



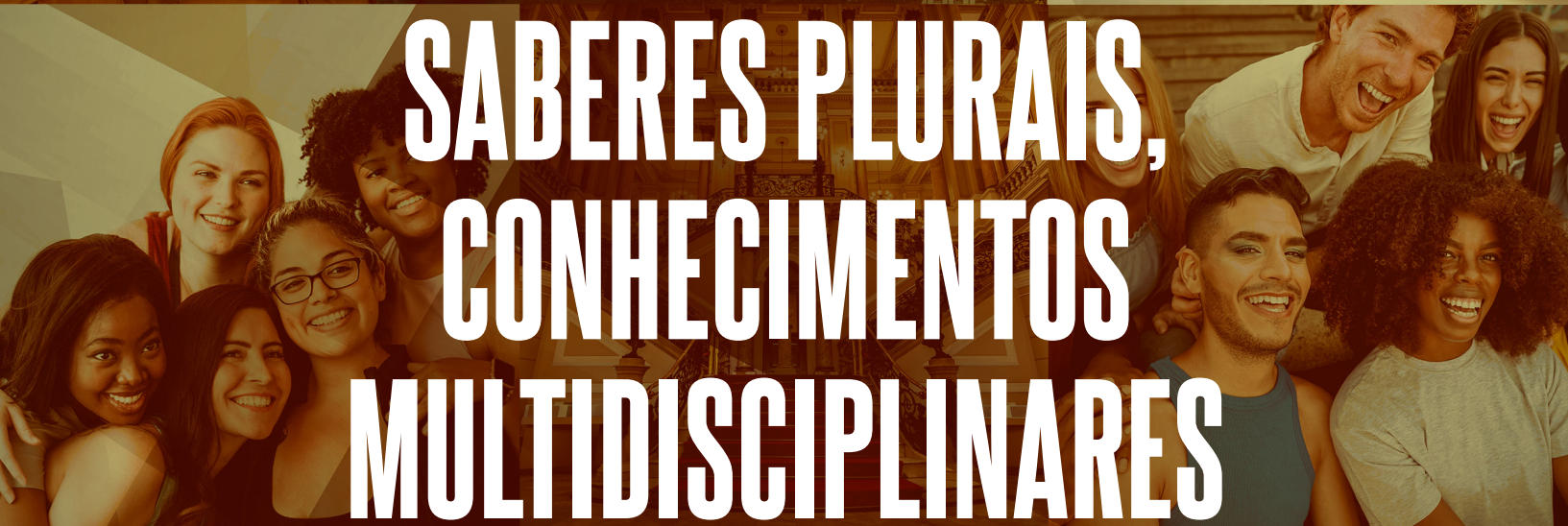
SABERES PLURAIS, CONHECIMENTOS MULTIDISCIPLINARES

Educação, Sociedade e História





ORGANIZADORAS
Francisca Vilandia de Alencar
Hanen Sarkis Kanaan



SABERES PLURAIS, CONHECIMENTOS MULTIDISCIPLINARES

Educação, Sociedade e História



| SÃO PAULO | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes plurais, conhecimentos multidisciplinares: educação, sociedade e história / Organização Francisca Vilandia de Alencar, Hanen Sarkis Kanaan. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-879-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98799

1. Ciências Humanas e Sociais. 2. Sociedade.
3. Multidisciplinaridade. 4. Educação. 5. Marxismo. 6. Teorias Historiográficas. I. Alencar, Francisca Vilandia de. II. Kanaan, Hanen Sarkis. III. Título.

CDD: 371.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Ciências Humanas e Sociais - Educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Kanawatth, rawpixel.com, rawpixel.com, caciomurilo1, westock, disobeyart - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Steelfish, Belarius Poster
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadoras	Francisca Vilândia de Alencar Hanen Sarkis Kanaan

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresento o livro *“Saberes Plurais, Conhecimentos Multidisciplinares: Educação, Sociedade e História”*, uma coletânea de artigos científicos, cujos capítulos abrangem uma ampla gama de temas relacionados à Educação, Sociedade e História. Nesta obra, os autores e autoras buscam promover reflexões e debates acerca de assuntos fundamentais para a compreensão e transformação da sociedade contemporânea, abordando questões complexas e fornecendo análises críticas fundamentadas em pesquisas sólidas.

