVA, Kátia A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

SILVA, Maria Aparecida A. A corporeidade exilada da formação e da prática docente. In: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. **Docência universitária I: construções, utopias, inovações**. Goiânia: Editora América, 2013. p. 141-156.

SOARES, Jackeline Império. Qualidades da educação: sentidos discursivos e projetos de formação docente. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2016.

SOUZA, Ruth C. C. R.; MAGALHÃES, Solange M. O. PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n. 40, p. 99-116, 2016.

STOCCO, Josete A. P. (RE)Pensando a construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação. **Secretariado Executivo em Revista**, Passo Fundo, v. 1, p. 97-114, 2005.

TORRES, Cicero M. G.; CARNEIRO, Cláudia C. B. S. Diretrizes curriculares e identidade docente de professores de Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBio**, Niterói, v. 0, n. 7, p. 1309-1319, 2014.

VEIGA, Ilma P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2012. p. 33-54.

CAPÍTULO 11

CINCO CARTAS EPISTEMOLÓGICAS: CONVERSAS COM PROMETEUS, COMTE, MARX, FOUCAULT E SAVIANI

José Raimundo Rodrigues¹

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado²

AVISO

As cartas, a despeito de sua obsolescência, permanecem como vestígio de possíveis diálogos. As aqui apresentadas foram escritas durante o ano de 2020, quando uma pandemia obrigou-nos a ficar em casa, transformando o ninho em ambiente de trabalho e estudo. Era início de primavera, começavam as disciplinas do doutorado em Educação. Gratidão a Sandra Soares Della Fonte pelos textos sugeridos que nos provocaram esses diálogos com personagens atemporais. Essas cartas também falam de uma metodologia, talvez incomum para alguns, que traz para as cartas o fruto de estudos, de pesquisas, e faz delas, na sua ficcionalidade, uma potência de reflexão. Como autores, nessas cartas, também nos transformamos em outros ou ousamos estar no lugar de outros. Lu e eu temos brincado com esse investimento na arte, no prazer, numa escrita fugidia. Foram, pois, avisados!

1 Licenciado em Filosofia - PUC-MG; mestre e doutor em Teologia Sistemática - FAJE -BH; mestre e doutor em Educação - UFES - Linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Professor de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: jrrzenge@yahoo.com.br.

2 Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-doutorado pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), graduada em Pedagogia pela UFES, professora Associada I do Curso de Letras-Libras, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Linguística (PPGEL-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

1ª Carta:

Carta aos Prometeus

Estimados amigos na arte de furtar o fogo, a cada um de vocês minha cordial saudação e reverência. Opo por não nomeá-los por temer ser traído por Mnemosine e também porque, nestes tempos de fortes vigilâncias, códigos herméticos podem ser úteis. A verdade tão desejada nem sempre é bem recebida e raramente não produz debates, desavenças, brigas, ressentimentos e perseguições. As chamas, do lampejo luminoso e criativo, foram cooptadas para reduzir a cinzas corpos que ousaram pensar para além das cosmologias aceitas. E saibam, as fogueiras persecutórias se atualizaram e há controles mil. Queimam-se verdades diuturnamente e o fazem por diversos meios, a ponto de vivermos num dos estágios do inferno dantesco. E eis que me dizem “ouve o barulho do rio, meu filho!”

Não tenho uma descoberta a compartilhar com vocês. Apesar de que, quando alguém diz nada saber, sabe sim algo de essencial. Infelizmente, assolados pela pandemia, não podemos nos encontrar e patentear publicamente nossos ensaios. A deusa que quase fora destronada por iconoclastas, graças a um vírus, que sequer pode ser chamado de ser vivo, renasce qual Fênix. Todavia, parece-me que um antigo inimigo define as regras do jogo. O homo economicus conjura tudo ao seu estômago insaciável, vorazmente destruindo o que a ele não servir. Sim, a deusa parece ser também por ele desvirginada e devorada. Se tenho alguma esperança? Certamente, não me falta sonhar com a caixa de Pandora. Minha esperança é que nunca fomos unânimes e aí reside tanto de protestos quanto de progressos, e, acima de tudo, a constante possibilidade de superação de convicções. Mas eu vi um menino correndo. Eu vi o tempo brincando ao redor do caminho daquele menino. Eu pus os meus pés no riacho, e acho que nunca os tirei.

Os algoritmos se reproduzem e produzem o que desejamos e o que devemos desejar. E apenas com sequências que usam zero e um nos comunicamos. Recorri ao mais antiquado dos meios de comunicação por considerar prudente e temer invasões. Não confio no código binário. Talvez, riam de minha postura antiquada, mas, infelizmente, ainda pretendo viver mais uns anos e a área em que atuo foi pelo Neonero demonizada. Sim, sei que podemos abstrair e há nessa condição uma tamanha potência de não nos fecharmos e continuarmos a apontar nossas novas lunetas e telescópios para todos os seres. Inclua-se aí

aquele não é digno da consideração de ser, aquele que não o é por sua capitã incapacidade. O sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei.

Não há, pois, espaço que não adentremos e, contudo, isso só nos lança da condição de estarmos a engatinhar. A saída da caverna parece mais difícil do que supúnhamos. Pisamos em cacos, fragmentos, resíduos de nossos experimentos. Ferimos não somente os pés. E por mais que tenhamos feito nossas exposições públicas, há muitos que ainda nos têm como charlatões e preferem professar a horizontalidade desse planeta, colocando em risco algumas práticas marítimas. Eu vi a mulher preparando outra pessoa, o tempo parou pra eu olhar para aquela barriga...

Estamos acostumados com alguns quadros mentais e quando eles mudam reconfiguramos nossa forma de interpretar o mundo. E do labor de nossas mãos, numa tênue combinação com a queima de fosfato, - algo que escapa a muitos doutos liberais cujas cabeças atrofiaram as mãos - surge de nossa artesanania a possibilidade do inusitado. E se o discutimos, mostramos, demonstramos, submetemos à prova, é porque desejamos que as leis não sejam resultado pífio do brilho fosfóreo de nossos cérebros. Fazer e conhecer se nos dão a nós como tarefa hercúlea. A vida é amiga da arte, é a parte que o sol me ensinou; o sol que atravessa essa estrada que nunca passou.

Tenho saudades de nossos magos. A alquimia mostrou-me como a condição de iniciado, quase discipulado, encaminhava-me à iluminação. Saudades de meus mestres que com suas proposições arrebatavam-me de meu microcosmos e, ao me exporem publicamente, encorajavam-me a não me conformar com o já estabelecido. Ad maiorem gloriam hominum soava em nossas lições. Compartilho com vocês as dúvidas que me ocorrem e aguardo ansiosamente pelas vossas críticas que tais quais flechas da aljava do caçador remetem-me ao alvo. Continuaremos a prestar culto à deusa mesmo sabendo-a consumida e tão despida de humanidade? O abismo criado entre a deusa e os demais mortais subjuga tantas artes. Como conservar em nossas oficinas aquela secreta artesanania para que da nova mecânica se alce a um sabor que ressignifique a vida? Quanto aos nossos métodos, conseguiremos escapar do desejo de neutralidade, de objetividade, mesmo sabendo que por eles nos igualamos e também nos enganamos? Atreveremos a nos sentar junto da deusa com insignificantes papagaios? E à deusa, que parece já ter quase pleno domínio dos corpos, haverá tarefa futura de controlar o efeito de nossas sinapses? A grande razão nos mostra a pequena razão. Por isso uma força me leva a cantar, por isso essa força estranha, por isso é que eu canto, não posso parar, por

isso essa voz tamanha.

E se a todos compete o saber, retiro aqui o véu da secreta confraria, para que nos exponhamos sem reservas e que os nossos discípulos sorvam conosco do amor àquilo que nos hominize e humanize. Que olhando nossas experiências se sintam numa academia pública e que o coletivo nos faça romper os limites da pequenez de minhas lentes. Desejo o retorno de nossas reuniões para que chafurdados no aparente pântano não tenhamos des-saber. E que ao narrar nossas experiências, nossas mãos transcrevam deixando marcas do suor que caindo sobre a tinta fresca gera pistas para outros desbravadores. Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista. O tempo não pára, no entanto ele nunca envelhece. Aquele que conhece o jogo, o jogo das coisas que são. E o sol, é o tempo, é a estrada, é o pé e é o chão. Eu vi muitos homens brigando. Ouvi seus gritos.

A verdade nada mais é que um ponto a que chegamos e que após ser criticada pode ser modificada. Estamos então diante de múltiplas e mutáveis verdades num mundo de desverdades e pós-verdades. Todos sabemos que no passado já fomos tidos por magos, oficinheiros e até palhaços. Caros prometeus, é nesse intercâmbio intelectual que, contra todo o desejo de agilidade e fixidez, constroi-se e desconstroi-se nosso palácio de cristal. As armas que ora envergo talvez sejam por demais frágeis. Ando sem capacete nessa desventura e vou sendo despido de mim mesmo. Duso aproximar-me do fogo e a centelha parece desejar vir às minhas mãos. Ajeito-as em forma de concha, carregando esse fecho luminoso que tanto tem de obscurecência, e arrisco-me na tentativa de escapar sabendo-me brasa. Estive no fundo de cada vontade encoberta. E a coisa mais certa de todas as coisas não vale um caminho sob o sol. E o sol sobre a estrada, é o sol sobre a estrada, é o sol.

Amigos prometeus, possivelmente não nos encontraremos fisicamente. Agradeço por terem se arriscado. E se não sou digno de pertencer a tão frutuosa academia, isso não me impede de reconhecer os méritos que a ousadia de cada um proporcionou-me. Há sempre a possibilidade de pagar um preço... Um castigo sempre os rondou... Mesmo que entre os dentes continuem a professar eppur si muove... Que flagelos sem exemplo confundam as vagas do oceano com as estrelas da abóbada celeste; que Júpiter, usando seu invencível poder, precipite meu corpo nos abismos do Tártaro; faça ele o que fizer!... eu hei de viver!

Primavera do vigésimo ano do segundo milênio da era cristã, alongação máxima de Mercúrio a Deste, do seu eterno perguntador

Aprendizes de cleptopirotecnica



A descoberta do novo mundo - Rembrandt



Academias Cientificas - Jose Clemente Orozco



Pigeita Societatis - Erudire in malis imperium

2ª Carta:

Vitória, Corneille de Shakespeare de 2020

**Ao Revmo. Sacerdote da Religião da Humanidade, Sr.
Auguste Comte**

Das mãos de seu fiel seguidor emanam em profusão os votos de que vós estejais a gozar de plena saúde do corpo, certo que estou de que da saúde do espírito sois por demais benfazejo. Há muito não nos comunicamos e sei que por indelicadeza de minha parte, sempre às voltas com questões do cotidiano, negligente em responder às vossas cartas. Hás de perdoar-me por não ser tão arguto com as palavras. Por vezes, temo que não sejam tão precisas quanto necessito.

O objetivo dessa carta é informar-vos acerca de algumas questões que julgo carecerem de devido ordenamento conforme vossa sabedoria. Digo ordenamento porque, cioso que sois do progresso humano, dos estágios sem os quais não estaríamos hoje em plena evolução, havereis de concordar comigo que sem o devido direcionamento há possibilidades de retrocessos ou de que muitos permaneçam estagnados, quer seja na teologia ou na metafísica, sem nunca ascenderem à positividade.

Sem tangenciar nosso diálogo, creio que considerais o quanto somos na atualidade abatidos pelos ditames econômicos bastante divergentes do altruísmo ora por vós proposto. Enquanto sociocrata, hei de sempre concordar convosco de que “o capital é social em sua origem e deve sê-lo em sua destinação”. Também jamais discordarei de que o progresso é uma lei da história da humanidade. E é quando somos afligidos neste corpo perecedouro, enquanto humanidade, que o altruísmo, auxiliado pela previsibilidade científica, se revela também em sua pujança superior como indício de uma razão amadurecida. E quão digno de louvor é ver os mais ricos dadivosamente partilharem seus bens com os mais pobres, que gozam também dos benefícios do avanço das técnicas na produção. E dessa mútua colaboração de classes a pátria permanece em progresso.

Estimado Comte, temo que algumas pessoas, talvez, devido à uma superficial compreensão de vossos escritos, tenham tentado reduzir a positividade apenas à ciência. Vossa aposta na humanidade supera qualquer reducionismo, pois considerais cada ciência fundamental em suas relações com o sistema positivo inteiro e no que

respeita ao espírito que a caracteriza, a saber, sob a dupla relação de seus métodos essenciais e de seus resultados principais. De forma sucinta, dou-vos, pois, a primeira questão: Como recuperar a dimensão mais ampla e integradora de vossa teoria?

Assistimos a uma avalanche de pseudo-ciências. E aqui já introduzo uma segunda questão. A despeito de vossa valorização dos estudos puramente matemáticos, de sua exortação a romper com qualquer tipo de conhecimento supersticioso; não só no Brasil, de onde exponho tais mazelas, mas também em outras partes do mundo, multiplicaram-se aqueles estudos que denominam científicos e se servem na aparência de métodos, organização de leis, análise de dados. Apavorado poderia gastar resmas de papel com exemplos, mas deter-me-ei em apenas um. Há cursos de ciências da religião! Ora pois, nada mais são que tentativas efêmeras de sugerir a possibilidade de se analisar algo que está ainda no estado teológico, demandando progresso. Congressos e eventos denominados científicos desperdiçam valores grandiosos com debates que são pura superstição. Afinal, que outra religião pode existir senão aquela da humanidade? E neste território movediço das religiões pululam graduações em espiritismo, evangelismo, teologias mil. Creio que seria muito salutar se pudésseis se manifestar por vossa pena contra essas injúrias à ciência. A ênfase no sobrenatural torna míopes ou até cegos os olhos daqueles que deveriam ter o afã de viver no progresso. Como é possível pensar em ciência quando se tem por base a própria confissão de se permanecer no estado teológico e dele não se desejar evadir? Não passam de curiosidade estéril.

Antes que me esqueça, poderia ser anedótico, mas não o foi. Em um curso de pós-graduação com mestrado e doutorado em teologia, veja a que ponto chegamos, para matrícula em uma disciplina o pré-requisito proposto pelo professor “doutor” era de que os alunos soubessem grego, latim, inglês, alemão e noções de hebraico. Apenas dois desventurados se inscreveram. A cada semana um apresentava um tema do plano de ensino e o outro comentava sob o olhar científico do professor teólogo. Ao final do período qual não foi a surpresa quando o professor noticiou aos dois alunos que 50% da turma havia sido aprovado e os outros 50% reprovado. Perdoai minha digressão, mas necessitava narrá-la.

Voltemos às diligências que urdimos. No campo da filosofia a metafísica parece ter se metamorfoseado em ética. Inicialmente,

poderíamos considerar isso um bem, pois os estudos metafísicos concentravam-se em questões abstratas que não se pautavam pelos fenômenos, mas sim por ontologias essencialistas desprovidas de realidade, remontando a um princípio original do qual nada podemos comprovar. Contudo, não há nenhum bem quando a metafísica se traveste de ética e fica agora a tagarelar sobre possibilidades do agir humano, pois nem a teologia nem a metafísica, conforme vossa arguta observação, têm possibilidade de reorganizar a sociedade. Atrevo-me, portanto, a vos sugerir que num dos próximos escritos aponte vossas flechas pacificadoras na direção daqueles que ainda se iludem com a metafísica, pois não discutem as questões essenciais da estática e da dinâmica sociais nem conseguem compreender a educação como processo ao longo da vida.

Os problemas são muitos, não me tenha por indelicado, posto que careço, enquanto guardião de vosso templo neste país continental, de diretrizes. As questões metodológicas das chamadas pesquisas na área de educação são aviltantes. Numa tentativa, desde o nascedouro fadada ao fracasso, criaram uma oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas. Nessa última insere-se toda sorte de opiniões, aliás, parece ter por base e constituir-se por completo pelo fato de se opinar. Não há distanciamento em relação ao objeto, os fatos não são analisados, não se preocupam com as relações observáveis nos fenômenos. Outrossim, assumem-se alguns como fenomenólogos e ali dão vazão a palavras e mais palavras que expressam tão somente percepções marcadas por sentimentalismos e dissociadas de objetividade. Portanto, se ainda quiserdes que a educação prepare uma classe nova de cientistas, é preciso que retomeis agilmente a reforma de nosso sistema educacional. Mais uma vez aventuro-me a sugerir-vos que o façais de modo bastante claro, conciso, inequívoco, com regras e leis a serem observadas. Nossa amizade permite dizer-vos que quando escreveis com muita eloquência as pessoas não conseguem assimilar o arcabouço do vosso pensamento e deturpam vossas inigualáveis ponderações. A anarquia intelectual parece ter ressurgido e precisamos bravamente a ela nos opor. Sem parâmetros para a homogeneidade e unidade não conseguiremos avançar.

Ainda sobre a reforma educacional considero que a ela se vincula uma necessária eliminação de literaturas que evocam os estados anteriores. Como no Catecismo Positivista publicastes uma lista de

livros que abarcam o saber necessário, sinto que poderíamos reduzir a cinzas bibliotecas inteiras que são fruto de uma insana mania de se colocar por escrito, sem saber os riscos e consequências futuras, ideias e pensamentos que distoam nossa humanidade de seu fim último. Peço-vos um pouco mais de tempo e creio poder colaborar com uma outra lista de livros que poderíamos, sem temor, exterminar. A lista já está bastante avançada. E que dessa incineração brilhe a luz do verdadeiro saber. Alguns poderão considerar-nos radicais, mas o triunfo da positividade depende também da superação de antigos hábitos. Os nobres governantes, certamente, nos apoiariam nessa investida, apesar de ainda trazerem algumas marcas das formas provisórias que nos antecederam. Contudo, não pensais que esteja eu me opondo ao nosso democraticamente eleito autoridade superior. A ele minha total obediência e desejo de sempre cumprir meu dever. E aqui apenas o notifico, estou elaborando um dossiê a pedido dele com informações sobre alguns desvios de ordem científica, alguns dos quais claramente vinculados a ideologias retrógradas, verdadeiros extravios revolucionários.

Há ainda uma questão concernente às anteriores e com as quais mantém unidade: o problema da família. Considerando-se todo o conjunto de vossa reflexão sobre a complementaridade entre moral-aplicação e moral-educação, preocupa-me a situação da família como base normal da sociedade. Insandecidos propõem que não mais falemos da família no singular, mas de “famílias” e, ao pluralizarem esse célula tão preciosa que é base até mesmo da verdadeira religião, corrompem-na por dentro.guardo ansioso que vos detenhais sobre a questão das mulheres na atualidade, pois o descabro social que podemos assistir quando a mulher não mais assume o seu poder moderador no âmbito doméstico é assustador. A verdadeira revolução feminina, creio convosco, ainda está por vir. Uma ulterior sugestão seria que na nova edição do Curso de Filosofia Positiva pudésseis reorganizar o capítulo sobre os quatro pontos de vista sobre os quais a positividade já exerce influência.