Os capítulos reunidos neste livro representam uma diversidade de áreas do conhecimento, proporcionando uma visão abrangente e multidisciplinar sobre os temas abordados. Cada capítulo traz consigo um resumo que sintetiza os principais pontos discutidos, permitindo ao leitor ter uma visão geral dos conteúdos tratados em cada um deles.

No Capítulo 1, *“O Ser Mulher no Brasil: Lutas e Conquistas no Passado e no Presente”*, explora-se a trajetória das mulheres no Brasil, analisando suas lutas e conquistas ao longo do tempo. O objetivo é compreender o papel das mulheres na sociedade brasileira e refletir sobre os avanços alcançados, bem como, os desafios enfrentados atualmente.

No Capítulo 2, *“Autismo: Compreendendo o Transtorno e Promovendo a Inclusão”*, o transtorno do espectro autista é abordado de forma abrangente, buscando oferecer uma compreensão aprofundada sobre suas características e impactos na vida das pessoas. Além disso, discute-se a importância da educação inclusiva e as políticas voltadas para a promoção de uma sociedade que atenda a todos.





O Capítulo 3, intitulado *“Ideários da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva Histórica e Vertentes Teóricas”*, explora a perspectiva histórica e as diferentes metodologias teóricas da Educação de Jovens e Adultos -EJA. Com base em uma revisão de literatura, são apresentados os principais eventos históricos e teorias relacionadas a essa modalidade educacional.

No Capítulo 4, *“A Psicopedagogia Institucional: Entre a Legalidade e a Realidade”*, investigamos a atuação da psicopedagogia institucional no ambiente escolar, considerando a complexidade das relações interpessoais e a importância da psicopedagogia na promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

O Capítulo 5, *“A Relação entre Indisciplina Escolar e os Déficits de Aprendizagem na Escola Joaquim Ferreira do Vale”*, aborda a relação entre a indisciplina escolar e os problemas de aprendizagem, buscando promover reflexões sobre o papel dos professores no enfrentamento dessas questões e na transformação da realidade escolar.

No Capítulo 6, *“Avaliações Externas: A Busca por uma Educação de Qualidade”*, os autores dialogam acerca da resistência dos professores em adotar mudanças, diante das pressões causadas por estimativas externas, como o IDEB. Também é abordado acerca da importância da implementação da avaliação institucional, como forma de fortalecer a gestão democrática e promover melhorias no ensino/aprendizagem do educando.

No Capítulo 7, intitulado *“O Catolicismo Popular Frente à Institucionalidade Católica em Caldas Novas/GO”*, é abordado acerca da influência da institucionalidade católica na colonização do Brasil e o apagamento religioso imposto pelo catolicismo oficial. Explora-se, a diversidade étnica do país, inerente de uma religiosidade popular resistente e plural, que mescla tradições africanas, indígenas e o próprio catolicismo popular. O capítulo ressalta, a importância de reconhecer e defender essa diversidade religiosa, para



promover o diálogo inter-religioso e construir uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

No Capítulo 8, intitulado *“As Pinturas Rupestres do Distrito de Lontras e o Impacto da Ação Humana sobre Esse Patrimônio”*, são investigadas as pinturas rupestres encontradas no distrito de Lontras. O capítulo aborda os impactos da ação humana sobre esse patrimônio histórico e discute as políticas de preservação e manutenção. Uma pesquisa de campo realizada revela a falta de conhecimento da comunidade local sobre a origem das pinturas rupestres, adquirida na ausência de métodos de preservação. Esse capítulo, ressalta a importância de proteger e preservar o patrimônio histórico e cultural para as gerações futuras.

O Capítulo 9, intitulado *“Gramsci e Croce: Convergências e Divergências na Prática Historiográfica”*, oferece uma investigação aprofundada das definições de Estado, Sociedade Civil e Hegemonia, com base nas fundamentações teóricas de Antônio Gramsci e Benedetto Croce. Os autores exploram a aproximação e afastamento entre esses dois expoentes intelectuais, examinando conceitos como materialismo histórico e idealismo. O capítulo também analisa, suas práticas e resultados, considerando suas transformações nas esferas socioeconômicas e culturais. Em particular, destaca-se a ênfase de Gramsci na dimensão cultural e educacional como meio de promover a transformação social e a emancipação integral do homem.