Tenho por fim um pedido pessoal que, conhecendo-vos a generosidade, desde já agradeço por vos dispor a auxiliar-me. Por favor, quando puder escreva-me sobre suas impressões acerca da experiência feita pelo austríaco Erwin Schrödinger. Pretendo ir a Paris no mês de Carlos Magno do próximo ano e aí permanecerei de Joana Darc a Branca de Castella. Certamente, num de nossos cafés o gato

voltará a ser assunto... E também aquela distinção sobre quem deve realmente receber a alcunha de positivista aqui no Brasil, pois afluentes de várias correntes pleiteiam vossa bênção.

Possivelmente, essa missiva só irá encontrá-lo por volta de Bacon de Descartes. No anseio de ser o mais digno e fiel representante de vossa sabedoria nos trópicos
Seu eterno admirador

Esoj Odnumiar e Enneycul
Guardião perpétuo do Templo da Religião da Humanidade

P.S.: Adicionamos um folheto que encaminhei à gráfica, mas que aguardo vossa análise para podermos divulgar nosso templo.



3ª Carta:

VITÓRIA, 02 DE NOVEMBRO DE 2020

Companheiro Marx

Dia de finados! Le mort saisit le vif! Há **morte** por **todos** os **lados**! **Cadáve-**
res recordam nossa condição. A **pandemia mata**. Uma **tosse seca** **pestifica**
o mundo. O **governo mata**. Uma **peste** **direitista** **contamina** o **mundo**.
Merda (5x)³. O **racismo mata**. O **tráfico** **mata**. **Feminicídio**. E **meu silên-**
cio amola as **facas**. O **sangue jorra** **misturado** a suor. Restam-nos poucos
palmos de **terra batida**. E não será **propriedade privada**. **Vala coletiva** não
tem **lápide**. Não **há** mais **vida**. **Preocemente** partimos. De todas as incer-
tezas estamos certos do fim. Há **carnes** mais **baratas**. A **miséria campeia** no
governo da **barbárie**. **820 milhões** passam **fome**. Os **bancos** reclamam de
queda nos **lucros**. O **Vaticano** tem **banco**. Vamos **vender** o **BB**. A **ECONomia**
não cuida **da casa**. **Sequer** há **ópio** para o **povo**. O **ópio** é **vendido como**
prosperidade. **Vendem-se** também: **hidroxicloroquina**, **annita**. Sob o coti-
diano, desvelem o inexplicável. Que tudo que seja dito ser habitual cause
inquietação. Na regra é preciso descobrir o abuso, e sempre que o abuso
for encontrado, é preciso encontrar o remédio.

As cabeças de **Medusas** se multiplicam. Há **vagas para** **Perseus**! **Fomos**
tomados de **surpresa**. **Somos vigiados**. **Somos alijados**. **Mais-valia**. **Mais-**
fazia. **Quanto** **mais-ardia**. O **humano** **mais** **desaparecia**. **Pretensamente**
incluídos. **IFudelizaram-nos**. **Concorrência** é **essencial!** **RAPPI** e **99Food**.
Uberizamos-nos. **5.000.000** de **motoristas** de **app** **giram** **ininterruptamente**
pelo **mundo**. **Somos nossos** **próprios** **capataztes**. **Somos explorados** até às
últimas **consequências**. **Previdência privada**. **Aposentadoria** no **túmulo**. **Dê**
gorjetas. O **sinal está fechado** para **nós** que **somos** **malabares**. **Venda-se** por
qualquer **preço**. Há **desemprego**. **8,9 milhões** **apenas** de **abril** a **junho**. **CO-**
VID-19 = **remédio** para o **capital**. Mas, **somos** **todos** **empreendedores!** **De-**
vemos **ser** **flexíveis!** **Criatividade** no **trabalho** é **morte!** **Homeoffice**. **Hello-**
ffice. **Slaveoffice**. **Facções** **cortam...** **Facções** **tecem...** **Produtividade!** **Time is**
money! **Uso** **calça** **feita** de **peças**. Em **cada** **fio** a **digital** **apagada!** **Não** **mais**
mãos que **tecem!** **Em** **tudo** há **fragmentos**. **Capacite-se!** **Não** **tenho** **expe-**
riência. **Procura-se** **jovem** de **boa** **aparência** e que **resida** no **emprego**. **Não**

3 **Marx**, **precisamos** **manter** na **íntegra** **algumas** **palavras** **e-manadas** de uma **reunião** do **alto/baixo-(es)calão** do **país**, **registrada** em **vídeo** e **datada** de **22** de **abril**. **Parcela** desses **ministros** é **formada** por **múmi**as **militares** que **mais** se **parecem** **com** **zumbis**.

quero subemprego! O exército de **reserva** se estende kilometricamente. Visite o Museu do **Ministério** do Trabalho! Ah, o agro... Agro é tech... Agro é pop... Agro é indústria-riqueza do Brasil. Agro é êxodo. Agro é tóxico! Por mais transgêneros e menos **transgênicos**. Vamos passar a boiada. Moto-serra. Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da **empresa privada** o seu passo em frente, seu pão e **seu** salário. **E agora** não contente querem **privatizar** o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que **só** à humanidade pertence.

Des-mate! Des-monte! Des-manche! Des-mantelamento. Des-mando. Desando! Novo normal! Sou anormal! Sou amoral! Sou mal! Empresas fazem doações! Empresas também doaram! Caixa 2. Caixa 3. Caixa mil. Eu não devolvi o troco que recebi **errado**. Assisto escandalizado as notícias na gatonet. Não soube**xxxx**mos ler as marchas de 2013. Ressurgem direitas. Há heróis. Todos cara de pau. Todos merecendo pau na cara. Ops... Sem **golden** shower. Fake news é verdade. Pós-verdade! Mito! Mitos ressurgem. Cercadinho do Planalto é **privada**. Bosta (7x). Já existe transferência online. Dinheiro na cueca. Dinheiro na mala. Doleiro à **solta**. O PCC tem ações **na** bolsa. Democracia! Demôniocracia! Diabo endeusado! **Capeta** verde e amarelo! Família Bolsonaro acima de tudo. Trump **acima** de todos. Não! Queremos impeachment! #elenunca kkkkk. Estrume (1x). #elejamais rrrrrrrrrs. Chamem a milícia. Vamos dividir **para** conquistar! Cacete(1x)! Quero um revólver. A polarização gera ódios. O mal não se **cança**. Ele se reinventa. De te fabula narratur! Melhor **aprenderem** a ver, em vez de **apenas arregalar os olhos**, e a agir, em vez de **somente** falar. Uma coisa dessas **quase** chegou a **governar** o mundo! Os povos conseguiram **dominá-la**, mas ainda. É muito cedo **para sair cantando vitória: O ventre que gerou a coisa imunda continua fértil!**

A névoa cinza é densa. Os **dominadores** se sucedem. A **velha** toupeira não põe a cabeça para fora. **Filha** de uma égua (1x). Greve = ilegalidade! Spray de pimenta. **Tropa** de choque. Corrupção = legalidade! **Comsciência**, trabalhadorxs! Ciência **desvalorizada**. Ciência vendida. Ciência sem verba. Laboratórios fechados! Cérebros em **migração**. Universidades de balbúrdia. Esgotem-se as federais. Sucateiem o ensino superior. Foder (2x)! As **particulares** têm vagas. Transfixxxram recursos. Eu **tenho**/sou uma OS. Nossa pipeta é o conceito. Vamos F1. 4:20 é a hora. Coronavírus exige **pesquisa**. Aceite a crítica científica. Rejeite opinião. É necessário ter método. Seja imparcial. Repare nas **contradições**. Porrra (8x)! Desvende a lei econômica. O

neoliberal não é novo. Parta do real. Não às **competências**. Sim à **omnilateralidade!** **BOVESPA**. Kroton educacional. Yduqs Participações S.A. **Ser Educacional** S.A. Ânima Holding S.A. **Bahema** Educação S.A. **NASDAQ**. Arco Educação S.A. Afya Participações **S.A.** Vasta **Participações** S.A. Educação **vendida** na bolsa. O fundo do poço **ainda** está longe. A **lama** pantanosa nos **borra**. Vocês **trabalham** para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana. E se os cientistas, intimados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode **ser transformada** em aleijão, e as **sua** novas máquinas **serão** novas aflições, **nada** mais. **Com** o tempo, é **possível** que **vocês** descubram tudo o que haja por **descobrir**, e ainda assim o seu avanço há de ser **apenas** um avanço para longe da humanidade.

Shenzhen. **Made** in China. EUA **SIM**. **China** **NÃO!** **Xenofobia**. Vale do Silício. Vale do cílio. **Protuberância occipital externa**. Pacote de **dados**. Pacotes **vendados**. **Pacotes** vendidos. Pacotes de desejos. **Destinação virtual**. Realidade virtual. Sexo virtual. Trabalho virtual. **Ensino** virtual. Trabalho **imaterial!** Sensoriamento **remoto**. Marionetes. Robôs. **Fantoches**. Wi fi. Putaria (4x). **Wireless**. Exoesqueletos. Holograma. Google Big Brother. **Hacker Hobin Hood**. Internet é elite. Perifa **off** line/onlife. **Obsolescência**. **Lives** **sem** fim. Nanotecnologia é nanonecrotologia. **Ciberespaço**. **Equipamentos** autômatos. Programação. **Tecnologia**. **Con-suma**. **Bitcoin**. Copie e cole. **Segregue**. Revolução **digital**. Revolução industrial. **Sociedade** 5.0. Inteligência artificial. **Fechem** as telas! **Silencie** a Alexa. **Converse**. **Olho** no **olho**. Desatrofie os polegares. Desligue tudo. Releia **O Capital**. **Abstraia**. Não **finja** demência. Viva **descrença**. Desconfiai do mais trivial, na **aparência** singular. E examinai, sobretudo, o que parece **habitual**. Suplicamos **expressamente**: não **aceiteis** o que é de hábito **como** coisa natural, pois em tempo de **desordem sangrenta**, de **confusão organizada**, de **arbitrariedade** consciente, de **humanidade desumanizada**, **nada** deve parecer natural, **nada** deve **parecer** impossível de mudar.

Pobre salva pobre. CUFA. Ninguém fique para trás. Ninguém solta a mão de ninguém. **Ocupe** e cultive a terra. Abra as **portas**. Cante da **sacada**. Saque o auxílio emergencial. **Estenda** a mão. Dialogue. **Subsidie**. Partilhe. Vá ao encontro. Socorra. Não tema a **polícia**. Não **tema** a morte. Não conhecereis a **verdade**. A **verdade** não vos **libertará**. Práxis **libertária**. Cuide do outro. Seja **sensível**. Plante árvores. Precisaremos de **cabos** para as **ferramentas**. Faça arte. **Forje** foices e **enxadas**. Caralho (1x). Bora cortar arame **farpado**. **Ouse** inovar. Ouse solidarizar. Crie **novas** sociedades. Vença a letargia. O lucro

pode ser o bem estar de todos. Esperançar não é **esperar**. Não engula em **seco**. Cuspa os **sapos!** Vomite os ossos. Libere a garganta. Grite! Puta que o pariu (2x)! Reaja. Junte-se. Levante-se. O caminho **ainda** não está aberto. Há **trilhas**. Se **for** preciso, fuja. Não traia o **companheiro**. Não se traia. Junte **garrafas** (de vidro). Leve vinagre. Metralhe o burguês. **Compre** um **espelho!** O **filho** da puta(2x) é **animal!** O modo de produção é mortal. Não há revolução sem sangue. O **amanhã começa** agora. Todavia, prossigamos! Seja de que maneira for! Saímos a campo para uma **luta**, lutemos, **então!** Não vimos já **como** a crença **removeu** montanhas? Não **basta** então termos **descoberto** que alguma **coisa** está sendo **ocultada**? **Essa cortina** que nos **oculta** isto e **aquilo**, é preciso **arrancá-la!** Segui il tuo corso, e lascia **dir** le gentil! **Avante sempre!** **Comecemos** a **partir** do **real**. Dispostos a **tomar** bala de borracha

Dois professores

P.S. - Preferimos usar **minha antiga** máquina de escrever **porque** queria que **minhas** palavras fizessem barulho.

P.S. 2 - **Os** poemas alentadores **são** de nosso **companheiro...**

P.S. 3 - **No** postal **trazemos** você **ao** meu **presente**.



4ª Carta:

Serra, 10 de novembro de 2020

Nosso predileto inclassificável, amigo Foucault!

Arriscaria-me a perguntar sobre sua vida pessoal? Atreveria-me a questionar como você se encontra? A muita curiosidade que me envolve poderia ofendê-lo? Ou seria o fato de que você nunca desejou falar de si que deve censurar-me? Não resisto e endereço a você a questão fundante: quem é você? Por que se metamorfoseia tanto? Você escreveu para, como tantos outros, apagar seu rosto? Foi, de fato, necessário esse apagamento sobre si? Por vezes, ocorre-me: estaria você a se esconder? Como um homem de seu patamar intelectual esquivava tanto de questões pessoais? Por que motivo? A escrita libertou você? Foi com seu pai que você aprendeu a afiar o bisturi com que você opera o mundo? *Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?*

Se não temos mais grandes relatos e se não há mais uma âncora segura a ser lançada no céu, nem sequer um céu, não poderíamos considerar a incerteza como nova panaceia? Seria, portanto, a incerteza a nossa única certeza? E o discurso, que não sabe o que pretende saber, seria ele o verdadeiro saber? O que legitima o saber? As provas legitimariam o saber? Contudo, é possível falar em provas quando só temos discursos? O que vale o seu argumento? O que vale sua prova? Ou mesmo, o que vale o seu “o que vale”? Não escaparia a essa pretensão de negar a existência de metanarrativas uma compreensão de que a invenção do homem tenha se tornado um metadiscurso justificador? *Mas, uma vez descobertos esses princípios de rarefação, uma vez que se deixe de considerá-los como instância fundamental e criadora, o que se descobre por baixo desses discursos? Dever-se-ia admitir a plenitude virtual de um mundo de discursos ininterruptos?*

Considerando que a ciência não passa de um jogo de linguagens que regras determinam esse jogo? Posso esperar que a ciência me ofereça antítipos do sistema estável? Seria sua herança nietzchiana a razão dessa sua evasiva ao espírito científico? A vontade de não se deixar enganar não teria equivocado a ambos? Deveríamos nos preocupar com a consistência da inconsistência? O que diríamos a Kurt Gödel? Não estaríamos em alguns momentos praticando o demônio de Laplace? Esse acaso agonístico que nos move não perturbava você? O imprevisível é consolador, mas não

teríamos um mínimo de agenda? Sabemo-nos devedores de Heráclito e com ele confiamos no movimento; entretanto, banhamo-nos duas vezes no mesmo rio? Para sermos os mesmos é preciso mudarmos tanto? Ou nem precisaríamos ser os mesmos e poderíamos “sermos” um constante “somos”? *Como se constituiu, nos primeiros séculos de nossa era, um certo modo de relação consigo na experiência da carne? Como se formou um tipo de governo dos homens em que não se requer simplesmente obedecer, mas manifestar, enunciando, o que somos?*

E seu método? Pode parecer certa intransigência de minha parte, mas, por que alguns textos gregos você não os referencia de forma que qualquer leitor possa encontrá-los? E os círculos que você dá que, ao final de um livro, deixam-me com a sensação de que me foi vendido gato por lebre? Se sua escolha foi deixar-se levar pela escrita, o que posso dela arguir? Seria você tão ametódico ou imetódico e tão flexível a ponto de deixar-se voluvelmente conduzir por ela? E na opção pelo pequeno relato você se arvora em prolífero palavreador? E o flerte com a paralogia a que caminhos conduziu suas mãos? Você sempre preferiu o dissentimento, convenhamos, nessa ênfase no discurso do cotidiano você não gestou uma metanarrativa? A história fundada na descontinuidade é o avesso da tradicional historiografia? A maneira como compreende a episteme desde outras noções, como formações discursivas, enunciados, arquivo, é suficiente para lançar-se no jogo do falso ou verdadeiro? E nessa episteme estão as condições de possibilidade de todo saber? A grade de inteligibilidade abarca a complexidade do momento a ponto de permitir suas conclusões? Ou, em alguns momentos, são meras conjecturas indolentes? A crítica contundente a todo saber hermético não se contraria nas suas publicações, tão caracterizadas por uma quase gnose a exigir iniciação? *Como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens do saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuista que normalmente se faz?*

Considerando-se a simultaneidade dos saberes e que não há verificabilidade do simultâneo, ainda precisamos de saberes sistematizados? A quem eles podem interessar e a que usos se prestariam? Se tempo e espaço são hoje relativizáveis, o seu “a priori histórico” poderia ser compreendido como resquício de um desejo de conservar o tempo/espaço enquanto realidades dadas e acessíveis? Com Heisenberg e Bohr aprendemos que não existe observação sem interferência, portanto, posso concluir que suas observações foram constantemente imiscuídas de suas lentes? E, até mesmo, que suas lentes ou ferramentas adulteram por demais o observado, por

vezes, previamente definindo-o nefelibaticamente? Imagino que me dirá que do aparente real só conhecemos o que nele introduzimos, não é mesmo? E ainda me afirmará que ao conhecer me autoconheço e o contrário também seria válido? *Que estratos é preciso isolar uns dos outros? Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? Que séries de séries podem ser estabelecidas? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas sequências distintas de acontecimentos?*

É nossa tarefa fazer aparecer o que ainda não estava significado? Isso não seria atribuir-nos uma capacidade de visão mais ampla que a dos demais e, ao mesmo tempo, tão especializada que nos torna ignorantes quanto ao restante? Ou seja não estaria você assumindo um patamar magistral de leitor do mundo desde uma clara miopia? Ao sugerir que nos perguntemos sobre o que fizemos com o que fizeram de nós - ou sinteticamente, “o que temos feito de nós”, você nos propõe reconhecer um novo determinismo ainda que parcial? E se problematizamos as tecnologias e técnicas e dispositivos acionados na produção de determinados tipos de sujeito, por que deveríamos aceitar que também esse sujeito problematizador é o tipo ideal? É sua pretensão de verdade? As práticas - especificamente, as escolares, mas não só elas - nos formam, deformam, transformam, reformam, constroem, destroem, fabricam o que somos; evadir da escola ou torná-la opcional seria uma forma de contraconduta? Que modos de resistência poderíamos inventar? *O que se deve compreender? É o homem, destacado da cortina, que, ao se deslocar, permite assim ver o que ele estava olhando quando se misturava com a dobra da cortina? Ou, ainda, é o pintor que aplicou sobre a cortina, deslocando-o de alguns centímetros, esse fragmento de céu, de água e de areia, que a silhueta do homem mascara ao espectador, de modo que, graças à complacência do artista, podemos ver aquilo que contempla a silhueta que nos tapa a vista?*

O que sobra de legítimo, pois, é a relação que estabelecemos conosco, com os outros e com o mundo? Sendo interdependentes, em que consistem, precisamente, as relações de poder nesse mundo panóptico no qual nos recriamos biopoliticamente? Ao colapsar as dicotomias desenvolvemos um saber integralizado capaz de nos tornar unos com a natureza? Que categorias, conceitos ou ferramentas da velha ciência deveríamos preservar no avanço para outra episteme permeada por novas interfaces? Que tarefa nos resta senão traduzir, inclusive com transgressões metodológicas, os

conhecimentos locais? O que esperar de uma ciência que perverte estilos e pode ser arte, literatura, biografia, parábola, fantasia etc? Ou melhor, devemos esperar algo dessa cientificidade desprovida das metáforas cardeais? Mais que mudar o mundo nos contentaremos a contemplá-lo como caos que se nos apresenta? E o você pensa sobre esse retorno de deus como mente que tudo gerencia da natureza de que somos parte? Entraremos num panpastorado? E novamente sem ou com verdades sagradas? *O discurso, em sua determinação mais profunda, não seria 'rastros'? E seu murmúrio não seria o lugar das imortalidades sem substância? Seria preciso admitir que o tempo do discurso não é o tempo da consciência levado às dimensões da história, ou o tempo da história presente na forma da consciência? Seria preciso que eu supusesse que em meu discurso não está em jogo minha imortalidade? E que falando dele não conjuro minha morte, mas a estabelecimento ou, antes, suprimo toda interioridade nesse exterior que é tão indiferente à minha vida e tão neutro que não estabelece diferença entre minha vida e minha morte?"*

Nos itálicos suas dúvidas, mas posso considerá-las minhas? Afinal, com você continuarei a exercer a dúvida? Você sabe que foi difícil parar de problematizar?