Já o Capítulo 10, intitulado *“História e Literatura: Hayden White e as Reflexões Teóricas Acerca da Narrativa na Historiografia”*, aborda as relações entre História e Literatura, explorando as reflexões teóricas sobre a narrativa na historiografia. A obra de Hayden White, *“Trópicos do discurso”*, é examinada em sua teoria meta-histórica, juntamente com as contribuições de outros filósofos como Paul Veyne, Michel de Certeau e Robin George Collingwood. O capítulo reflete acerca das noções de forma, verdade e ficção na construção da



narrativa histórica, assim como, nas narrativas ficcionais, buscando identificar os desvios entre essas duas formas de expressão.

O Capítulo 11, intitulado *“Espiritismo como Objeto de Pesquisa na História: Reflexões a partir de Droysen, Koselleck, Le Goff e Hartog”*, propõe uma visão geral do percurso histórico do Espiritismo na França e no Brasil, destacando figuras e símbolos importantes desse movimento, o capítulo ressalta a necessidade de adoção de abordagens metodológicas, adaptadas ao estudar o Espiritismo como objeto de pesquisa histórica. Nesse sentido, são consideradas as concepções teóricas de historiadores como Droysen, Le Goff, Koselleck e Hartog, que oferecem insights valiosos sobre metodologia e a abordagem do historiador em relação ao passado. A análise das fontes históricas é enfatizada como uma ferramenta essencial para a compreensão do passado e a interpretação dos eventos históricos, levando em consideração, o olhar no tempo presente.

No Capítulo 12, intitulado *“O Espiritismo como religião: abordagens por Hanegraff, Mircea Eliade, Rubem Alves, Da mata e Durkheim”*, se propõe a analisar o Espiritismo sob a perspectiva de renomados autores, explorando sua história na França e no Brasil e como se estabeleceu como uma religião. Destaca-se, a importância de compreender as concepções e experiências religiosas diante da modernidade e pluralismo religioso.

O capítulo 13: *“A Concepção de Pessoa com Deficiência Segundo a Associação Pestalozzi de Caldas Novas, Articulada à Metodologia da Pesquisa em História”*, busca entender como a Associação Pestalozzi de Caldas Novas percebe, trata e auxilia pessoas com deficiência e como essa concepção evoluiu ao longo do tempo. Explora a relevância da inclusão social e da pesquisa histórica na compreensão do papel da instituição.



Por fim, o capítulo 14, intitulado *“As Concepções de Temporalidade de Passado, Presente e Futuro como Categorias Históricas nas Obras de Le Goff, Koselleck e Hartog”*, assume um papel essencial ao explorar as abordagens de Le Goff, Koselleck e Hartog, em relação à temporalidade de passado, presente e futuro. Essas diferentes concepções temporais têm uma influência significativa na pesquisa e interpretação histórica.

Ao seguir essa ordem temática, desde os temas mais amplos e de interesse geral, até os mais específicos, dentro do campo da pesquisa histórica, o livro proporciona uma jornada intelectual progressiva e enriquecedora. Os capítulos iniciais tratam de questões relacionadas à educação, inclusão social e lutas políticas, conectando-se diretamente às preocupações contemporâneas. Gradualmente, a obra avança para abordagens mais teóricas e reflexivas, explorando a narrativa na historiografia e a influência de correntes filosóficas no estudo da história. O capítulo final indica que, se compreendermos as reflexões sobre a temporalidade passado, presente e futuro, seremos capazes de vislumbrar estratégias profissionais e utilizá-las na formação intelectual e de mão de obra para o mercado de trabalho. Entender esse processo da História, dentro da história, nas várias acepções e interpretações que a própria temporalidade traz, é fundamental para nortear nossos caminhos em qualquer área da vida social e profissional.

Ensejo, que este livro, seja uma fonte valiosa de conhecimento e reflexão para estudiosos, investigadores e interessados em Educação, Sociedade e História. Cada capítulo, por meio de suas análises cuidadosas e discussões aprofundadas, contribui para a ampliação de nossos horizontes intelectuais e nos convida a repensar nossas perspectivas sobre o passado, o presente e o futuro. Que esta obra, inspire novas pesquisas e debates, incentivando o progresso contínuo de nosso entendimento do mundo que nos cerca.



No final desta obra, encontra-se uma seção de suma importância, que apresenta a trajetória profissional e acadêmica das organizadoras, quanto os autores e autoras responsáveis por cada capítulo. Explorar as trajetórias desses pesquisadores e compreender os vínculos acadêmicos, que entrelaçam uma variedade de experiências e abordagens em relação aos temas, é de extrema importância. Além disso, essa seção disponibiliza links para acessar os currículos Lattes de cada autor, assim como, seus endereços de e-mail para contato.

Boa leitura!

Francisca Vilandia de Alencar (Organizadora).



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Karla Helou Cândido de Paula Freitas

Anna Vitória Mendanha Barcelos

Secília Rodrigues Rosa

Istelina Rosa Tomaz

Vera Lúcia Oliveira do Amaral

Eugênia Aurélio Rodrigues

O ser mulher no Brasil:

lutas e conquistas no passado e no presente.....18

CAPÍTULO 2

Fabiula Cristina da Costa Almeida

Elma Mota dos Santos Gonçalves

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Aparecida Pimenta de Castro Diniz Rodrigues

Jaqueline de Araújo Silvestre Batista

Marislânia de Oliveira Silva

Autismo:

compreendendo o transtorno e promovendo a inclusão38

CAPÍTULO 3

Monizy Silva Pereira

Ana Maria Sampaio dos Santos

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Patrícia Nolasco Guimarães

Eugênia Aurélio Rodrigues

Karla Helou Cândido de Paula Freitas

Ideários da educação

de jovens e adultos:

perspectiva histórica e vertentes teóricas.....58

CAPÍTULO 4

Ana Núbia Marques Duarte

A psicopedagogia institucional:
entre a legalidade e a realidade 77

CAPÍTULO 5

Ana Núbia Marques Duarte

Wendell Siqueira Marinho

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Relna Fagundes Fernandes

Istelina Rosa Tomaz

Elma Mota dos Santos Gonçalves

**A relação entre indisciplina escolar
aos déficits de aprendizagem na escola**
Joaquim Ferreira do Vale..... 96

CAPÍTULO 6

Marcivon Martins da Cunha

Secília Rodrigues Rosa

Carmen Helena Pereira Borges

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Vera Lúcia Oliveira do Amaral

Avaliações externas:
a busca por uma educação de qualidade 110

CAPÍTULO 7

Secília Rodrigues Rosa

Geraldo Magela Gonçalves

Ângela de Castro Mota

Relna Fagundes Fernandes

Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira

**O catolicismo popular frente
a institucionalidade católica
em Caldas Novas/GO 141**





CAPÍTULO 8

Ana Núbia Marques Duarte
Geraldo Magela Gonçalves
Relna Fagundes Fernandes
Marislânia de Oliveira Silva
Ângela de Castro Mota
Rayanna Maria Santos da Silva

As pinturas rupestres do Distrito de Lontras e o impacto da ação humana sobre esse patrimônio 163

CAPÍTULO 9

Maria Aparecida de Freitas Soares
Suely Gonçalves de Souza
Wendell Siqueira Marinho
Marcivon Martins da Cunha
Ana Núbia Marques Duarte
Karla Helou Cândido de Paula Freitas

Gramsci e Croce:
convergências e divergências
na prática historiográfica 183

CAPÍTULO 10

Maria Aparecida de Freitas Soares
História e literatura:
Hayden White e as reflexões teóricas
acerca da narrativa na historiografia 199

CAPÍTULO 11

Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira
Anna Vitória Mendanha Barcelos
Elvis Franklin Vieira da Silva
Istelina Rosa Tomaz
Marislânia de Oliveira Silva
Eugênia Aurélio Rodrigues