Um perguntador?



Neste labirinto, em que nos aguardam minotauros, havemos de fiar-nos na ciência?

5ª Carta:

Ilha do Mel, 10 de dezembro de 2020.

Professor Dermeval Saviani

Desejo que você esteja bem, com saúde e protegido nestes tempos tão complexos. A fertilidade de seu pensamento, certamente, deve colaborar muito para que, neste distanciamento social tão marcado por desigualdades, se amplie ainda mais sua reflexão sobre a educação neste país de brasis tão diferentes...

Sou José Raimundo, iniciando o doutorado em educação na UFES. Ouso enviar este e-mail porque gostaria muito de estar com você e poder conversar; na verdade, poder esticar as conversas que os seus textos iniciaram comigo. E-mail talvez não seja o melhor nome para o que faço, mas diz mais sobre o meio de comunicação. No fundo, isto é uma carta. No sentido de texto que, como diz Diderot, “onde é permitido conversar livremente e onde a última palavra de uma frase é suficiente para que se faça a transição” (1993, p. 16).

De modo particular foi seu texto “Epistemologia e teorias da educação no Brasil” que moveu-me a escrever para você. Treze anos passados de sua publicação pela Pro-posições e senti-me como se estivesse diante de um texto fresco, recém saído de suas mãos. Penso que a interrogação de fundo permanece atualíssima: as teorias da educação são científicas? As cinco principais concepções de educação apresentadas no texto são percebidas por mim no cotidiano da escola em que atuo como coordenador. De forma quase misteriosa, vejo como conseguimos criar uma amálgama de ações que flertam ora com uma ora com outras concepções. E, talvez, já se apresente aí parte de nosso problema, pois, por não termos uma crítica rigorosa, radical e de conjunto do que realizamos, tornamos possível o impossível. E tudo parece ganhar aura angelical de esforços movidos pela boa vontade.

Se considero que a prática pedagógica é o ponto de partida e de chegada é um diferencial bem determinado na concepção pedagógica dialética, sou chamado pelo seu texto a rever minhas e nossas práticas escolares, tentando colocá-las sob suspeita e captando como nelas a mistura mal feita de concepções tem nos conduzido a repetições que geram um sentimento de fracasso. Sentimento este bem explorado pelos que se arvoram em divindades oniscientes do que é

preciso fazer no mercado da educação.

Mas, voltemos, a pedagogia é ciência? Incomoda-me a falta de um vocabulário bem específico, fruto das especificidades da ciência moderna. Tento explicar-me melhor. A educação parece devedora das outras ciências e deixar-se com muita facilidade assumir os linguajarres, as metodologias e as finalidades das outras ciências. Não creio que seja falta de uma identidade, mas de uma reflexão mais profunda que fosse capaz de refutar determinadas terminologias, apontando como nelas se insere justamente o que é oposto aos princípios de uma educação que almeja colaborar com a transformação social. Se, por um lado, precisamos do diálogo interdisciplinar, por outro, o ter domínio de uma área assegura posicionar-se neste mundo plural com uma palavra de “conhecimento”. Ao fim e ao cabo, para a população em geral, parece que a educação é a área que pouco sabe e por isso em tudo depende seja da psicologia, da filosofia, das ciências naturais e agora mais recentemente, da medicina e sua sagrada assepsia que é capaz de dar laudos relâmpagos para crianças.

Seu texto me faz pensar naquilo que é essa especificidade do saber pedagógico que dialoga com as outras ciências, mas ciente de seu locus não aceita ser colonizado, nem empresariado. Ao mesmo tempo, há em mim um devaneio que sugere que quanto mais nos distanciássemos desse modelo de ciência moderna, mais, talvez, nos aproximássemos de uma autonomia. Não uma autonomia qualquer, mas aquela que da prática volta-se reflexivamente sobre si, se autocrítica, redefine propósitos, ousa se inovar, sabendo-se não definitiva. Não é próprio de ser ciência ser saber provisório? Será que a pedagogia necessita mesmo desse *status* de ciência? Em caso afirmativo, que o seja numa perspectiva de contraconduta, descobrindo linhas de fuga, espaços inusitados para escapar dos aprisionamentos do estatuto científico.

Lecionei durante seis anos num curso de Pedagogia de uma instituição particular. Os dados você já os conhece: maioria de mulheres, oriundas de escolas públicas, filhas de famílias empobrecidas, que lançavam sobre a profissão docente a possibilidade de galgar uma colocação no voraz mercado de trabalho diante da impossibilidade de fazerem outro curso superior. As limitações eram muitas, mas inegável o fato de que após três anos de embates, de conflitos, de aborrecimentos, mas de algum estudo, se visibilizava naquelas turmas uma transformação no jeito de falar, de pensar, quiçá de agir. Ali, naquele

curso, eu percebia o quanto se fazia urgente repensar um currículo da pedagogia tendo-a como um saber específico.

Agrego aqui uma questão que você acenava em 2007 e que foi agudizada pela pandemia neste ano: e as tecnologias e educação? Tenho a impressão de que inauguramos agora uma prerrogativa talvez sem retorno de que o saber pedagógico precisa estar submisso ao saber tecnológico. Sem saudosismos das aulas clássicas no quadro negro ou com longas exibições do saber do docente, é horrível assistir a esse massacre do professorado por tecnologias e o afã de transformar a aula em mais um show midiático. Parece-me que, por azar deste tempo histórico, a tendência neoliberal consegue rapidamente apropriar-se de suas crises e refaz sua capacidade de tudo dominar pela lógica de um mercado livre, onde também educar é uma ação de consumo. E quando leio partes da BNCC fico convencido de que, mais que em outras épocas, somos conduzidos a uma educação de competências incompetentes para um mundo em contínua transformação tecnológica em que tudo se obsoleto muito rapidamente. Como reação a tudo isso, não seria a escola tão somente um lugar de aprender a tudo radicalmente criticar? E não estaria nessa atitude de crítica a semente de alguma possível transformação que tenha no humano o seu centro e na justiça social - não aquela dos códigos legais, mas a que resguarda a vida e dignidade humanas - a sua teleologia?

Continuo a acreditar na educação e muito por influência de suas reflexões, professor Saviani. Sinto-me trabalhador na escola. Talvez, o melhor termo seria “artesão-poeta-perguntador”. A questão do trabalho e docência renderia outra carta. Saiba, seus escritos são potente inspiração e agradeço muito pelo alento de suas palavras que fogem do lugar comum, que como pedra lançada na superfície calma de um lago reverberam até as bordas e chegam mesmo a romper as margens. Obrigado por sua vida e existência coerente - certamente extremamente difícil, pois para ser o mesmo a gente precisa sempre se reinventar - que me fazem almejar, cá do meu canto capixaba, numa escola pequenina, a ser presença que constrói a sociedade justa que desejamos.

Abraço grande com cheiro de maresia, gosto de moqueca, desejo de estender a conversa...

Gente que quer pensar educação



REFERÊNCIAS

COMTE, A. **Discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O curso de filosofia positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (coleção Os pensadores).

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de pesquisa**, n. 113, p. 68-81, jul. 2001.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Ed., 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MARX, Karl. **O capital** (livro 1). 10. ed. São Paulo: Difel, 1985b. v. I e II.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

MORAES, Maria Célia M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A revolução científica moderna. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Fazer filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 75-96.

_____. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis/CED/UFSC, v. 14, n. 28, p. 45-60, 1996.

_____. Comte e o positivismo. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Profetas da**

modernidade. Rio de Janeiro: Uapê/Seaf, 1995. p. 109-147.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: Edusc, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna . **Estudos Avançados**, 2(2), 1988, 46-71. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, fev. 2016.

SILVA, Célia Regina da; SILVA, Luiz Fernando da; MARTINS, Sueli Terezinha F. Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. **Revista Educação e Marxismo**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 7-18.

CAPÍTULO 12

OS PRIMÓRDIOS DA ESCOLA NA CIDADE GARIMPEIRA, CRISTALÂNDIA-TO: O PROTAGONISMO DAS MULHERES

Jairo Barbosa Moreira¹

A INVENÇÃO DA ESCOLA NA CIDADE GARIMPEIRA

Este texto é o recorte de parte do segundo capítulo da dissertação *Mulheres docentes: saberes e fazeres na cidade garimpeira, Cristalândia-TO (1980-2007)*, apresentada na Universidade Federal de Goiás, em 2008. sob orientação da professora doutora Isabel Ibarra Cabrera. Procura-se aqui deixar vestígios e instigar pesquisadores a dar continuidade ao trabalho iniciado, promovendo uma historiografia da educação que considere o protagonismo das mulheres.

Abordo os primórdios do surgimento da escola na cidade garimpeira, Cristalândia-TO, porque é nela, como espaço de conhecimento, que acontecem as práticas das professoras “sujeito” dessa pesquisa. A escola torna-se, deste modo, “um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p. 109). Assim, dei-me conta das complexas relações entre as primeiras entrevistas realizadas e as novas questões que se punham: Como surgiu a escola na cidade garimpeira? Que significado tem ou teve a escola na vida das pessoas em Cristalândia-TO? Que relações são possíveis desvendar entre sociedade e escola?

Os primeiros depoimentos se tornaram ainda mais relevantes para a continuidade de minha pesquisa, pois havia ali uma relação de interdependência entre o presente e o passado, como afirma Bosi (2004): “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”. Era preciso “lapidar” a pedra, descobrir nos depoimentos as “histórias que não nos falam de fatos, mas de acontecimentos, que não se constituem em documentos, mas em signos, que não nos apresentam argumentos, mas, sentidos” (PÉREZ, 2003, p. 100).

Retomei as entrevistas, e ao relê-las parecia escutar novas vozes e estar lendo outro texto. Assim, eu compreendia o conceito de enunciação de

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: jbmdoutorado@gmail.com.

Bakhtin (2000, p. 291): “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Desse modo, eu saía do espaço-tempo do “mito do eldorado” para o espaço-tempo de “outros enunciados”, da palavra criadora e criativa de cada um dos depoentes, para ir ao encontro da história da escola na cidade garimpeira. Assim, para compreender as práticas e representações das mulheres docentes entre os anos de 1980 e 2007, foi necessário traçar o surgimento da escola na cidade garimpeira, pois a escola é o espaço-tempo onde ocorre o exercício da docência. Mas, antes de abordar o surgimento da escola na cidade garimpeira, apontarei algumas considerações gerais sobre a história da educação no Brasil.

O SURGIMENTO DA ESCOLA NA CIDADE GARIMPEIRA: NA BATEIA DO RELATO O ENCONTRO COM O CRISTAL DA MEMÓRIA

A cidade de Cristalândia-TO surgiu do garimpo de cristal de quartzo, no antigo norte de Goiás, por volta de 1942, com pessoas vindas de diversos estados do Brasil: Maranhão, Piauí, Bahia, Ceará, Pará. Os homens chegavam primeiro e, depois, se tivessem obtido êxito na sua aventura, então traziam suas famílias, como narra dona Aurora:

É, a mulheres vieram pouquíssimas pro garimpo. Tinha mais era mulher de vida livre. Elas inha pra cá. Então, aqueles homens gastavam muito dinheiro com essas mulheres. (...) Ai, depois é que eles começaram a trazer as suas famílias pro garimpo. Até mesmo quando já estava um pouquinho já declinando o cristal. Muita gente já tinha muita coisa por aqui. Aí começaram a trazer suas famílias. (10/04/2007)

A partir de 1944/45, as mulheres casadas começam a chegar com seus filhos no garimpo da Chapada. A chegada dessas mulheres com seus filhos suscitou uma preocupação para aquelas famílias: como educá-los naquele “mundo esquisito”, naquela “terra de ninguém”, naquele mundo onde “a cidade só respirava o cristal”?. Assim, surgiu a iniciativa dos pais de família de pagar algumas mulheres para ensinarem seus filhos a ler e escrever. Essas famílias eram formadas por faisqueiros, comerciantes, pessoas que já tinham intenção de fixar moradia definitiva no garimpo. Essa prática demonstra as representações que pais e mães tinham acerca da escola. Para eles, a escola era vista como fator de mudança social e de desenvolvimento (MELO, 2007).

O sr. Hepaminondas invoca o passado vivido na sala de aula, suas travessuras e a de seus colegas, para demonstrar as práticas das primeiras professoras no mundo do garimpo, o qual deu origem à cidade garimpeira de Cristalândia-TO:

As pessoas tiveram que tomar a iniciativa de fazer. [...] se discutia o problema da educação dos filhos: como é que fazia, porque não tinha escola. Logo que nós chegamos aqui a preocupação do meu pai, com Cornélio, que tinha filhos; de todo o pessoal que tinha filhos na faixa de idade da nossa, daquelas crianças, de ir para a escola. Ai contrataram a mulher de um garimpeiro mesmo. É tanto que a casa dele era muito simples. Era um barraco de palha aqui no “Valha-me Deus”, aonde tinha numa parte, o quarto dela; pregado no quarto tinha a cozinha. E ela tinha feito um galpão ali, pregado [ao quarto e à cozinha], aonde tinha os bancos. E ali era a sala de aula, que ela dava pra nós. Então a gente tinha de estudar lá, porque não tinha alternativa. Era uma escola particular que foi acertado por eles, [os pais]. E a Raimunda parece... Parece não! Ela tinha alguma experiência, em algum lugar, e era a pessoa mais alfabetizada a, que tinha condições de fazer isso, e que se dispôs a dar aula. Era uma mulher muito dinâmica, muito determinada, e que tinha iniciativas. [...] Mas, o método dela ainda era o método... a mulher da palmatória, que todos os sábados fazia a sabatina com as contas. [...] E os pais autorizavam. Ela era autorizada a fazer isso! Eles diziam: Pode castigar! E ela tinha autoridade pra fazer uso aí. Depois dela surgiu a dona Minerva, que já era uma pessoa mais... Não era tão dinâmica como dona Raimunda, mas já preocupada... Apesar de ter a palmatória, ela já não usava muito daquilo. E era tida como uma pessoa mais preparada. E com a dona Minerva estava mais aqui no centro, aí a gente foi pra dona Minerva pra evitar ir pra casa de dona Raimunda, que passava pelo garimpo do “Valha-me Deus”. [...] Então resolveram colocar mais perto de casa. Depois da dona Minerva que era uma pessoa mais de idade, teve a dona... Teve uma outra senhora, a Belinha do Cândido, que ela já era também uma pessoa nova, dinâmica e aí já fazia festas com a gente, com os meninos. Já era bem diferente. Já não usava palmatória. Já era outro nível. Mas, não tinha escola pública não. Eram tudo de professores particulares. E num outro momento é que veio o Assis Brandão, que estava estudando em Goiânia. O pai não tinha poder econômico pra enfrentar a faculdade e aí ele passou uns tempos aqui e aí organizou, preparou a gente pro exame de admissão. (...) Dos meninos mesmo, o primeiro grupo que foi [para Porto Nacional é o grupo do Assis Brandão. (...) E foi o Manuel Martins, o João que depois se tornou senador, esse pessoal. (23/03/2007)

O sr. Hepaminodas reconstrói o surgimento da escola no garimpo da Velha Chapada, hoje Cristalândia-TO. Memórias que traduzem as “formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaçotempo de vida, de trabalho e aprendizagem” (PÉREZ, 2003, p. 105), denúncia de nossa identidade.

Para o sr. Hepaminondas, a escola, no garimpo, nasceu da discussão, do diálogo e por iniciativa do próprio povo. O garimpo, espaço do “mito do eldorado”, é aos poucos substituídos pela ação do “logos”, pela discussão, pelo pensar, pela palavra. A palavra é vista como elemento configurador de novas relações. Pelo conhecimento da palavra, homens e mulheres rompem o “silêncio da matéria” e constroem sua liberdade.

Mas, quem estava envolvido na discussão sobre a necessidade de se criar a escola? Pelo que dá a entender, a discussão surge através de uma classe dominante: dona Nair, Juca Machado, Ribamar Gomes e dona Honorina, pais do sr. Hepaminondas; Cornélio, entre outros. Dona Nair, por exemplo, tinha o primeiro grau completo e também tinha um curso prático de enfermagem feito em Teresina-PI; Juca Machado e Cornélio eram homens muito dados à leitura e de uma formação intelectual muito sólida. Assim, o surgimento da escola estava “centrado”, sobretudo, nas mãos dessas pessoas, apesar de nenhum deles terem sido professores.

Outro dado importante sobre o surgimento da escola é a sua natureza particular. Apesar de o garimpo da velha Chapada ser responsável por uma boa parte da arrecadação do município de Porto Nacional, o governo municipal não demonstrava nenhum compromisso com a educação naquele distrito. Para a elite dominante de Porto Nacional, era vantajoso conservar o garimpo voltado para a extração do cristal, portanto num pleno estado de ignorância, pois deste modo continuavam a ditar suas ordens no velho garimpo.