Espiritismo como objeto de pesquisa na história:
reflexões a partir de Droysen, Koselleck, Le Goff e Hartog 222



CAPÍTULO 12

Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira

Ângela de Castro Mota

Anna Vitória Mendanha Barcelos

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Elvis Franklin Vieira da Silva

Aparecida Pimenta de Castro Diniz Rodrigues

O espiritismo como religião:

abordagens por Hanegraff, Mircea Eliade,

Rubem Alves, Da Mata e Durkheim 244

CAPÍTULO 13

Vera Lúcia Oliveira do Amaral

A concepção de pessoa com deficiência

segundo a Associação Pestalozzi

de Caldas Novas, articulada

a metodologia da pesquisa em história 260

CAPÍTULO 14

Wauldimaídes Costa

As concepções de temporalidade

de passado, presente e futuro

como categorias históricas

nas obras de Le Goff, Koselleck e Hartog.....277

Sobre as organizadoras da obra..... 298

Sobre os autores e autoras 299

Índice remissivo.....307





1

*Karla Helou Cândido de Paula Freitas
Anna Vitória Mendanha Barcelos
Secília Rodrigues Rosa
Istelina Rosa Tomaz
Vera Lúcia Oliveira do Amaral
Eugênia Aurélio Rodrigues*

O SER MULHER NO BRASIL: LUTAS E CONQUISTAS NO PASSADO E NO PRESENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.1



RESUMO:

O presente artigo, busca abordar as lutas e conquistas das mulheres no Brasil, tanto no passado, quanto na atualidade. O objetivo é compreender o papel das mulheres na sociedade brasileira, analisando as transformações históricas e os desafios contemporâneos. A trajetória das mulheres no Brasil, mostra que elas sempre ocuparam um espaço de condição submissa ao longo da história, sendo relegadas a um papel secundário e privadas de direitos. No entanto, a resistência feminina impulsionou uma luta constante por igualdade, direitos e reconhecimento. Essa batalha resultou em avanços significativos, como o direito ao voto, acesso à educação e participação política. Contudo, mesmo com as conquistas históricas, as mulheres ainda enfrentam desafios contemporâneos, como a desigualdade salarial, a violência de gênero, a falta de acesso a cargos de liderança e a dificuldade de conciliar trabalho e maternidade. O artigo conclui, que a luta pela igualdade feminina precisa continuar, pois os direitos conquistados nem sempre são vivenciados no dia a dia. É necessária, a disseminação da ideia de que, a mulher tem o direito de ocupar seu merecido espaço, ser reconhecida e respeitada, enquanto indivíduo. Políticas públicas e ações efetivas são fundamentais para garantir a igualdade de gênero e combater a violência contra a mulher na terceira década do século XXI.

Palavras-chave: Mulheres; Igualdade de gênero; Desafios e lutas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da seguinte questão norteadora: Quais foram os avanços e desafios enfrentados pelas mulheres no Brasil em sua luta por direitos no passado e como essas lutas se refletem na atualidade? Nas seções seguintes, discutiremos acerca da trajetória das mulheres no país, analisando suas lutas e conquistas ao longo do tempo. A proposta busca compreender o papel das mulheres na sociedade brasileira, examinando as transformações ocorridas no passado e refletindo sobre os desafios enfrentados no presente.

Pretendemos abordar, tanto as conquistas históricas das mulheres, como o direito ao voto, acesso à educação e participação política, quanto as lutas contemporâneas, como a busca por igualdade salarial, direitos reprodutivos, combate à violência de gênero e ampliação da representatividade feminina.

Sendo assim, nosso objetivo geral é analisar os avanços e desafios na luta das mulheres no Brasil, considerando tanto as conquistas históricas, quanto as reflexões sobre as lutas atuais, visando compreender o contexto das mulheres brasileiras no passado e no presente.

Designamos por objetivos específicos: a) Investigar os principais marcos históricos das lutas e conquistas das mulheres no Brasil, considerando aspectos como direitos políticos, direitos reprodutivos, igualdade de gênero, entre outros; b) Identificar os desafios enfrentados pelas mulheres no Brasil ao longo do tempo, abordando questões como a desigualdade salarial, a violência de gênero, o acesso a cargos de liderança e a conciliação entre trabalho e maternidade; e c) Analisar as reflexões sobre as lutas das mulheres na terceira década do século XXI, considerando os desafios contemporâneos e as novas demandas de igualdade de gênero.

Para tanto, utilizamos por vertente metodológica: a) Revisão bibliográfica, através da qual realizamos uma revisão sistemática da literatura para identificar estudos, teorias e análises relevantes sobre a luta das mulheres no Brasil, abrangendo tanto o passado, quanto o presente, tendo sido consultadas bases de dados científicas, periódicos, livros, teses e dissertações para embasar a pesquisa; e b) Análise de documentos históricos, como leis, discursos políticos, manifestos, artigos e documentos oficiais relacionados aos direitos das mulheres no Brasil, a fim de, compreender os marcos históricos e as conquistas alcançadas.

Por último, com base na análise dos dados e na revisão da literatura, será realizada uma discussão abrangente sobre os avanços, desafios e reflexões na luta das mulheres no Brasil, culminando em uma conclusão que responda à questão norteadora e atenda aos objetivos estabelecidos.

2 AVANÇOS E DESAFIOS NA LUTA DAS MULHERES NO BRASIL: CONQUISTAS E REFLEXÕES

A experiência da mulher no Brasil, na maioria das vezes, caracteriza-se por um cenário complexo, permeado por desafios e obstáculos. Sobre esta questão, abordaremos nesta seção a trajetória histórica das mulheres, buscando elucidar os elementos que embasam o papel feminino nos dias contemporâneos.

A conquista dos direitos da mulher, assim como, grande parte dos direitos da humanidade, é resultante de um extenso e laborioso processo histórico. Durante séculos, as mulheres enfrentaram uma condição submissa, independentemente de seu *status* social,

sendo relegadas a um papel de controle, alheio ao espaço público e privadas das condições para reivindicar um tratamento digno. Este padrão de opressão, perpetuou-se por longos períodos, inibindo o desenvolvimento pleno das mulheres e restringindo suas oportunidades de participação ativa na sociedade.

Contudo, a resistência das mulheres ao longo dos tempos, impulsionou uma luta constante por igualdade, direitos e reconhecimento. Essa batalha árdua, resultou em avanços significativos, que gradualmente alteraram o cenário e permitiram à mulher, adquirir mais espaço e autonomia na sociedade. O legado histórico dessas conquistas, é fundamental para compreendermos o contexto atual em que a mulher brasileira se insere.

Deste modo, a análise do percurso histórico das mulheres no Brasil, é essencial para uma compreensão aprofundada das condições vivenciadas atualmente e ao desvelar os desafios superados e as conquistas alcançadas ao longo dos tempos, torna-se possível justificar e contextualizar o papel da mulher na sociedade contemporânea, identificando a relevância do seu papel e a constante necessidade de garantir a igualdade de gênero e o pleno exercício dos seus direitos.

É notório, que na história da humanidade, se estabeleceu uma ordem social, que resultou em dominação e exploração da mulher pelo homem. Essa subordinação atravessou os tempos de formas diversificadas e persiste como força estruturante da sociedade até os dias atuais, que se articulam e perpetuam a hierarquia das relações de poder dos homens em detrimento das mulheres. (SAFFIOTI, 2016).

Embora o cenário internacional forneça um inúmero arcabouço de contribuições feministas para a compreensão, o combate e a prevenção da violência de gênero, tomar-se-á, neste artigo, apenas o Brasil para uma breve análise. Ao longo da análise do tema expresso no título, estabelecer-se-ão distinções úteis entre diferentes

modalidades deste tipo de violência. Por ora, basta esclarecer o conceito mais abrangente, mencionando-se as categorias sociais, alvo das agressões físicas, sexuais, emocionais dos machos ou de quem lhes faz às vezes. (SAFFIOTI, 2016).

A história das mulheres não se resume apenas à opressão a que eram e ainda são submetidas, mas diz respeito às lutas e resistência, que realizaram para desconstruir os preconceitos e as discriminações sofridas. (SAFFIOTI, 2016).