Dona Aurora quando interrogada sobre a educação das crianças no garimpo, relata que isso era “responsabilidade das mães”, pois “tinham poucas escolas”, e as que tinham “eram precárias”. A função da mulher ainda permanecia voltada para os afazeres do lar e a educação dos filhos, isto é, uma função doméstico-pedagógica (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). Dona Aurora nasceu em 1947, o que indica que suas memórias sobre as primeiras escolas foram construídas socialmente, sobretudo, no convívio com sua mãe. Sua palavra é uma palavra própria alheia.

A princípio, a educação das crianças era responsabilidade das mães. Somente a partir dos sete anos de idade que a criança ia para a escola. A existência de uma escola pública no garimpo só ocorreu no ano de 1949. O descaso com educação no garimpo não era resultado apenas das políticas internas, mas de uma política mais ampla. O acesso à escola era apenas para a classe mais abastada, ou seja, para as elites. No caso do garimpo, era para os filhos e filhas de faisqueiros, de comerciantes ou de autoridades políticas. Nesse período, as aulas eram ministradas nas casas das próprias professoras. Essas escolas funcionavam no Itaporé e na Chapada, e eram na maioria particulares. Não havia carteiras. Geralmente usava-se uma mesa e, ao seu redor, colocavam-se bancos para que as crianças pudessem se sentar, ou do contrário, cada criança levava sua cadeira, como explicou dona Isolda.

O sr. Aauto mexeu e remexeu em sua “lembrança muito remota” procurando situar sua história escolar e lembrar-se da sua primeira professora e da escola onde estudou as primeiras letras.

Naquela época a gente ia pra escola com sete anos, com a carta de ABC na mão. A carta de ABC na mão. Me lembro demais que a minha primeira professora foi a dona Beta, mulher do seu Orfeu Maranhão de Souza, de origem Maranhense, da cidade de Carolina-MA. Aí eu estudei lá no ano de 55. Não, um pouco de 54, 55. Quando foi em maio meu pai transferiu a coletoria para a Rua 22 de maio, município de Cristalândia-GO, naquela época. (...) A professora Beta tinha um quadro negro. Um quadro assim, de lousa, de lousa. E era branco. Os alunos ficavam num banco com uma mesinha de lado, assim, na frente. Num era carteira individual não. Tinha cinco, sei num banco. Lá no Itaporé. Inclusive aqui também, lá no... Me recordo demais! Lá no Tiradentes era um banquinho ao redor de uma mesa, ao redor de uma mesa. Inclusive tenho várias colegas minhas que era Arlene, as filhas do Didi, e outras aí. E tudo era ao redor de uma mesa. A professora era... Eu não me recordo mais. Eu me lembro demais quando eu já estava na quarta série primária lá na escola paroquial. (10/09/2007)

Ao narrar suas lembranças, o sr. Adauto revela como a escola pública, em 1956, ainda se encontrava em precárias condições de funcionamento. Percebe-se que as mudanças constitucionais propostas a partir de 1946, garantindo a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete a catorze anos, ainda estavam longe de chegar à cidade garimpeira.

Várias mulheres exerceram a docência no garimpo. Entre 1945 a 1949, havia na vila Chapada onze estabelecimentos de ensino (IBGE, 1958, p. 136). Através dos testemunhos foi possível chegar aos nomes de algumas delas: dona Raimunda, dona Minerva Guimarães Neiva, dona Florisbela Ribeiro Galvão (Belinha), dona Tumasa, dona Maria Luzia, dona Idalice Farias. Essas mulheres não tinham uma formação específica para o exercício da docência, mesmo porque o acesso à escola foi um direito alcançado a duras lutas. Muitas delas tinham somente o primário, quando muito até o quinto ano.

Dona Aurora “vasculhou o baú da memória”, “mexeu e remexeu” nele, como quem procura algo perdido, deparou-se com a memória de outrem para não deixar escapar um acontecimento singular das práticas educacionais na velha Chapada: a escola da professora Tumasa, “uma mulher de vida livre”.

Tinha também as escolas particulares de pessoas que eram alfabetizadas, ou talvez, até de uma formação melhor. E eles tinham uma escola. E, aqui em Cristalândia, por exemplo, foi um professor que ficou, é, é, do Porto, que formou muitas pessoas. Foi o Assis Brandão. Mas, antes dele teve algumas escolas de pessoas que só tinha mesmo alfabetizadas. Por exemplo, lá no Itaporé tinha uma mulher de vida livre, mas ela sabia ler e escrever. Então, ela botou uma escolinha particular. Ela era alfabetizada. Dona Tumasa! Isso há muito tempo, porque quando eu me entendi [por gente], já tinha passado a escolinha da Tumasa. Mas, muita gente aprendeu a ler com ela lá na escola (10/04/2007).

Apesar das precárias condições pedagógicas desse período, essas mulheres

marcaram a vida de muita gente no velho garimpo. Muitas das pessoas que foram seus alunos saíam para estudar no ginásio de Porto Nacional sem muitas dificuldades. A presença de homens no exercício da docência estava ligada apenas ao ensino particular e foi pouca. Assim, podemos citar os nomes do sr. Alípio, dos então jovens Assis Brandão e Nezinho, que exerceram o magistério em função de angariar fundos para continuarem seus estudos em Goiânia, Goiás.

Dona Ester, como quem sabe que “esquecer o passado é negar toda efetiva experiência de vida”, viajou no tempo, “puxou o fio da memória” e relembrou o surgimento da primeira escola pública na Vila Chapada, em 1949:

Eu vim pra cá, para a casa do meu irmão, né. Depois nos fomos... Foi o tempo em que foi fundada essa escola chamada Escola Isolada, porque era só esta escola. Tinha outra escola aí [que era] da Minerva, mas essa era Escola Isolada. Eu trabalhava na escola. Num tinha nada na escola. Tudo pertencia a Porto Nacional. E como é. Tem que fazer. Ligar então, pro Porto Nacional! Aí veio. Eles pediram. Veio uma moça de Porto nacional, de lá da prefeitura de Porto. E aí eu expliquei para ela como era que ia funcionar aquela escola que não tinha nada, que não tinha quadro; que não tinha carteiras, não tinha nada. Ela disse: “É, mas nós não podemos dar isso aí. Não pode!” — Pois é. Então quer dizer que nós vamos se virar como podemos? Ela disse: “É”. Aí nesse tempo o Nezinho... Era o Assis Brandão. Era o Assis Brandão! Tu viste falar nele? Não, né. Era formado em direito, parece, não sei. Aí ele combinou. Nós combinamos. Ele disse assim: “Olha Ester, eu vou colocar uma escola aqui para preparar meninos para o exame de admissão, e você cuida aí da sua escola de primeira até terceira. Até onde você der conta. — Ta bom! Da primeira até a terceira eu dou conta! Mas Assis nós não temos com que formar [a escola]. Como é que vamos fazer? Nós não temos nem... Eu tenho esses pedaços... Cornélio tinha feito um barracão de palha né. E aí nesse tempo tinha seu Gesy Lustosa. Ele era subprefeito. Era prefeito lá [em Porto Nacional] e aqui era subprefeito. Aí eu fui lá e ele me deu um quadro negro. Aí eu disse: Assis como é que nós vamos fazer com as cadeiras? Só se a gente fizesse um, um ... Aí ele disse: Olha Ester, é o seguinte. Eu estou pensando também no negócio das cadeiras. Vamos fazer um leilão para arrumarmos dinheiro pra comprar as cadeiras e fazer carteiras. E a gente compra.... Eu disse: Só se for aquele de madeira, caixão de querosene! Ele disse: Daqueles mesmo que eu to pensando. Você conheceu o caixão de querosene? Não! (respondi) Era um caixão de madeira, assim, que vinha duas latas grandes de querosene. Chamava caixão de querosene! Era de madeira, mas era tudo firme. Então a gente fez este leilão e compramos estes caixões. Mandamos colocar as pernas para fazer as carteiras. Aí ficou as carteiras. Aí nós estávamos com as aulas formadas. Tava o Assis com a sala dele e eu com a minha sala. E aí continuamos nossas aulas muito bem! Fazíamos festas cívicas. Nós fazíamos festas cívicas. Passeata cívica! Tudo a gente fazia! Esses cantos cívicos que de primeiro se usava, né. Parada cívica! Meninos na rua marchando. Tinha um senhor que trabalhava aí com a... aquele negócio trabalhista. Como era o nome meu Deus? Os... Tinha um nome aí que se fava ao negócio dos trabalhistas. E ele ia lá

também pra falar comigo: __ Olha, eu quero fazer parte das coisas cívicas da senhora. Eu quero fazer parte de tudo! __ Nós fazíamos juntos: os trabalhistas, lá desse povo; e Assis e todo mundo. E nós preparávamos coisas cívicas bonitas aí! Nós é que achávamos bonito! (risos) E a gente fazia isto tudo na escola. Era assim que eu trabalhava. (26/02/2007)

Novamente surge a questão do diálogo como elemento configurador das práticas e representações que se tinham sobre a escola. A única escola que podia denominar-se pública era a Escola Isolada, dirigida por dona Ester, e funcionou primeiramente na Rua Wilsom Moreira, num barracão de palha. A Escola Isolada foi fundada em 1949, pela própria Idalice, que junto com o sr. Assis Brandão. O máximo que o poder público da época fez pela escola foi doar o quadro negro.

No ano seguinte, em 1950, a Escola Isolada passou a denominar-se Escola Reunida, conforme nomenclatura da Lei do Ensino Primário de 1946, porque havia aumentado o número de alunos e foi preciso formar novas turmas. Neste período juntou-se à dona Ester a professora Florisbela Ribeiro Galvão. O pagamento das professoras Ester e Florisbela era feito pelo sr. Leôncio Lino, coletor estadual, por ordem do sr. Governador do Estado de Goiás, Pedro Luduvice Teixeira, com quem mantinha forte vínculo político, como lembra o sr. Adatao.

Já a Escola do professor Assis Brandão era uma escola particular e chamava-se Educandário Duque de Caxias. Essa escola funcionou por poucos anos. Na história da educação brasileira, as escolas particulares sempre tiveram maior credibilidade na sociedade do que a escola pública. A própria sociedade, desacreditada nas ações governamentais, não a via com bons olhos. Dona Ester preparava as crianças na Escola Isolada até o quarto ano primário, e o professor Assis Brandão as recebia no seu educandário, preparando-as para o exame de admissão, ganhando os “louros” da educação, como foi anunciado no primeiro número do jornal *Ecos do Tocantins* (1951, ano I, n. I, p. 3). O diretor do jornal destaca a ação do jovem professor Assis Brandão, com matéria intitulada “Professor Assis Brandão”.

Uma das instituições de maior mérito da vizinha vida de Chapada, é, incontestavelmente, o Educandário DUQUE DE CAXIAS que ali funciona sob a proeficiente direção do jovem educador contemporâneo – Prof. Assis Brandão. Inteligência fulgurante, dedicada à nobre causa da instrução, o Prof. Assis Brandão conseguiu se impor no conceito de todos os habitantes daquela vila, pela maneira de como se conduz seu novel estabelecimento de ensino ao objetivo combinado. Cumprimentado-o, e ao Povo de Chapada, pelo muito que tem feito e pretende fazer no setor de suas atividades o Prof. ASSIS Brandão, rendemos-lhe merecida homenagem.

Em busca de mais informações sobre o surgimento da escola na cidade garimpeira, fui ao encontro de dona Isolda, devido à sua trajetória de aluna, professora e diretora em algumas das escolas existentes em Cristalândia-TO.

Professora aposentada, ainda continua prestando serviços na educação como diretora da escola para alunos(as) com necessidades especiais. Encontrei-me com ela no espaço de suas práticas educativas, na escola onde trabalha. Falei-lhe do motivo da entrevista e do que eu estava procurando. Ela sorriu, disse não ser boa de memória, mas aceitou o desafio e, embalados pelo cafezinho que pedira para trazer, comecei a entrevista. Feitas as perguntas mais comuns sobre nome, data de nascimento e grau de escolaridade, perguntei-lhe sobre o surgimento da escola na cidade garimpeira. Foi uma entrevista marcada por muitos risos e por grandes emoções.

Dona Isolda lembrou-se da chegada de sua família à cidade garimpeira de Cristalândia por volta de 1952-3, lembrou-se da fazenda Bacaba onde morou com seus pais e irmãos para depois me falar da escola que conheceu. Embalada pelas lembranças do sertão onde morava, dona Isolda seguiu em busca de sua identidade para encontrar-se com as lembranças da escola de sua infância, até então guardadas no “baú” de sua memória. Retalhos de sua vida, que pareciam ter se perdido, agora, alinhavados com o “fio” da memória, lhes possibilitou construir novos significados. Relatos que se unem, não só para contar a história da escola, mas, sobretudo, para contar um pouco da história de sua vida, um vai e vem quase sem fim. Para Certeau (2004, p. 118), “os relatos são bricolagens”, são complexas ligações que se “diversificam”, indicando assim que “a memória é o antimuseu; ela não é localizável” (p. 189).

A gente... Lembro-me muito bem que a gente era... Nós morávamos... Meu pai foi vaqueiro. Quando nós chegamos do Maranhão aqui, eu tinha 2 anos de idade ou três, mais ou menos, entre 2 ou 3 anos. Então, meu pai, ele chegou sem condições de vida e ser vaqueiro em várias fazendas aqui no município de Cristalândia. E me recordo muito bem da fazenda chamada Bacaba, onde a gentes morou e daí eu saí e vim pra Cristalândia. Fiquei na casa de minha tia por dois anos. E meu irmão mais velho ficou na casa de outra tia. Eu fiquei em Cristalândia com a tia Mundoca. Aí eu estudei... Foi quando foi criada... Eu me lembro bem, que a primeira escola que eu fui, [que eu] comecei a cobrir letras, foi na escola de dona Maria Luzia, lá no Itaporé. Da professora Maria Luzia! Era Escola Isolada do Itaporé, se não me engano. Era assim, a gente levava a cadeira na cabeça, chegava lá ficava de joelho e com o caderno ia cobrindo as letras. Mas foi muito pouco tempo! (15/09/2007)

Ao narrar sua ida para a Escola Isolada de dona Maria Luzia, dona Isolda conta o quanto era difícil estudar. Sua narrativa revela o sentido de sua primeira experiência estudantil. Ir à escola era um ato sagrado, pois ela “levava a cadeira na cabeça, chegava lá ficava de joelho, e com o caderno sobre a cadeira ia cobrindo as letras”. Ajoelhada como que num gesto de súplica, dona Isolda, professa, ainda criança, tinha a fé de que a escola era o grande caminho para ser

reconhecida como cidadã.

A Escola Reunida parece ter funcionado até 1956, quando surgiu, em 1957, o Grupo Escolar Tiradentes, que funcionou até 2001. Considerei importante reconstruir a trajetória desta escola, visto seus 44 anos de funcionamento. Assim, fui à procura de novos depoentes e de documentos que me mostrassem o novo “caminho das pedras”, para então reconstruir o Grupo Escolar Tiradentes e descobrir os motivos de seu fechamento em 2001.

O Grupo Escolar Tiradentes foi a primeira escola pública organizada dentro dos padrões do sistema educacional brasileiro e a primeira a funcionar sobre a fiscalização do Estado. Sua primeira diretora parece ter sido a professora Maria Izaura Silva, notificado no jornal *Ecos do Tocantins* (1957, ano VI, n. 427, p. 4).

O Grupo Escolar de Cristalândia, está, agora, com nova Diretora, que é a Professora Maria Isaura Silva. Assumindo recentemente o exercício do cargo para cujas funções fora nomeada pelo Governo do Estado. A professora Maria Isaura Silva iniciou um grande trabalho de reorganização, ou aparelhamento daquela casa de ensino da vizinha cidade. No que conta, segundo afirmou a nossa reportagem, com integral apóio do Prefeito Pelópidas Barros e do Diretor da Divisão do Ensino de 1º Grau – Dr. Hélio Leite de Castro Veloso. Realmente o aspecto da Grupo Escolar de Cristalândia, hoje, é bem outro.

O sr. Aduino recorda-se do seu “tempo de molecote”, mergulha no mar de suas memórias, para lembrar-se da diretora do grupo Escolar Tiradentes. Para ele, que ainda “era menino demais”, a primeira diretora foi a sra. Maria Izaura. O sr. Aduino recorda-se de que antes de dona Maria Izaura a escola teve uma outra diretora. Explica: “salve engano, salve engano tenho uma recordação que parece que a primeira diretora foi a Idalice. Parece! Não vou afirmar”. Sem saber das informações contidas do jornal *Ecos do Tocantins*, o sr. Aduino torna-se dele um cúmplice. Assim, memórias escritas ou orais terminam por estabelecer o espaço das pessoas na história.

Como um garimpeiro “catador de pedras”, fui à cata de documentos sobre a origem do Grupo Escolar Tiradentes. Para isso encontrei-me com a sra. Mary Anne Farias, ex-aluna, ex-secretária do Grupo Escolar Tiradentes, e ela me informou que os documentos encontravam-se na Escola Castelo Branco. Então, fui até esta escola e, numa conversa informal com a sra. Maria de Fátima Ribeiro da Silva, respectiva secretária, perguntei-lhe sobre os documentos mais antigos do Grupo Escolar Tiradentes. Atenciosamente, a sra. Fátima recorreu aos arquivos, trouxe-me duas pastas com diversos documentos envelhecidos, quase se desmanchando. Olhei, cuidadosamente, cada uma daquelas folhas. Sensibilidade e entendimento se misturaram dentro de mim. Viajei! Fui ao mundo das memórias de dona Ester, de dona Aurora, de dona Isolda, do sr.

Hepaminondas, e do sr. Adauto. Compreendi suas emoções e fiz-me companheiro de caminhada. Tornei-me testemunha, na escola da memória de mulheres e homens “guardiões” da história de Cristalândia. Tudo estava interligado e era muito complexo. Mas, era preciso, como diria Milton Nascimento, “vencer o medo”, “abrir o peito”, “fugir às armadilhas”, “tirar a poeira”. Era preciso “desvelar o não dito”, o “in-visível”, “descobrir as pedras”, “lapidá-las”, para fazer vir à tona a história ocultada das mulheres docentes na cidade garimpeira de Cristalândia-TO.

No meio daqueles papéis “envelhecidos”, “carcomidos” pelo tempo foi se delineando um pouco da história do Grupo Escolar Tiradentes. Encontrei ali uma folha intitulada: Cadastramento Geral da Situação Física e Funcional da Unidade Escolar. A folha estava preenchida a lápis, com uma letra legível, mas sem assinatura e data do preenchimento. A folha parecia um rascunho. Mesmo assim, considerei como importantes as informações contidas naquela folha guardada e conservada há tanto tempo. Esse rascunho agora me abria as portas para reconstruir a história do Grupo Escolar Tiradentes. Através do cadastro, foi possível redigir o seguinte texto: “O Grupo Escolar Tiradentes, de propriedade do Estado, construído sobre o terreno doado pelo município, com 43,30 m² de área construída e 19,90 m² de área livre. O prédio é feito de tijolo e coberto com telha comum. Sua construção data de 1951, sendo inaugurado em 1955 e elevado a grupo escolar em 1957. Tinha cinco quadros negros no tamanho de 3x1, noventa carteira duplas e 30 individuais, duas mesas, 6 cadeiras, dois armários, 3 arquivos e 1 fichário, 1 filtro. Funcionava no espaço da escola uma biblioteca com 418 volumes, e o caixa escolar São Tomaz de Aquino, com 208 registros. O prédio tinha iluminação elétrica”.

O referido cadastro parece ter sido feito após a segunda reforma do Grupo Escolar Tiradentes, e, provavelmente, preenchido pela secretária da escola. A pessoa que preencheu o referido cadastro parecia conhecer a história da fundação da escola, pois informa detalhes minuciosos dela, tais como a área, a espécie e data da construção.

Um aspecto interessante do cadastro é a existência da caixa escolar São Tomaz de Aquino, criado em março de 1968, e que existiu durante muito tempo no Grupo Escolar Tiradentes. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 82), a Constituição Federal de 1937, em seu artigo 130, considerava o ensino primário obrigatório e gratuito, mas considerava a existência da caixa escolar: “A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Este artigo previa a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, mas ao mesmo tempo desobrigava o Estado de custear a educação da população brasileira, deixando “transparecer a intenção de que os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública *paga* e a *escola* obrigatória da caixa escolar” (GHIRALDELLI, 2001, p. 82). Assim, o Estado isentava-se de financiar os gastos com a educação pública.

Além da existência de um caixa escolar, outro aspecto relevante é a existência de uma biblioteca com 418 volumes. Se levarmos em conta que o preenchimento da ficha cadastral ocorreu por volta da década de 1970, verifica-se, assim, um descaso com a biblioteca da escola, pois já havia passado 15 anos da existência do grupo escolar. Dos poucos volumes que a biblioteca possuía, 109 exemplares foram doados pela COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), citada na ficha de cadastro da escola. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e em 1966 criou-se a COLTED “com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático” (SEB/MEC, 2006). Ambas foram criadas em governos ditadores. Entendo que esses poucos livros enviados à biblioteca do Grupo Escolar Tiradentes parecem demonstrar não só o descaso dos governos ditadores com as leituras dentro das escolas, mas sobretudo o controle dessas leituras. Assim, os livros que chegavam às escolas tinham sido fiscalizados pela COLTED. Segundo regulamentação do Ministério da Justiça, de 1970, a fiscalização dos editores e distribuidores passaram a ser feitas pela Polícia Federal como forma de censura de livros. Desse modo, os livros que chegavam para as bibliotecas escolares já tinham passado pelo exame da Polícia Federal indicando assim o controle do governo sobre as leituras escolares.

Os autores, editores, distribuidores ou responsáveis não divulgarão a publicação enquanto a autoridade competente não o houver liberado [...]. O exame por parte do delegado será concluído através do despacho no qual dará o conhecimento ao interessado; sendo 20 dias pra livros e 48 horas para periódicos a contar da apresentação dos originais e para tal finalidade deveria dispor de colaboração de pessoa competente, inclusive estranhas aos quadros do serviço público, desde que moral e intelectualmente habilitados a realizá-lo. (BRASIL, 1970, p. 9)

Em meio aos muitos documentos, encontrei também algumas atas de abertura de alguns anos letivos. Naquela época, era uma prática constante a redação de uma Ata relatando todas as atividades do mês. A ata de 1967 informa que o número de alunos daquele ano chegava a 363 alunos(as), distribuídos(as) da seguinte forma: as turmas de 4º e 3º ano eram compostas de 26 alunos(as) cada uma; as turmas de segunda série somavam 69 alunos(as), distribuídas em duas classes; as turmas de primeira somavam 111 alunos(as), distribuídos em

três classes; e as turmas de pré (alfabetização) eram formadas por 131 alunos, distribuídos em quatro classes. Segundo o(a) relator(a),

No Grupo Escolar “Tiradentes”, logo no início do mês de março foi necessário a criação de um terceiro turno devido o acúmulo de frequência. Houve então a remoção de professores para esse estabelecimento. Foi organizado o horário, não só de acordo com os professores atuais, como também com professoras de Religião (catequistas) que são aulas especiais.

No texto da Ata o nome da escola encontra-se entre aspas. Tal destaque parece demonstrar a importância do patrono do Grupo Escolar. Com o aumento do número de alunos/as naquele ano, a escola se viu obrigada a criar um “terceiro turno”, o que indica que o prédio era pequeno para comportar tantos estudantes. Para suprir a carência de profissionais, visto que a escola estava crescendo, “houve então a remoção de professores” de outras escolas já existentes na época, “para esse estabelecimento”.

O horário foi organizado “não só de acordo com os professores atuais”, mas também levando em conta as “professoras de Religião (catequistas), que são aulas especiais”. A organização do horário feita em função das aulas de religião, que eram “muito especiais”, na verdade não passavam de um processo (in)-visível de catequização das crianças. Que critérios foram utilizados para qualificar essas aulas como “muito especiais? E as professoras-catequistas, como foram selecionadas? Levando em conta o contexto sócio-político-religioso da cidade garimpeira, as aulas de “catequese” visavam instaurar os valores da religião católica e contribuir para a disciplinarização dos corpos e mentes dos(as) alunos(as) visto que os meninos eram “muito indisciplinados” (FOUCAULT, 1987). Certamente as professoras que mais se adequavam ao papel de transmissora desses valores religiosos deveriam estar ligadas às práticas cotidianas da Igreja Católica da cidade e conhecer a base de sua doutrina. Igreja e Estado andavam de mãos dadas em busca da concretização de seus próprios interesses.

Por outro lado, as aulas de catequese na escola representavam também um modo de atrair alunos para a escola pública laica. Na história da educação brasileira, a questão da educação laica e confessional, sobretudo com o movimento escolanovista, tornou-se tema central entre os “pioneiros da escola nova” na década de 1930. Grande defensor da escola confessional foi Trystão de Ataíde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima.

Mesmo diante das dificuldades da época e as concepções pedagógicas que perpassavam as práticas dessas professoras, notava-se uma preocupação em melhorar a qualidade da aprendizagem aplicando-se novas técnicas de ensino. No mês de março de 1967, “houve três reuniões pedagógicas nas quais foi ministrada a confecção de materiais escolares como sejam: cartões relâmpagos

F.F da adição, jogo de vísperas, cartazes para a associação do símbolo à quantidade” que, segundo a relatora, “foram bem aplicados pelas professoras no referido mês”. Outras atividades foram associadas às práticas das professoras, tais como: pelotão saúde, o jornal mural, o clube agrícola e a caixa escolar.

Ao longo dos 44 anos de existência o Grupo Escolar Tiradentes foi dirigido por mulheres. Estiveram na direção desta escola as seguintes professoras: Maria Izaura (*in memoriam*), Silvina Castanheira Fernandes (*in memoriam*), Idalice Ribeiro de Farias, Adauta Ciqueira, Zenaide Rodrigues, Joana D’Arc Moreira Gomes (*in memoriam*), Meirivone, Raimunda Rocha Gomes e Ana Maria.

Como uma artesã, Dona Isolda sacudiu sua cabeça com quem quisesse por suas lembranças em ordem e continuou a tecer a história da escola na cidade garimpeira. Depois das lembranças de como aprendeu a “cobrir as letras”, ela se lançou para o ano de 1959 para contar a criação da escola paroquial.

Aí chegou a notícia da chegada das freiras pra fundar o colégio, uma escola aqui em Cristalândia. Aí minha mãe e meu pai... Como nós éramos de irmãos, num tinha condição do meu pai já vir e nem mandar todo mundo para as casas alheias, né. Porque aquele tempo vinha mais às pessoas da zona rural pra cidade, pra casa dos parentes. Eu vim pra casa de minha tia. Fui matriculada na escola paroquial, que no primeiro nome que ela recebeu foi Escola Paroquial Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que funcionou ali naquela... Naquela coisa de café! Como é que chama lá? (...) A torrefação. A torrefação que era da dona Sinoca. Ai funcionou lá em 1959, e depois nós mudamos para a Escola Paroquial São Francisco de Assis. Mas eu fiz o pré, lá. Às vezes eu até me impressiono assim, como é que a gente conseguia ficar numa sala daquela, que não tinha janela. As turmas eram grandes, né! Eu me lembro muito bem que a separação da sala de aula... No primeiro dia de aula num separa as turmas? Então, as turmas foram separadas lá no cine, onde funcionava o cinema daqui de Cristalândia, ali naquele bar Eldorado. Tinha uma sala lá que era o cinema, né. Nós todos fomos pra lá e foi muito interessante. Quando chamou todas as turmas da parte da tarde, que a irmã Verônica chamava as turma disso, turma daquilo e mandava lá pra escola, nós saíamos de lá, todo mundo e vinha lá pra escola, pra torrefação. [...] Eu me lembro muito. A minha primeira professora foi a Nelza Rosal. Ela foi minha professora de alfabetização. Eu me lembro muito bem, com saudades da cartilha Sodré. Eu gostaria muito de encontrar essa cartilha Sodré, pra eu ler “O pato nada”, “O macaco gosta de banana”, “O tapete era feito de taquara”, alguma coisa assim. Me lembro muito bem da cartilha muito pequena. Era cartilha Sodré. (15/09/2007)

Segundo a dona Isolda, a escola paroquial teve dois nomes: primeiramente, Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e, depois, Escola Paroquial São Francisco de Assis. O primeiro nome deve-se à padroeira da paróquia, e o segundo deve-se ao patrono da Ordem dos frades franciscanos: Francisco de Assis. As irmãs franciscanas vieram para Cristalândia somente para administrá-la. Irmã

Madre Verônica era norte americana e a Irmã Ângela Terezinha, brasileira. A escola nunca foi da paróquia de Cristalândia-TO. Ela era de propriedade dos frades franciscanos, mas na prática sempre foram as irmãs franciscanas que estiveram à frente da direção. Em 2001, os frades doaram a escola para as Irmãs Franciscanas de Allegany e, desde então, as irmãs têm investido na ampliação do prédio.

A imagem da escola, recriada por dona Isolda, está repleta de desejos de encontrar um exemplar da *Cartilha Sodré* para relembrar a descoberta das primeiras letras, e “matar a saudade” de sua escola predileta. A *Cartilha Sodré* marcou profundamente a vida de dona Isolda. Ela se lembra muito bem das lições que tinham na cartilha: “O pato nada”, “O macaco gosta de banana”, “O tapete era feito de taquara”.

Ora, por que será que dona Isolda quer tanto encontrar um exemplar da cartilha onde aprendeu a ler as primeiras palavras? Segundo Bosi (2006, p. 74), “não se deixam para trás essas coisas, como desnecessárias. Essa vontade de revivência arranca o que passou do seu caráter transitório, faz que se entre de modo constitutivo no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento”.

Esses enunciados a fazem recordar dos tempos vividos na roça junto aos seus pais e irmãos, mas que ao mesmo tempo demonstram que valeu a pena ter feito a lição na cartilha “Sodré” na companhia de sua professora Nelza Rosal. As lembranças de dona Isolda retratam sua maneira de ler, assim como o sentido da escola e da leitura na sua vida. Quando lhe interroguei o que significava ver uma escola, ela me respondeu:

Ah, Meu Deus do céu! Era uma coisa extraordinariamente bonita! Era me formar. Eu ia estudar pra ser alguém na vida. Eu ia ter um diploma! Eu num sei se eu ia ser médica, se eu ia ser enfermeira, se eu ia ser advogada, mas o importante era eu estudar pra eu ter uma posição mais importante na vida. Então meus pais diziam: Você vai estudar porque você vai ser alguém no futuro. Essa questão escola você ia pra escola com vontade de aprender, de ser alguém lá na frente. Aprender a ler? Meu Deus, quando eu aprendi a escrever as letras, aprendi a ler, [eu] tinha aquela curiosidade grande de tá enfeitando aquelas letras, pra fazer uma letra mais bonita. Aquelas letras enfeitadas. Fazia cada enfeite! Eu me lembro de toques assim... Que caligrafia! A gente tinha que ter uma letra bonita. (...) Hoje em dia você não vê essa coisa de trabalhar a caligrafia. (15/09/2007)

Para os pais de dona Isolda a escola era tida considerada a única saída para os filhos não serem como eles: vaqueiro e doméstica. A escola é entendida como um lugar místico, uma coisa extraordinariamente bonita, celestial, mesmo porque ela estudava numa escola confessional. Ir para a escola era garantir um lugar ao sol na sociedade capitalista, e ser alguém lá na frente. O domínio da

escrita e da leitura apresenta-se assim, como mecanismos de superação da exclusão social. Escrever e ler eram coisas que dona Isolda fazia com muito esmero. Como uma artista, fazia aquelas letras enfeitadas, letra bonita para que um dia pudesse ser reconhecida socialmente. Assim, a escola surgiu como um instrumento de ruptura com o subdesenvolvimento. A alfabetização era vista como garantia do lugar social, como um desígnio divino, que iria dar à dona Isolda e a seus pais a alegria de um diploma.

CONSIDERAÇÕES PARA OUTRAS GARIMPAGENS

A escola, na cidade garimpeira de Cristalândia-TO, surgiu por iniciativa do povo, que via nesta instituição a garantia de melhores dias para os seus filhos. A escola surge, assim, como elemento de ascensão social. Pouco a pouco as escolas foram surgindo no cenário da cidade e se caracterizaram por ser um espaço público de trabalho para as mulheres.

Segundo informações obtidas na Delegacia Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins-TO, em 2008, havia em Cristalândia, há um número de 115 profissionais docentes, sendo 108 mulheres e 7 homens. Cabe agora saber como as mulheres vêm utilizando esse espaço e se suas práticas docentes têm contribuído para a reprodução ou para a transformação das concepções de desigualdades sociais, sobretudo no que se refere às questões das relações de gênero. Ou como diria Chartier (1990. p. 28), “compreender estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais”. Assim, é importante ir ao encontro das tramas que envolvem o trabalho docente na cidade garimpeira de Cristalândia-TO para se compreender seus significados na vida das mulheres docentes desta cidade.

O presente recorte contemplou os primórdios do surgimento da escola em Cristalândia, detendo-nos até a criação da Escola Paroquial em 1959. No desenrolar do fio da dissertação, mesmo que com poucos documentos, trouxemos à discussão o desenvolvimento desse processo. Importa dizer que chamava atenção um protagonismo feminino, que tinha presente desde a prostituta até as mulheres especialistas em religião. No garimpo é sempre assim, encontra-se de tudo e tudo pode mostrar o seu valor quando colocado na balança, no crisol ou diante do tempo. Ficam aqui pistas de um exercício reflexivo que moveu-me para além do simples pesquisar história da escola. Nesse registro eu também me dei a garimpar, deixando-me perpassar pelas faíscas nessa lavra escrito-garimpeira.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Decreto 1070**. Revista do livro. Rio de Janeiro. v. 13, n. 40, jan./maio, 1970. p. 212-213.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. I. 10. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ECOS DO TOCANTINS**. Pium: TO, 1951-61, ano. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhe. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 19. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRALDELLI JR, P. História da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. XXXVIII. p. 135-136.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
- MELO, Oríndia C. **A invenção da cidade: leitura e leitores**. Goiânia: Editora UFG, 2007.
- MOREIRA, Jairo Barbosa. **Mulheres docentes: saberes e fazeres na cidade Garimpeira, Cristalândia-TO (1980- 2007)**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2008.
- PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

CAPÍTULO 13

UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA “HISTÓRIA DE VIDA” NAS PESQUISAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Michell Pedruzzi Mendes Araiijo¹

Rogério Drago²

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva compreender a relevância da metodologia “história de vida” para as pesquisas desenvolvidas na área da educação especial e da educação inclusiva, a partir da análise de uma dissertação de mestrado e uma tese de doutoramento³, ambas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A metodologia “história de vida” permite a penetração nas entranhas e nas entrelinhas das vozes dos sujeitos, captar sentimentos implícitos e sensações escondidas que se tornam visíveis e ganham destaque no processo de narrar, tanto para o pesquisador quanto para o próprio entrevistado (DRAGO; SANTOS, 2013).

Como no processo de produção de dados das pesquisas das ciências humanas devemos entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-nos no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com

1 Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá, especialização em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB), especialização em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, integrando a área de Educação Inclusiva e Diversidades. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

2 Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação (PPGE-UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). Professor associado do Centro de Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

3 “Para além do biológico, o sujeito com a síndrome de Klinefelter” (ARAÚJO, 2014) - dissertação de mestrado - e “Assim como as borboletas: Bianca e a Síndrome de Turner” (ARAÚJO, 2020) - tese de doutorado - são estudos desenvolvidos pelo primeiro autor desse trabalho. As pesquisas foram realizadas no âmbito do PPGE (UFES) e orientadas pelo prof. Dr. Rogério Drago, segundo autor desse capítulo.

o excedente de visão que desse nosso lugar se descortina fora dele (BAKHTIN, 2003), entendemos que a “história de vida” emerge como uma metodologia promissora para as pesquisas da área da educação inclusiva.

Para Bertaux (1981), as histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual faz parte. Michel (2009, p. 55), por sua vez, relata que “na história de vida são analisadas reações espontâneas, experiências particulares, visões pessoais que traduzam valores, padrões culturais e exemplos de épocas que auxiliem na análise do objeto de interesse”.

Objetivando alcançar os objetivos delineados para essa pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. Essa metodologia apresenta como principal vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Nesse sentido, coloca-se o pesquisador em contato com pesquisas desenvolvidas a respeito da temática que será estudada.

Para compor o *corpus* dessa pesquisa, foram utilizados dois estudos desenvolvidos pelo primeiro autor desse trabalho, quais sejam: “Para além do biológico, o sujeito com a síndrome de Klinefelter” (ARAÚJO, 2014) - dissertação de mestrado - e “Assim como as borboletas: Bianca e a Síndrome de Turner” (ARAÚJO, 2020) - tese de doutorado.

Teoricamente, esse capítulo está alicerçada nos pressupostos de Bakhtin (2002; 2003). A escolha por esse teórico se deu, pois ele compreende o ser humano como um ser que, para além do biológico, aprende, apreende, se desenvolve e se constitui subjetivamente a partir das relações alteritárias e dialógicas tecidas na coletividade.