De acordo com a análise de Camurça (2007), o conceito de patriarcado abrange um sistema complexo de estruturas e práticas sociais, em que os homens exercem domínio, opressão e exploração sobre as mulheres. No entanto, a autora identifica uma subdivisão desse sistema em seis categorias distintas. A primeira delas diz respeito à exploração do trabalho das mulheres por seus maridos.

Além disso, Camurça (2007) discute as relações no âmbito do trabalho remunerado, no qual também, há desigualdade de gênero. Outra categoria abordada é o papel do Estado, que muitas vezes reforça estruturas patriarcais e perpetua desigualdades. A violência masculina é outra dimensão problemática analisada, destacando como essa violência é uma forma de controle e subjugação das mulheres. As questões relacionadas à sexualidade também são discutidas no contexto do patriarcado, cujas normas e expectativas, muitas vezes oprimem as mulheres.

Ademais, a cultura é apontada como uma categoria relevante, pois molda crenças, valores e comportamentos que mantêm o sistema patriarcal em vigor (SAFFIOTI, 2016). Vale ressaltar, que muitas lutas foram necessárias para chegarmos aos dias atuais com o reconhecimento de alguns direitos às mulheres e é importante reforçar, que não foram conquistados todos, além do fato de que essas conquistas não foram uniformes em todos os países.

Como já dito anteriormente, as lutas das mulheres no Brasil têm sido árduas e constantes, acontecendo em todas as esferas da sociedade. A mulher ainda é vista como um ser inferior, apesar de já ter conquistado muitos espaços, nas esferas sociais, econômica e política, todavia, somente isso não basta, as mulheres precisam ter seu valor, seu respeito, seu espaço de direito, mas infelizmente numa sociedade machista que se vive, pode-se perceber que ainda se tem muitos caminhos e entraves sociais a ser percorrido.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), de acordo com Mariana Porto Ruwer de Azambuja e Conceição Nogueira (2008, p. 103), “iniciou-se uma caminhada inédita na história da humanidade, afirmando-se a necessidade de respeitar a igualdade entre todos os seres humanos”. Esta caminhada continuou com a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres de 1979 e com a I Conferência sobre as Mulheres de 1975, que foi realizada pela ONU.

Desse modo, na redação da Constituição Federal de 1988 que, citado por José Afonso da Silva (2005, p. 224), “[...] deu largo passo na superação do tratamento desigual fundado no sexo, ao equiparar os direitos e obrigações de homens e mulheres”. Essa igualdade constitucional é evidenciada principalmente no art. 5º, inciso I, da Constituição (1988, grifo nosso) que declara: “homens e *mulheres* são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

A luta feminista pela igualdade de direitos foi de grande relevância. Segundo Adrião, Toneli e Maluf (2011, p. 17): “o ponto de partida de que havia uma diferença sexual para a qual se colocavam distinções, a saber, entre os homens – que possuíam o acesso ao mundo público e à cidadania – e aos demais sujeitos que se encontravam à margem dos processos decisórios”.

Apesar de o ser humano ter em sua natureza os direitos, eles precisam ser conquistados para serem reconhecidos.

Norberto Bobbio (2004, p. 9) define essa característica ao dizer que os direitos: “[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

Portanto, o fato de que as mulheres muitas vezes precisaram lutar muito mais para afirmarem os seus direitos, que até hoje estão sendo conquistados aos poucos, valendo ressaltar que uma pequena parcela dessas mulheres está engajada em diversos movimentos sociais, assumindo trabalhos importantes, elas estão hoje inseridas nos mais diferentes tipos de participação social, a presença dela na política é um dos exemplos bem marcante deste século. (MARTINI, 2016).

Todo esse trabalho, lutas e conquistas, são de grande valia para o avanço que tivemos ao longo de anos de engajamentos e batalhas travadas, mas não param por aí, os desafios continuam com manifestações pelos mais diferentes grupos sociais (MARTINI, 2016).