POTENCIALIDADE DA “HISTÓRIA DE VIDA” PARA AS PESQUISAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

O professor Valdemir Miotello, importante pesquisador acerca dos estudos bakhtinianos no Brasil, nos forneceu pistas, em uma entrevista concedida a nós (ARAÚJO, DIAS, 2019) de como desenvolver narrativas de vida em uma perspectiva bakhtiniana:

[...] quando vamos a campo para pesquisar, para se colocar na escuta, nesse caso, escutar é fundamental. Nós vamos numa perspectiva de quem narra, de quem conta, de quem fala da própria vida, de quem relata a experiência, o experimento aquilo que ele sente. Não temos lá uma verdade objetiva, objetivada para ir buscar. Nós temos um pedaço da vida para compreender, para captar, para entrar em contato, para tencionar. Portanto, a pesquisa narrativa é fundamental, porque ela mantém essa perspectiva da pesquisa, da busca, da escuta e da narrativa. Não é alguma coisa que vou buscar com

perguntas pré-prontas, pré-preparadas. Não! Eu vou lá, na hora com a pessoa, vou escutá-la, vou ouvir as narrativas dela, vou ouvir o que ela tem para me contar. O outro fala, eu escuto. Isso é fundamental. Uma terceira questão que se levanta nessa questão da metodologia é a possibilidade de eu prestar atenção naquilo que é o valor, a valoração, o ideológico, onde o outro está colocando o acento de valor naquele evento, naquele acontecimento, naquele pedaço de mundo (ARAÚJO, DIAS; 2019, p. 225).

Nesse contexto, inspirados em Drago e Santos (2013, p. 91), destacamos que

temos em mente que a nossa interpretação das histórias de vida dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é apenas uma dentro da vasta rede de outras conclusões, indagações e interpretações possíveis à proposição de novas/outras maneiras de se propor ações educativas que garantam o acesso dessas pessoas aos bens culturais produzidos pela humanidade, a partir daquilo que viveram, ou seja, pensando para as gerações futuras modos de ressignificar a ação educativa, no sentido de se reverem os conceitos já experienciados por outros sujeitos.

Sabe-se que o método denominado “história de vida” foi negligenciado durante décadas pela academia, no entanto, como ressaltam Silva *et al.* (2007, p. 34), “o método de História de Vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva [...]”.

Nesse processo de ouvir as histórias de vida, consideramos os sujeitos como dialógicos, ou seja, que, numa perspectiva bakhtiniana, respondem ao presente projetando o futuro a partir de suas experiências do passado. A partir da nossa compreensão acerca da teoria bakhtiniana, entendemos que é justamente essa relação com o futuro, a memória de futuro, que define ações do presente (GIOVANI, 2013).

Spíndola e Santos (2003, p. 125), por sua vez, relatam que na história de vida

[...] é a voz do sujeito que queremos (e precisamos) ouvir! É a história deles que vamos relatar, não a nossa. Nossas impressões aparecerão, sim, no momento da análise. Na ocasião das entrevistas, é a voz dos entrevistados que precisa ser ouvida. De certa maneira, a entrevista com pergunta aberta, utilizada no método da História de Vida, mostrou-nos que a entrevistadora não escutava as pessoas, ou melhor, não sabia ouvi-las sem interferir, sem emitir a própria opinião a respeito. Nem sempre as pessoas querem ouvir alguma opinião, às vezes, só querem falar e que alguém as escute. Esse é um cuidado que merece a atenção do pesquisador, quando elege a História de Vida como metodologia a ser utilizada no estudo.

A fala anterior, de Spíndola e Santos (2003), acerca da metodologia “história de vida” vai ao encontro das considerações de Cipriani, Pozzi e Corradi (1983). Para eles, por meio das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche

de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que, dentro da experiência individual, contribuem para a construção social da realidade.

Chizzotti (2006) enfatiza que a “história de vida” é uma metodologia de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes. Nesse contexto, o processo de contar sua história de vida pode levar o indivíduo a compreender o próprio eu. De acordo com Thomson (1997, p. 57), “ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser [no futuro]”.

Corroborando o que já foi exposto, Gaulejac (2005) nos conta que o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte. Isto nos mostra a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais (BARROS; SILVA, 2002).

Para Fernandes,

O objetivo fundamental da história de vida foi sempre o de penetrar, pelo interior, uma realidade que ultrapassa o narrador e a modela. Pelo fato dessa técnica se colocar no ponto de interseção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz no seu íntimo (o social e o individual) busca-se, através dela, apreender o socialmente vivido, o sujeito em suas práticas, tentando perceber de que maneira ele aborda as condições sociais que lhe são particulares (FERNANDES, 2010, p. 29).

Posto isso, é importante dizer que, por meio da história de vida, é possível adentrar na vida do sujeito pesquisado, estabelecendo relações entre o social e o individual e buscando as miudezas, os pormenores que nos deram uma visão mais completa, e mais global do processo.

Inspirados em Drago e Santos (2013), compreendemos que a utilização da metodologia “história de vida” justifica-se pela escassez de pesquisas que resgatem a fala desses indivíduos a partir de suas próprias vivências e pelo fato de que essas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação possuem uma história de vida marcada por uma série de eventos/experiências sociais, históricos e culturais de inclusão e de exclusão, que foram/são negligenciadas e podem nos dar pistas interessantes de como pensar novas/outras possibilidades de ações políticas e educacionais.

Nesse contexto, é importante destacar que

[...] o método de História de Vida, aplicado em pesquisas sobre a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, ou em outras áreas das chamadas

Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, traz ainda uma vantagem adicional, pois permite uma visão descritiva global da situação ou grupo estudado. Não só das necessidades e anseios dessa população, mas, sobretudo da forma como os serviços e profissionais a eles destinados estão sendo (ou não) efetivados. Esse tipo de estudo, portanto, além de trazer uma descrição da situação, embute em si mesmo um impacto propositivo, já o sujeito ao relatar suas experiências de vida, também aponta para suas necessidades e estratégias de adaptação e superação das restrições impostas por sua condição estigmatizada (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 50).

Na dissertação de mestrado “Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter” foi trazida à tona a história de vida de um jovem com a Síndrome de Klinefelter. Nesse contexto, a metodologia “história de vida” utilizada permitiu, a partir da perspectiva sócio-histórica, a compreensão de um sujeito social e histórico, para além do biológico. Nesse estudo, foram constatadas as potencialidades dessa metodologia para o alcance dos seguintes objetivos: compreender, pelo discurso do outro, parte da trajetória de vida de um sujeito com a síndrome de Klinefelter (objetivo geral); compreender os fatos ou eventos que ocorreram na vida desse indivíduo e que foram marcantes na construção da sua subjetividade; entender se/como ocorreu a inclusão do sujeito com a síndrome de Klinefelter no âmbito da escola comum; entender como se deu a participação da família desse sujeito no processo inclusivo social, familiar e escolar; compreender como as relações interpessoais podem contribuir para a formação e o reconhecimento da subjetividade do sujeito com a síndrome de Klinefelter (objetivos específicos).

O que foi percebido por Araújo (2014) é corroborado pelo estudo de Glat e Pletsch (2009, p. 37), quando destacam que:

[...] é através da análise das práticas diárias dos indivíduos que se pode chegar a uma compreensão da dinâmica da personalidade de uma pessoa ou das características e atitudes de um grupo social. E, indo mais além, é a partir dessa perspectiva que se pode entender melhor os fenômenos sociais ou históricos globais.

Ao utilizarmos a metodologia “história de vida” imersa em uma perspectiva histórico-cultural, devemos ter em mente que

O homem é, por essência, um ser social. Sua identidade pessoal é determinada pelo espaço que ele ocupa nos diferentes grupos sociais nos quais transita e pertence. Entre esses destacam-se a família — grupo social primário que o inicia no processo de socialização, e a escola — que completa o processo. Pode-se dizer, portanto, que a visão que um homem tem de si — sua autopercepção — é constituída na relação que ele estabelece com os demais e pela forma como é percebido pelos outros. Em outras palavras, sua identidade pessoal é referendada por sua identidade social (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 140).

Na tese de doutoramento intitulada *Assim como as borboletas: Bianca e a*

Síndrome de Turner (ARAÚJO, 2020), a metodologia “história de vida” permitiu o alcance do objetivo geral, que consistia em “compreender a história de vida de uma jovem que possui a síndrome de Turner (objetivo geral)”; e dos seguintes objetivos específicos: entender o processo de constituição identitária e subjetiva da jovem Bianca, a partir do seu contexto social e cultural; compreender as relações dialógicas e alteritárias de Bianca com seus pares e a relevância delas para a formação dos seus enunciados presentes no seu discurso; conhecer os aspectos fenotípicos e genotípicos da Síndrome de Turner; compreender, a partir dos relatos dos sujeitos do estudo, as relações de inclusão/exclusão, vulnerabilidade e escolarização vivenciadas (ou não) pela jovem Bianca.

O sujeito de pesquisa da tese, uma jovem de 19 anos que possui a Síndrome de Turner, é muito comunicativa e, à época da pesquisa, estava inserida no Ensino Superior. Para que os objetivos supracitados fossem alcançados, ao entrevistarmos a jovem Bianca, utilizamos como instrumentos de produção de dados as entrevistas biográficas.

Sobre esse procedimento para produção de dados, Kramer e Jobim e Souza (2008, p. 28) destacam:

Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos.

A escolha por esse tipo de entrevista deve se dar por permitir maior liberdade ao sujeito do estudo para expressar as suas ideias. Um roteiro estruturado poderia inibir a memória e o fluir de ideias do entrevistado.

No desenvolvimento dessa tese, utilizamos, nas entrevistas biográficas realizadas com Bianca, apenas perguntas orientadoras e disparadoras para a entrevistada não ser influenciada pela própria pergunta. Nesse sentido, fizemos adaptações das perguntas ao estilo individual de Bianca, levando em conta as suas peculiaridades/subjetividades.

O supracitado é corroborado por estudos de Glat e Pletsch (2009), quando enfatizam que

A característica mais importante desta abordagem, portanto, é que a entrevista não é determinada a priori pelo pesquisador por meio de perguntas padronizadas e/ou previamente formuladas, mas sim pelos informantes (pesquisados): pela maneira como eles selecionam, interpretam, valorizam e transmitem suas experiências de vida (p. 143).

Esse tipo de entrevista permite uma quebra da clausura acadêmica, transformando um simples suporte documental em uma pesquisa social e histórica. Assim, propicia o desvelamento da riqueza inesgotável do depoimento,

como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana, de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais. Processos esses que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste drama ininterrupto – sempre mal-decifrado – que é a História Humana (ALBERTINI, 1990 *apud* CASSAB; RUSCHEINSKY, 2004).

Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2002), quando destaca que é na dimensão extraverbal que estão contidos os elementos ideológicos da fala e os julgamentos de valor, que são, além de emoções individuais, atos sociais regulares e essenciais. Assim, compreendemos que o discurso verbal é insuficiente para exprimir tudo aquilo que estamos querendo ou deixamos escapar ao nos comunicarmos com o nosso interlocutor (BAKHTIN, 2002).

Ressaltamos que, nos estudos analisados, os sujeitos de pesquisa possuíam duas síndromes raras e o procedimento para produção de dados foi a entrevista biográfica, ou seja, um tipo de entrevista semiestruturada. A escolha por esse tipo de entrevista se deu para permitir maior liberdade ao sujeito do estudo para expressar as suas ideias. Um roteiro estruturado poderia inibir a memória e o fluir de ideias do entrevistado.

Por meio do processo de (re)visitar esses estudos, desenvolvidos por nós em um processo dialógico orientando-orientador no processo de doutoramento, destacamos que, a partir da metodologia “história de vida”, é possível adentrar na vida do sujeito público-alvo da educação que está sendo pesquisado, estabelecendo relações entre o social e o individual, e buscando as miudezas, os pormenores que nos permitem ter uma visão holística dos processos vivenciados. Ademais, as pistas, indícios, resquícios e enunciados presentes nas falas do sujeito com síndrome e de seus pares entrevistados permitiram melhor compreensão de uma realidade social e cultural específica, e o entendimento dos processos de inclusão, exclusão, vulnerabilidade, estigmatização e de constituição subjetiva desses sujeitos.

ALGUMAS TECITURAS

Por meio da pesquisa bibliográfica empreendida e da nossa vivência como pesquisadores da área, destacamos que a “história de vida” é uma metodologia com grande potencialidades para as pesquisas da área da educação especial em uma perspectiva inclusiva, uma vez que permite ouvir a voz das pessoas que constituem o público-alvo da educação especial e potencializar a compreensão de indícios, resquícios e sinais que podem desvelar aspectos concernentes à exclusão, processos de vulnerabilidade e estigmatização a que essas pessoas estiveram submetidas. Ademais, permite que vislumbremos caminhos possíveis

para processos de inclusão mais consistentes e de sentido, ou seja, pautados nas especificidades dos indivíduos.

Parece ser fundamental dizer também que, a partir do desenvolvimento da metodologia “história de vida”, valoriza-se a fala dos sujeitos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por intermédio dos seus próprios enunciados, e da análise das relações alteritárias e dialógicas. Vale destacar também que essas pessoas possuem uma história de vida marcada por uma série de experiências sociais, históricas e culturais de inclusão e de exclusão, que foram/são negligenciados e as suas histórias de vida podem nos dar pistas fundamentais de como se pensar novas/outras possibilidades de ações políticas e educacionais.

Por fim, sublinhamos a relevância da história de vida para as pesquisas desenvolvidas na área da educação especial e inclusiva, pois é uma metodologia que possibilita trazer a voz da pessoa que possui uma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, para além de o pesquisador “falar por ela” e o colocar no lócus de passividade. Ademais, permite que o pesquisador transcenda daquele “pedestal engessado”, de uma metodologia mais tradicional e “privilegiada” pelo meio acadêmico, e se coloque na posição horizontal de escuta, de dialogicidade e alteridade, tão importante para a compreensão do outro e dos processos de inclusão e exclusão vivenciados. Nosso anseio, a partir desse capítulo, é que valorizemos a utilização dessa metodologia tão potente nas pesquisas da área da educação, mas que ainda tem tido uma utilização incipiente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Michell P. M. **Assim como as borboletas**: Bianca e a Síndrome de Turner. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- _____. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- ARAÚJO, Michell P. M.; DIAS, Israel R. Entrevista com o professor Valdemir Miotello sobre Bakhtin e as perspectivas para as pesquisas na área da educação. **Textura**, Canoas-RS, v. 21, n. 46, p. 219-228, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, Vanessa A.; SILVA, Leila R. A pesquisa em História de Vida. In: I. B. Goulart (org.) **Psicologia Organizacional e do Trabalho**: teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 134-158

- BERTAUX, Daniel. **Biography and society**. The life history approach in the social sciences. Beverly Hills: Sage publications, 1981.
- CASSAB; Latif. A; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da História Oral. **Biblos** - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande, v. 16, p. 7-24, 2004.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CIPRIANI, Roberto; POZZI, Enrico; CORRADI, Consuelo. Histoires de vie familiale dans un contexte urbain. **Cahiers int sociol**. v. 79, p. 253-62, 1983.
- DRAGO, Rogério; SANTOS, Camila R. dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro. v. 23, n. 44, p. 81-94, Set-Dez. 2013.
- FERNANDES, Maria E. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v. VII, n. 1, p. 15-31, Jan.- Jun. 2010.
- GAULEJAC, Vicent de. **La société malade de la gestion**: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial e harcèlement social. Paris: Seuil, 2005.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOVANI, Fabiana. O diário reflexivo na formação inicial visto à luz da dialogia bakhtiniana. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 432-451, 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto- percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, Maio-Ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 05 set. 2018.
- KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de Professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2008.
- MICHEL, Maria H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.
- SILVA, Aline P. *et al.* “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista do Centro Acadêmico de Psicologia da FAFICH/UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.
- SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória. Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.

HISTÓRIAS DE VIDAS SURDAS: A RELAÇÃO DA CRIANÇA SURDA COM OS “OUTROS” NO MUNDO (ESCOLA)

Gislene Rodrigues da Silva Coutinho¹

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado²

UM ELOGIO AOS INÍCIOS: A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE VIR AO MUNDO

Para começar, nos posicionamos fortemente junto com Biesta (2013) de que a educação consiste em permitir que TODOS venham ao mundo a partir de sua pluralidade. E que para vir ao mundo é necessário que tenha um mundo. Assim, “poderíamos considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que devemos possuir” (BIESTA, 2013, p. 47). A aprendizagem como resposta consiste em mostrar em que posição estamos e vir ao mundo é algo que não é possível sem o outro diferente de mim.

E por que estamos nos posicionando? Porque a partir da nossa responsabilidade com a subjetividade dos estudantes nos colocamos em um lugar que acreditamos que a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo em sua forma singular e única.

Deste modo, este capítulo tem como objetivo trazer histórias de vidas de crianças surdas para além da escola e como na relação com os outros podem ser iniciados e iniciadores e, portanto, consigam vir a este mundo.

AS QUESTÕES SURDAS...

Regulamentada pelo Decreto 5.626/05, a Lei 10.436/02 conhecida como a lei de LIBRAS, institui as práticas necessárias para a educação de surdos desde a Educação Infantil e prevê a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail: gislenerodriguescoutinho@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

e acesso aos conteúdos. No entanto, “antes mesmo da lei e do decreto, vários documentos foram escritos, tentando nortear e construir uma possibilidade de prática docente em que a diferença surda pudesse ser respeitada e observada” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 628).

Defendemos a escola como um espaço mundano, ou ainda como *espaço intersubjetivo* com Hannah Arendt. A autora traz o conceito de *vida activa* que trata-se da distinção entre três atividades humanas fundamentais: *o labor, o trabalho e a ação*. Não é nosso objetivo aqui descrever essas atividades a exaustão³, porém queremos chamar a atenção para a *ação* que, segundo Arendt (2014, p. 9), é a “única atividade que ocorre diretamente entre homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade [...]”.

E é neste *espaço intersubjetivo* que a escola, a partir da *ação*, inicia cada indivíduo em sua subjetividade, e, na pluralidade, torna cada um desses indivíduos iniciados em iniciadores nos seus aspectos culturais, sociais e cognitivos. Diante disso, outras perguntas nos tomam, e na tentativa de compreender como as práticas pedagógicas possibilitam a escolarização do aluno surdo na classe regular de ensino, acreditamos que também é necessário entender como ocorre a interação social e cultural dos alunos surdos e conhecer como os conteúdos e as atividades possibilitam o desenvolvimento deles.

Portanto, de maneira subjetiva, recorreremos às nossas memórias para discutir nossas práticas pedagógicas, enquanto profissionais da educação especial, e a partir de nossos estudos e anotações em nossas atuações como professoras.

Nossos relatos trazem as histórias de dois alunos distintos, ambos estudantes da rede pública de ensino, em dois municípios diferentes do Estado do Espírito Santo. Assim abordamos a temática da educação de surdos em realidades diversas, de modo, que “a educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros ‘recém-chegados’, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor” (BIESTA, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, o questionamento que nos move é como as redes municipais de ensino têm viabilizado a educação dos alunos surdos?

Kaio: um elogio ao início...

A fada por intermédio da qual alguém satisfaz um desejo existe para todo mundo. Só que são poucos os que sabem se lembrar do desejo formulado: por isso, só poucos são os que, mais tarde, na própria vida, reconhecem a satisfação proporcionada.

Walter Benjamin

Infância em Berlim por volta de 1900/Manhã de inverno

3 Para entender melhor, sugerimos a leitura de sua obra “A condição humana” (2014).

Como olhar a potência da infância na experiência surda? Pois...

Como profissionais da educação, conhecemos bem os discursos que tratam a surdez como uma marca e acabam por constituir, metaforicamente, um país. Como nos afirma Wrigley (1996, p. 12): “a surdez é um grande país, porém sem território”. Além de considerarmos a surdez um grande país, a consideramos também uma grande invenção, tal qual o faz Lopes (2007, p. 7), quando se refere a ela não “[...] como materialidade inscrita em um corpo, mas [...] como construção de um olhar sobre aquele que não ouve”. Assim como a surdez, o conceito de infância também nos é sugerido por Moacyr Scliar como um país, quando o autor escreve que “há um país chamado infância, cuja localização ninguém conhece ao certo” (SCLIAR, 1997, p. 3). Contribuindo para essa comparação entre a forma de pensarmos os dois termos, Bujes (2002) também considera o conceito de infância não como um dado atemporal, mas uma invenção/fabricação da modernidade (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 624).

E ainda com Benjamin, olhamos para a infância na ludicidade dela, mas também como corpo onde a surdez como experiência atravessa as potenciais “fadas” que a infância possa produzir. Se olhamos para a infância como potência, precisamos repensar em que espaços construir quando uma criança vive na interseção entre estes dois países.

Pela via da linguagem é possível revermos nossa posição e para defendermos nossa aposta, tomamos por referência as práticas na educação [...] na formação de um *espaço pedagógico* (MASSCHELEIN; SIMONS, 20014) entre professores regentes e professore especialistas em educação bilíngue, e por fim, problematizamos sobre qual é o papel da instituição escolar no trabalho colaborativo junto aos pais das crianças surdas, professores e instâncias administrativas (VIEIRA-MACHADO; TEIXEIRA, 2019, p. 60).

As primeiras histórias que foram contadas sobre Kaio contavam o diagnóstico clínico: um menino de sete anos com surdez profunda bilateral. De acordo com seu relatório descritivo escolar, um aluno faltoso e indisciplinado, que vinha tendo contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, desde os três anos de vida. Em seu relatório dizia que ele sabia o alfabeto manual, cumprimentos e sinais do cotidiano, não havia consolidado a leitura e a escrita em Língua Portuguesa e não reconhecia os números.

Para a professora da sala regular de ensino, tratava-se de um aluno “sem limites”. O que nos choca nessa história é que, em nosso primeiro contato com a professora regente, ela nos diz: “Professora, observa com atenção, mas vê se ele não tem *algo a mais!*?”. Ela afirmava que Kaio tinha uma grande dificuldade de interação, que ele não se comunicava com ninguém, não aceitava comandos, entrava e saía da sala de aula quando bem entendesse. Para ela, Kaio demonstrava um mal comportamento excessivo.

Para Masschelein e Simon (2014), somos seres de palavra e, como tais, somos expostos aos outros, o que nos conduz para fora de nós mesmos. E na relação pedagógica, mesmo o *aluno* é este ser de palavra, porém numa posição definida, não em ex-posição. “[...] na posição deficitária daquele que não sabe, não tem a competência” (MASSCHELEIN; SIMON, 2014, p. 36). Então como interpretar o pedagógico?

Para a pedagoga, Kaio necessitava de pulso firme, de uma professora regente mais acolhedora e ser acolhido pela e na escola. Para a mãe, ele era uma criança teimosa, amorosa e apaixonada pelo pai. Sua mãe, por sua vez, afirmava entender tudo que ele dizia.

Diante dessas narrativas nos perguntávamos: Como Kaio se constituía? Qual a sua concepção de surdez? Kaio é um aluno que não se comporta ou é apenas uma criança que não consegue se comunicar dentro da escola? Sendo ser de palavra, como Kaio poderia se expor?

Ao ver Kaio pela primeira vez, as histórias que nos contaram foram se desconstruindo. Em nosso primeiro contato, ao sinalizar “Oi, bom dia!”, ele lançou-nos um olhar confuso e “lançando mão, inclusive de gestos simples” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 630), nos disse que não havia entendido. Sinalizando alguns temas do cotidiano, ficava mais visível, que Kaio não se comunicava através da língua de sinais, indo de encontro a seu relatório descritivo.

Na sala de aula ele nos mostrava interessado em participar das atividades e dinâmicas, receptivo aos colegas de turma, procurava comunicar-se com os colegas e a professora de formas variadas e com gestos muito simples. No entanto, apesar de seus esforços, a professora não o compreendia. Um episódio, que nos vem à memória foi quando ele, através de gestos variados, solicitava permissão para ir ao banheiro e a professora não entendeu, voltando sua atenção para o conteúdo que estava trabalhando. Sentindo-se incompreendido, Kaio levantou-se e foi ao banheiro. Nesse instante a professora regente disse-nos: “Viu? Ele sai da sala quando bem entende”.

Durante as atividades pedagógicas, Kaio mostrava-se muito interessado. Quando a professora fazia alguma pergunta, ao ver os colegas de turma levantar a mão, ele também erguia a sua. Se os colegas fossem até a professora mostrar o caderno, ele também se dirigia à professora, mesmo que as páginas de seu caderno estivessem em branco.

O que nos toca é a ausência da compreensão da própria surdez. Para nós, como profissionais da educação, ficava explícito que não se tratava de um “mal comportamento ou falta de limites” e sim, de falta de comunicação. Era preciso que Kaio entendesse a própria surdez, se reconhecesse como surdo. Mas, a necessidade maior era suprir o despreparo da professora regente e demais

profissionais da comunidade escolar para o exercício de práticas pedagógicas que contemplassem a surdez de Kaio. Todavia, “pensar essa temática dentro do contexto da escola para todos a partir dos princípios da inclusão social tem se mostrado um grande desafio” (BREGONCI, 2018, p. 108).

Kaio apresentava um bom desenvolvimento intelectual. Embora não reconhecesse as letras do alfabeto, não soubesse ler, contar ou copiar atividades do quadro, Kaio apresentava um bom desenvolvimento psicomotor e habilidades pedagógicas a serem desenvolvidas. No aspecto da interação social, brincava e participava das atividades coletivas. Em muitas atividades agia por imitação.

Quanto ao Kaio? No tempo que passamos com ele, mostrou-se uma criança amável, inteligente, brincalhona e dedicada. Com facilidade para a aquisição da LIBRAS, aprendeu a se comunicar usando a língua de sinais e mostrou-se feliz ensinando aos colegas os sinais que já havia consolidado. Destacamos que não é possível, nessa pequena reflexão descrever com fidelidade o Kaio, enquanto criança surda.

E ainda a propósito do pedagógico... como fazer com que Kaio se tornasse presença? Como por meio da ação, Kaio poderia iniciar e ser um iniciador?

Noah: histórias de vida além da escola

*Como eu invejava a Dorothy de ‘O mágico de Oz’,
que pôde viajar entre seus piores medos e pesadelos
para no fim descobrir que ‘não há lugar como nosso lar’.
Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar,
encontrei um refúgio na “teorização”, em entender
o que estava acontecendo.
Encontrei um lugar onde a vida podia ser diferente. [...]
Fundamentalmente, essa experiência me ensinou
que a teoria pode ser um lugar de cura
Bell Hooks, 2017, p. 85)*

Pensando sobre Noah, investimos aqui na teorização sobre a condição dele. Porém será que essa teorização sobre a condição de Noah trará cura? Cura aqui no sentido que dá bell hooks... uma volta ao lar. Ser presença, ter seus inícios e até mesmo, porque não, ser um iniciador?

A história de Noah começa pelo diagnóstico clínico: um menino de nove anos que apresenta disacusia neurosensorial com grau profundo à esquerda e Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/DI). Falaremos desse diagnóstico mais à frente.

Quanto ao relatório descritivo do aluno destacamos alguns pontos que constam no seu histórico: não tem autonomia na realização das atividades; demonstra-se inseguro, necessitando de estímulos, incentivos e elogios da

professora para prosseguir em suas atividades; todas as atividades são adaptadas; dispersa-se com facilidade durante a realização das atividades e/ou explicação dos conteúdos, sendo necessário explicar várias vezes o mesmo conteúdo até que consiga compreender.

Para a professora da sala regular de ensino, Noah era um desafio, uma demanda extra, diante da necessidade de adaptação das atividades, não sendo possível parar os conteúdos para lhe oferecer a atenção exigida.

De acordo com a sua experiência e paixão pela língua de sinais, a pedagoga defendia que Noah precisava aprender LIBRAS, frequentar o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Nas narrativas da mãe, Noah não precisava de acesso ao AEE, e não necessitava de aprender língua de sinais, “porque ele ouve um pouco e fala”. Assim, a mãe só solicitou uma Professora de Educação Especial – Deficiência Auditiva (nomenclatura do cargo no município da Serra-ES), por saber que seu filho tem direito de ser assessorado por este profissional.

Após conhecer a história de Noah, e conhecer esses relatos, foi preciso nos atentarmos para o estado clínico. Então, nos desdobramos um pouco mais sobre ele: “disacusia neurossensorial com grau profundo a esquerda, e Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/DI)”. Temos:

A disacusia neurossensorial imunomediada (DNSI), geralmente manifestada como uma disacusia neurossensorial bilateral rapidamente progressiva (DNSRP), assimétrica, acompanhada ou não por outros sintomas da orelha interna, mantém-se, ainda hoje, como uma doença desafiadora. Inicialmente pode se manifestar como disacusia unilateral e só tardiamente, após vários anos, se manifestar na outra orelha (PENILDO *et al.*, 2002, p. 731).

Ainda, segundo os autores, é uma doença complexa e de difícil diagnóstico e tratamento. Suas principais características são: “perda auditiva bilateral neurossensorial rapidamente progressiva ou súbita, assimétrica, acometendo comumente frequências graves” (PENILDO *et al.*, 2002, p. 731). O segundo dado clínico que consta no histórico de Noah é Transtorno do Espectro Autista que

é um transtorno do desenvolvimento de base biológica inata com etiologia ainda desconhecida. Não existe um marcador biológico específico que caracterize o autismo infantil; acredita-se em uma multicausalidade com fortes indícios de um componente genético. Seu diagnóstico é feito com base nos critérios do DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2002) e CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, 1998). Os itens de avaliação desses dois instrumentos elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria e Organização Mundial de Saúde, respectivamente, referem-se a uma tríade de prejuízos na comunicação, nos comportamentos sociais e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades que se manifesta antes dos 3 anos de idade (CARMINHA, 2008, p. 10).

Para a autora, o diagnóstico do autismo é feito com base na tríade de prejuízos que engloba problemas na comunicação, nos comportamentos sociais e na restrição de padrões e comportamentos, interesses e atividades. Entretanto, nenhum estudo associou o autismo à deficiência intelectual, como é o caso do Noah.

Nos afastando dos dados clínicos e considerando o Noah como sujeito e como criança, descreveremos, agora, num breve relatório pedagógico, como é o Noah, apenas Noah. Ele apresentava um bom desenvolvimento intelectual. Embora, inicialmente não fosse capaz de ler e não reconhecesse as letras do alfabeto, conseguia contar, tinha noção de quantidade, expressava-se bem através da língua oral, bom desenvolvimento psicomotor para a idade, apesar de não copiar atividades do quadro e realizar apenas as atividades adaptadas.

No aspecto da interação social, não oferecia resistência ao brincar com as outras crianças ou de participar das atividades coletivas. Brincava em atividades competitivas, mas se, por algum motivo seu time não fosse o campeão, ele se isolava, não participava das demais brincadeiras, chorava e, conseqüentemente, entrava em um estado de “desligamento”. Segundo CARMINHA (2008), esses desligamentos (*shutdowns*) têm o objetivo de reduzir a atenção a estímulos inesperados e potencialmente desconfortáveis para os autistas:

Muitas vezes os autistas experienciam uma sobrecarga sensorial tão grande que gera o desligamento dos sistemas. Isso prejudica seu funcionamento normal, uma vez que a informação sensorial não consegue mais ser processada. Pode haver um desligamento total quando nenhum sistema sensorial consegue processar as informações ou parcial, quando alguns sistemas continuam funcionando. Esse mecanismo também é utilizado para evitar uma sobrecarga sensorial (CARMINHA, 2008, p. 53).

O desligamento nos instigou a conhecer melhor esse traço do seu desenvolvimento e entender quais estratégias pedagógicas seriam possíveis para criar as condições adequadas para sua interação com as outras crianças. Percebemos tamanha empatia nos demais colegas de turma de modo que, em algumas brincadeiras e interações, era comum que eles viabilizassem para que o time do Noah sempre fosse o campeão. Outro questionamento que nos fizemos foi quanto ao ensino de língua de sinais. Noah apresentaria algum interesse? Seria o ensino de LIBRAS um outro motivo para o desligamento? Diante de tantos questionamentos essa breve introdução não nos permite descrever todas as práticas necessárias para o seu desenvolvimento.

Agora nos perguntamos... o que essa teorização sobre a condição de Noah nos permite pensar? Na concepção de Bell Hooks, traz cura? Não a cura biológica, mas a sensação de retorno ao lar? Ao lugar de onde ele pertence. Qual é esse lugar? Como viver nesta interseção entre o mundo da infância no sentido que dá Moacyr Scliar e o mundo do diagnóstico? Que tipo de infância podemos pensar para Noah?

Assim, na parte seguinte retomamos essas histórias que nos movimentam, para pensar como essas infâncias acontecem. Ao fazer um paralelo entre as duas histórias, a história do surdo Kaio e a história do Noah, deficiente auditivo, vamos problematizando esse universo.

Doas histórias: sujeitos, práticas e abordagens diferentes

Nos apropriando de Foucault (2022) encerramos agora as análises e avaliamos até que ponto elas direcionam ou modificam nossos projetos pedagógicos iniciais para cada aluno, considerando a subjetividade e a potência de nossos sujeitos. Para tanto, é preciso, “que o educador fale com essa criança e não apenas dela ou por ela” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 627).

É nessa perspectiva, que nos distanciamos dos laudos, dos relatórios descritivos e nos propomos a conhecer nossos alunos, a entender seu contexto e como se estabelece “sua infância como potência de vida” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 625). Situamos nossa caminhada com esses alunos.

A “potência” de Kaio não despontou em nosso primeiro contato, também não se estabeleceu em nossa primeira semana de trabalho pedagógico. Inicialmente, encontramos algumas barreiras de comunicação. De um lado, Kaio, cursando o segundo ano do Ensino Fundamental, residente no município de Viana-ES, utilizava gestos simples e caseiros, mas não conhecia a LIBRAS, de modo que foi preciso nos apropriarmos de alguns gestos caseiros, observados em nossos contatos com ele, para que conseguíssemos nos comunicar. Percebemos que “as coisas seguem o seu curso, as transformações estão acontecendo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 25).

Quando (re)aprendemos a nos comunicar com Kaio, foi fácil perceber a criança adorável, inteligente, autônoma, brincalhona e acolhedora que ele era. Em uma de nossas primeiras conversas, Kaio perguntou: “Quem era a mulher que ficava na frente (professora regente)?” “Quem eram aquelas crianças?” “E por que ele precisava vir àquele lugar (escola) todos os dias?” Esses questionamentos nos fizeram pensar em nossa prática pedagógica.

Logo que Kaio aprendeu alguns sinais do cotidiano, iniciamos um projeto para ensinar LIBRAS para sua turma, para que ele se comunicasse com os demais colegas e com a professora regente, pois segundo Vieira-Machado e Victor (2015) é preciso pensar na constituição de um espaço pedagógico apropriado para lidar com as crianças que cambia entre os territórios da infância e da surdez.

A proposta educacional prevista para o sujeito surdo nas políticas e nas práticas se dá pelo que chamamos de práticas bilíngues. Trata-se de pensar uma pedagogia visual que se constitui nas línguas e nas relações com as narrativas e os movimentos surdos, levando em conta a historicidade

do grupo, tendo como base uma proposta educacional bilíngue em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 632).

Quando, a professora regente aprendeu alguns sinais, ela compreendeu que Kaio sentia a necessidade de entender e de ser entendido, sua prática pedagógica mudou e ela começou a inseri-lo nas atividades propostas em sala de aula. Sua concepção sobre o “mal comportamento” de Kaio também mudou, de modo que, em um de seus relatos ela nos disse que “só precisava aprender a se comunicar com ele; que a partir do momento que ela aprendeu a se comunicar e a entendê-lo seu comportamento mudou, que ele interagiu mais com a turma, estava mais calmo e não saía mais da sala, sem permissão”. Entendendo que a comunicação influenciou no comportamento do aluno, houve uma reunião para discutir nossas práticas, considerando todas as potencialidades e subjetividades de Kaio.

É nessa direção que devem ser levadas a construção de práticas com crianças surdas e a compreensão de que essas crianças são sujeitos de suas próprias histórias, que podem se narrar e que precisam da Língua de Sinais para transitar nas fronteiras da infância e da surdez (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 632).

Entendendo a história de Kaio foi possível trabalhar a surdez como potência, de modo que nosso projeto de ensinar LIBRAS se estendeu às demais turmas da escola. Percebemos também um grande avanço cultural e social, pois nos momentos de atividades coletivas ou nas interações nos intervalos e recreios, outras crianças se aproximavam e se comunicavam com Kaio através da língua de sinais.

Voltando nossa atenção para Noah que, cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental, é aluno de uma escola pública do município da Serra-ES, já em nosso primeiro contato evidenciou-nos que sua “potência” se estabelece através de sua vontade de aprender. Noah ansiava por aprender a ler e a escrever, demonstra facilidade em conteúdos matemáticos e de LIBRAS. A primeira pergunta que ele nos fez foi: “Tia, você vai me ensinar as letras e vai me ensinar a ler?”.

Como não nos impactarmos com essas indagações? Como não pensar na proposta pedagógica da escola? Como não questionar as práticas pedagógicas e o percurso desse aluno?

Diante do que entendemos como proposta pedagógica ela deve registrar tudo aquilo que a escola acredita, faz e espera do aprendizado de todos os alunos e como farão para que esse aprendizado seja alcançado.

Nesse sentido, pensar a escola para todos, no sentido de que esta garanta a igualdade social das oportunidades, de modo a atender às diferenças que ela abraça, sejam estas sociais, culturais, linguísticas ou de gênero, é garantir a justiça cognitiva aos estudantes como um todo (BREGONCI, 2018, p. 120).

A justiça cognitiva no caso de Noah se estabelecerá ao enxergamos o Noah, como sujeito de “potência”, não permitindo que o diagnóstico clínico o defina. E foi a partir dessa concepção, que iniciamos nossa prática pedagógica nos pressupostos de Masschelein e Simons (2014), adotando uma pedagogia que se desvia do método e procedimentos compartilhados. Entendemos que nossa prática não deve permitir que questionamentos como “Tia, você vai me ensinar as letras e vai me ensinar a ler?” sejam reproduzidos. Para tanto, a prática pedagógica precisa considerar que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem, ou seja, que esse ritmo é único, e que para alcançar a resposta/solução para seu questionamento

Não requer uma metodologia rica, mas implica uma pedagogia pobre que possa nos ajudar a estar atentos e nos proporcione a prática de um *ethos* ou atitude, em vez das normas de uma profissão, os padrões de códigos de uma instituição [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 49).

Segundo Masschelein e Simons (2014), a atitude de um sujeito de conhecimento é a atitude de alguém que tem um objetivo. Assim, nossos objetivos iniciais eram a escolarização de Noah, onde, dentro do conjunto de saberes e aprendizados adquiridos na escola, estejam consolidar a leitura e escrita e aquisição da Língua de Sinais. E Noah? Nossa trajetória com ele nos aponta uma criança educada e gentil, com facilidade na aquisição da LIBRAS. Percebemos grandes avanços em seu processo de ensino e aprendizagem e demonstra-se muito feliz ao compartilhar seus conhecimentos com os demais colegas de turma.

Contudo, pensar na alfabetização de alunos surdos nos tempos atuais requer entender o aluno surdo enquanto sujeito de sua própria história e adoção de práticas e abordagens que contemplem o que ainda “em nosso tempo, a proposta educacional prevista para o sujeito surdo nas políticas e nas práticas se dá pelo que chamamos de práticas bilíngues” (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 632).

É necessário pensar na proposta pedagógica da escola e no plano de ensino do professor regente. Nossa prática docente, enquanto professor de educação especial, deve contemplar o plano de ensino e as necessidades individuais de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que trazer histórias de vidas de crianças surdas para além da escola, como já mencionamos, o desafio deste estudo é refletir na relação da criança surda com os outros a partir da ação como nos desafia Hanna Arendt.

Kaio e Noah são crianças que exemplificam como o diagnóstico clínico e

a noção pré-concebida que se tem a respeito da surdez podem definir a prática pedagógica, os métodos de ensino e as relações que se estabelecem entre professor regente e aluno e entre professor de educação especial e aluno.

Refletimos essas relações nos posicionando junto a Biesta (2013) e acreditamos que a educação consiste em vir ao mundo a partir da diversidade de TODOS e para vir ao mundo é preciso ter um mundo. Assim, podemos considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é diferente, tendo o aprender como resposta que consiste em mostrar onde estamos. O vir ao mundo é algo que não é possível sem o outro e que, muitas vezes, em nossa prática pedagógica, é preciso desviar-se dos métodos e procedimentos compartilhados.

Entendemos, a partir da nossa responsabilidade com a subjetividade do aluno, que esses desvios são necessários. Acreditamos que a educação é criar oportunidades para que os alunos venham ao mundo de maneiras únicas, cada um na sua subjetividade e na sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BIESTA, Gert J. J. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. Tatuapé: Brasiliense, 1995.

BREGONCI, Aline M. A educação bilíngue para surdos pensada a partir da lógica da escola para todos: egocentrismo, altruísmo, tradução e justiça cognitiva. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. COSTA; JÚNIOR, Euluzo R. **Educação de Surdos**: políticas, práticas e outras abordagens. Curitiba: Appris, 2018, p. 107-122.

CAMINHA, Roberta Costa. **Autismo**: um transtorno de natureza sensorial? 2008. número de folhas???. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2008_61d166a244c37e-45ba47bac616b1a845.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

FOULCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PENIDO, Norma de O.; AUMOND, Mariana D.; LEONHARDT, Fernando D.;

ABREU, Carlos E. C.; TOLEDO, Ronaldo N.; Disacusia neurossensorial imuno-mediada. **Rev. Bras. Otorrinolaringol, São Paulo**, v. 68, n. 5, p. 730-4, set./out. 2002. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0034-72992002000500020>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana . A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.. ISSN 1981-0431. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000100012&script=sci_abstract&tlng=en> Acesso em: 07 mai. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C.; VICTOR, Sonia L. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, | v. 28, n. 53, p. 623-63, set./dez. 2015. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18874/pdf>> Acesso em: 2 mai 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; TEIXEIRA, Keila Cardoso. A educação bilíngue para crianças surdas: surdez como experiência e infância como potência. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 26, p. 59-68, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12624>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

POSFÁCIO

QUE AFECTOS PEDEM PASSAGEM NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?

*Ensinar exige rigorosidade metódica
[...] exigem a presença de educadores e de educandos
criadores, instigadores, inquietos,
rigorosamente curiosos,
humildes e persistentes.*

(Paulo Freire)

Agradeço o convite especial dos organizadores/as dessa coleção “*A educação pede passagem*” para compor o posfácio desse potente encontro que reúne pesquisas com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Parablenizo os/as autores/as desse segundo livro – “*Quando as reflexões epistemológicas e metodológicas nos provocam*”. As narrativas aqui apresentadas envolvem intensidades vivenciadas nos encontros com as pesquisas. As experiências se conectam, pois, de algum modo, problematizam as políticas de cunho neoliberais e neoconservadoras que tentam desconstruir muitos dos direitos já conquistados em educação. Tenho certeza que a leitura dessas escritas provocará muitos movimentos de pensamentos e aberturas para pensar e fazer uma Educação que possa subverter, transgredir e multiplicar os sentidos das escolas e, assim, criar alternativas mais inclusivas e democráticas.

Atualmente, diferentes epistemologias vêm provocando novos modos de fazer pesquisa em educação. Com todas as experiências vivenciadas durante o período da pandemia do Covid-19, como aulas suspensas, aulas remotas, aulas com formato híbrido; a urgência de se repensar e ressignificar as escolas, rever e conhecer novas metodologias e epistemologias só aumentou. Esse movimento fez com que múltiplas redes de conhecimentos, de linguagens, de saberes e de fazeres fossem difundidas e contagiadas, provocando fluxo de forças para visibilizar e debater muitas questões educacionais e vozes que estavam sendo silenciadas.

Nesse encontro com diferentes grupos de pesquisa, evidencia-se como que as metodologias se constituem no caminhar, no decorrer dos movimentos de pesquisas, a partir dos encontros e das conexões com novas problematizações que surgem nos/dos cotidianos de cada território de investigação. Os autores/as presentes nessa coletânea, contribuem com problematizações variadas e nos ajudam a tematizar e discutir muitas dimensões educacionais. Além disso, questiona-se quais

são os desafios teóricos, éticos, estéticos e políticos da/na atualidade.

Como afirma hooks (2013), a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária, pois ela só cumprirá a sua função quando dirigimos nossa teorização para essa finalidade. Como aluna atenta e curiosa de Freire (1996), teve a oportunidade de experimentar no corpo o quanto ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Exige, também, saber argumentar e defender uma ideia; concordar e ou discordar de uma epistemologia; requer estudo, pesquisa, diálogo, muitas conversas em redes de com-versações. Boa leitura e que novos sentidos para as escolas sejam compartilhados.

Sandra Kretli da Silva¹

Vitória, julho de 2023

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: editora Martins Fontes, 2013.

1 Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/Ufes. Professor Adjunto III, vinculado ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Email: sandra.kretli@hotmail.com.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY

- Mestre em Educação (UFES-ES), Doutoranda em Educação (Ufes/Capes), licenciada em Pedagogia (MULTIVIX-ES). Especialista em Pedagogia Hospitalar; Atendimento Educacional Especializado; Educação especial inclusiva (FAVENI-ES), psicopedagogia (FABRA-ES), logoterapia e análise existencial (Unilife). Brinquedista e conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Conselheira da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI). Integrante: Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão (GRUFEI-UFES); Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE-UFES); Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - (NEEI/UERJ).

E-mail: anakaryneloureiro@gmail.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736589692524594>

HIRAN PINEL

- Professor permanente da UFES/PPGE interessado nas questões relacionadas à educação, inclusive a especial na relação com a saúde, como a pedagogia hospitalar e a classe hospitalar com foco de produção do conhecimento pelo método fenomenológico de pesquisa e teorias psicológicas e pedagógicas dessa esfera. 2- Professor titular aposentado do DETEPE/ UFES/ CE. 3- Leciona e pesquisa nos cursos de mestrado, doutorado, especialização, supervisão de pós-doutorado em Educação/ UFES. 4- Residência Pós-Doutoral em Educação pela FAE/UFMG - Área: Conhecimento e Inclusão Social; 5- Pós-Doutorado em Educação pela UFES/CE/PPGMPE - Área: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar; 6- Doutor em Psicologia pelo IP/USP - Área: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; 7- Mestre em Educação pelo PPGE/UFES - Área: Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais; 8- Graduações: Bacharel e Licenciado Pleno em Psicologia; Formação de Psicólogos; 9- Títulos profissionais (psicólogo): Psicologia Clínica; Psicopedagogia; 10- Licenciado em Pedagogia - escolar e não escolar: ensino infantil e fundamental até a quinta série, gestão educacional etc.; 11- Licenciaturas via formação pedagógica em Filosofia, em Matemática e em Biologia. 12- Tem experiência em administração/ chefia do antigo Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional - DFEOE/UFES - de 07/03/2001 a 07/03/2002. 13- Foi um dos fundadores e primeiro subchefe do atual Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE - de 01/04/2008 a 08/05/2008. 14- PESQUISA: Linha

de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Coordenador do projeto guarda-chuva de pesquisa: Aprendizagem e desenvolvimento humano sob a ótica fenomenológico-existencial: Educação Especial, Pedagogia Social e Hospitalar, Psicopedagogia. 15- Coordenador do: Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão. 16- Membro do G-PEFE - Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação. 17- Ensino de disciplinas: Educação Especial e Educação Inclusiva e correlatos; Psicologia Educacional e correlatos.

E-mail: hiranpinel@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8940226139303378>

JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES

- Doutor e Mestre em Teologia (FAJE-BH), Doutor e Mestre em Educação (UFES), licenciado em Filosofia (PUC-MG) e Pedagogia (FABRA). Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples).

E-mail: educandor@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054461655991890>

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO

- Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Fez estágio pós-doutoral, em Educação (2015), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) financiada pela Capes. Atualmente é professora Associada I do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora no programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES).

E-mail: profaluvieiramachado@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809535589391676>

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Aprendizagem 11, 25, 31, 33, 34, 35, 38, 57, 61, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 99, 102, 113, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 131, 135, 139, 143, 144, 145, 174, 183, 197, 206, 207
- Arte 12, 13, 17, 51, 60, 64, 78, 149, 161, 166
- Ascensão social 12, 186
- Aspectos culturais 13, 198
- Aspectos políticos 9, 26, 80
- Atendimento Educacional Especializado 25, 26, 27, 33, 35, 36, 82, 202, 211

B

- Brincar 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 43, 45, 46, 75, 203
- Brinquedoteca hospitalar 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 52

C

- Caminhos 11, 13, 17, 54, 59, 63, 80, 134, 164, 194
- Cartas 12, 43, 48, 49, 54, 58, 59, 62, 132, 136, 149, 154
- Cartografia docente 10
- Cidade 10, 12, 18, 24, 33, 136, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187
- Ciências Biológicas 140
- Ciências Humanas 188
- Ciências na modernidade 12
- Cinema 10, 53, 184
- Classe Hospitalar 52, 64, 82, 211
- Classe regular de ensino 13, 198
- Conflitos 11, 44, 45, 60, 61, 100, 102, 168, 193
- Contação de histórias 10, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 51, 52
- Contexto educacional 7, 11, 84, 95, 99, 100, 115, 116, 117, 118
- Corpo 9, 15, 16, 17, 18, 19, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 95, 105, 106, 112, 154, 199, 210
- Crença 12, 162
- Criança 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 30, 33, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 175, 179, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 208
- Crianças hospitalizadas 7, 10, 41, 42, 47, 51, 52
- Criança surda 13, 201, 206, 208
- Curso de licenciatura 65, 99, 136, 140

D

- Desafios 7, 11, 31, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 99, 118, 141, 143, 145, 196, 210
- Descrição fenomenológica 10

Diálogos 7, 26, 91, 95, 104, 149

Doutorado 8, 9, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 65, 109, 111, 121, 123, 134, 149, 155, 167, 188, 189, 210, 211, 212

E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 52, 53, 61, 63, 65, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 98, 100, 102, 104, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 156, 157, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 182, 183, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 208, 209, 210, 211

Educação de surdos 13, 98, 102, 109, 117, 118, 197, 198

Educação especial 9, 10, 11, 12, 14, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 103, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 149, 191, 196, 202, 208, 211, 212

Educação Infantil 10, 27, 65, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 96, 111, 197

Educar 3, 9, 37, 38, 169

Ensino remoto 10

Ensino Superior 9, 12, 90, 100, 101, 103, 108, 111, 113, 116, 118, 124, 126, 128, 131, 132, 133, 136, 137, 145, 160, 193

Epistemologia 10, 12, 39, 66, 134, 135, 139, 141, 145, 210

Epistemologia da Práxis 12, 134, 135, 141, 145

Epistemologia negra 10, 66

Espírito Santo 8, 10, 21, 24, 25, 26, 39, 40, 91, 100, 102, 103, 104, 105, 115, 119, 120, 121, 131, 132, 133, 149, 188, 195, 197, 198, 210, 212

Estigmatização 12, 194

Estratégias de produção 11

Estudante 10, 11, 81, 82, 83, 115, 125, 127

Estudantes público-alvo 9, 120, 121, 123, 131, 133

Estudo documental 12, 136

Exclusão 12, 27, 29, 30, 32, 186, 191, 193, 194, 195

F

Fenomenologia 19, 20, 64

Filme 10, 53, 54, 62

Formação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 57, 59, 61, 66, 67, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 126, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 170, 175, 176, 187, 192, 193, 196, 199, 211

Formação de professores 11, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 145, 146, 147, 148

Formação docente 12, 61, 88, 134, 135, 140, 142, 146, 148, 170

Formalização-informalização 11, 91, 92, 94, 101, 102, 131

G

Garimpagens 12
Garimpo 173, 174, 175, 176, 177, 186
Gênero textual 12

H

História de vida 12, 47, 54, 59, 60, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196
Hospital 18, 22, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 62

I

Inclusão 8, 11, 13, 16, 25, 26, 34, 35, 37, 38, 40, 81, 82, 83, 92, 104, 106, 115,
132, 133, 191, 192, 193, 194, 195, 201
Indivíduos 13, 48, 92, 95, 101, 102, 125, 127, 132, 191, 192, 195, 198
Ineditismo 11
Inserção 10, 27, 44, 50, 65, 76, 79, 118, 138, 143, 144
Interação social e cultural 13, 198
Intérpretes 7, 11, 95, 98, 103, 108, 111, 112, 113, 115, 118

L

Leitura 8, 10, 13, 17, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 83, 90, 97, 121, 122,
123, 130, 141, 144, 175, 185, 186, 187, 196, 198, 199, 206, 209, 210
Língua de sinais 96, 97, 103, 104, 106, 109, 111, 112, 113, 117, 119, 200, 201,
202, 203, 205, 206
Luta antirracista 10, 66

M

Memórias 12, 42, 49, 175, 180, 196, 198
Mestrado 8, 9, 12, 15, 17, 23, 25, 65, 81, 93, 94, 123, 134, 155, 188, 189, 192,
210, 211, 212
Metodologias 7, 8, 9, 11, 13, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 125,
126, 130, 143, 156, 168, 209
Metodologias ativas 89
Modos de ser 10, 59
Mulheres educadoras 12
Mundo 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 29, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 82, 85, 86, 89, 128, 134, 135, 143, 145, 146,
155, 159, 160, 163, 165, 166, 168, 169, 173, 178, 180, 184, 188, 189, 190,
191, 197, 198, 203, 207

N

Necessidades formativas 11, 102

O

organização dos espaços 10, 73, 74, 75, 76, 77, 79

P

- Pedagoga 10, 28, 30, 32, 33, 45, 200, 202
 Perspectiva inclusiva 12, 34, 194
 Pesquisa 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 39, 43, 48, 52, 64, 65, 70, 79, 83, 86, 95, 100, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 146, 147, 160, 170, 171, 172, 187, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 209, 210, 211, 212
 Pesquisa bibliográfica 10, 11, 194
 Pesquisador 4, 7, 9, 11, 13, 18, 19, 26, 31, 121, 123, 130, 131, 145, 188, 189, 190, 193, 195
 Pluralidade 13, 68, 73, 197, 198, 207
 Pós-graduação 9, 14, 108, 126, 155
 Possibilidades 7, 11, 15, 17, 19, 20, 21, 28, 30, 32, 83, 89, 90, 100, 154, 156, 191, 195
 Posturas pedagógicas 11
 PPGE-UFES 9, 53, 91, 149, 188, 212
 Prática de liberdade 12, 145
 Práticas pedagógicas 13, 18, 23, 65, 78, 79, 81, 147, 198, 201, 205
 Profissionalização 11, 107, 109, 145, 147, 148
 Projeto de pesquisa 9, 14
 Projetos pedagógicos 11, 204

R

- Realidades diversas 13, 198
 Reflexão 9, 10, 15, 37, 54, 62, 83, 85, 89, 96, 100, 137, 141, 142, 149, 157, 167, 168, 191, 201
 Reflexivo 59, 82, 140, 186, 196
 Reflexões epistemológicas 7, 209
 Relações étnico-raciais 10, 65, 69, 73
 Revisão de literatura 11, 17, 121, 124, 129, 131

S

- Sentido 7, 9, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 46, 55, 59, 68, 71, 76, 96, 105, 117, 120, 123, 127, 130, 134, 135, 136, 138, 144, 145, 167, 179, 185, 189, 190, 193, 194, 195, 201, 203, 205
 Sentido da vida 9, 16, 17, 19, 20
 Ser 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 45, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 69, 72, 73, 75, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 96, 97, 99, 101, 106, 107, 108, 111, 113, 114, 117, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 135, 138, 139, 144, 146, 154, 155, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 174, 175, 179, 182, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 205
 Simbólico 10, 59, 63
 Sociedade 9, 13, 23, 27, 29, 31, 32, 58, 68, 75, 84, 92, 105, 106, 107, 117, 120,

132, 139, 140, 143, 145, 156, 157, 169, 172, 178, 185, 194

Subjetividade 13, 19, 21, 192, 197, 198, 204, 207

T

Tese 18, 21, 22, 24, 91, 109, 111, 112, 114, 115, 121, 123, 129, 188, 189, 192, 193

Tradutores 7, 11, 103, 108, 111, 112, 113, 115, 118

V

Vida 7, 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 83, 85, 86, 87, 123, 156, 159, 160,
163, 166, 169, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 185, 186, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 204

Vidas surdas 13

Vulnerabilidade 12, 22, 193, 194