A mulher tem feito seu papel, o caminho árduo e longo, permitiu que o Brasil contasse hoje com doutoras e mulheres em diversas áreas e espaços, que até poucas décadas eram exclusivos do homem. Com razão, Bijos (2006) afirma que, “as mulheres cada vez mais se constituem em população ocupada e seus níveis de escolaridade superaram os masculinos”. Desse modo, paradigmas foram rompidos, pontes construídas e a estrada por liberdade e igualdade vêm sendo pavimentada rumo ao engajamento social.

Conscientemente engajaram-se em novas oportunidades, ações políticas, projetos de desenvolvimento comunitário, para atingirem seus objetivos e suas metas. Imiscuíram-se no mundo masculino, sendo em muitos sentidos obstruídas pelos homens, a fim de apresentarem suas reivindicações e mostrarem a sua capacidade. As mulheres aprenderam a seguir e usar as suas percepções imediatas, baseadas em experiências passadas,

e suas duras condições de vida para imporem novas metas e novos temas para suas vidas, especialmente no Terceiro Mundo. (BIJOS, 2006, p. 246).

Dessa forma, as normas internacionais alçam os direitos de igualdade e dignidade da mulher, bem como, suas liberdades fundamentais, à condição de Direitos Humanos. Nesse leque, dos chamados Direitos Humanos, estão presentes características essenciais de superioridade, prevalência, universalidade que reforçam os direitos das mulheres e os tornam de obrigatório respeito independente de nacionalidade (UNICEF, 1948).

Diferentes perspectivas se encontram abrigadas sob o paradigma da violência doméstica ou da violência intrafamiliar. Nenhuma delas está radicada em grandes modelos explicativos, tal como ocorre com o paradigma da violência contra a mulher. Não se trata, propriamente de um modelo estruturado, de um sistema explicativo. Antes, pode-se dizer que, o que estamos chamando de paradigma da violência doméstica, abrange um vasto conjunto de ideias e posições, que não reconhecem o recorte de gênero como única explicação plausível e baseiam-se, ao contrário, em análises multifatoriais (SOARES, 1999).

A cada dia, as lutas vão se tornando cada vez mais fortes, uma delas volta-se para o combate à violência contra a mulher, de modo que, se torna ainda mais evidente que, a chamada “culpa” é sempre da mulher.

Em que termos a perspectiva feminista define a violência doméstica como um mecanismo de poder e controle dos homens sobre as mulheres; qual a noção de mulher com que esse modelo opera; como se constitui, com base nesse modelo, uma psicopatologia das vítimas, que torna inteligível seu comportamento em face da violência; de que forma o agressor é concebido e quais as características explícitas e implícitas que podem revelá-lo. (SOARES, 1999).

Desse modo, embora haja uma perspectiva feminista, construída ao longo das lutas das mulheres, por uma sociedade menos injusta, essa perspectiva toma o gênero como categoria histórica, portanto, substantiva, e também como categoria analítica, por conseguinte, adjetiva. Não existe um modelo de análise feminista, rigorosamente, o único consenso existente sobre o conceito de gênero, reside no fato de que se trata de uma modelagem social, estatisticamente, mas não necessariamente, referida ao sexo. Vale dizer que, o gênero pode ser construído independentemente do sexo (SAFFIOTI, 2016).

Como supracitado, as conquistas das mulheres refletem na sua inserção no mercado de trabalho, que cada vez mais tem desbravado espaços de ocupação hegemonicamente masculinos, no entanto, percebe-se ainda, muito presente a disparidade, não sendo o mesmo valorizado e afetado pela precarização do trabalho. A luta das mulheres não é somente por uma igualdade econômica e política, mas também, pela defesa de uma sociedade livre de todas as formas de preconceitos e discriminações.

A constante busca por reconhecimento, trouxe consigo a mudança da mulher, pois passaram a acreditar nos valores femininos, assim, conseguiram seu espaço no mercado de trabalho, atingindo postos de lideranças nas grandes organizações, que antes eram conquistados unicamente por homens (CINTRA; COSAC, 2008).

No entanto, a luta política das mulheres é histórica e apesar das conquistas de direitos em relação ao trabalho, às questões de gênero, vem da crescente participação na política, sendo necessária, uma maior articulação desse movimento, no sentido de fortalecer cada vez mais, esse processo de valorização politizada.

Desse modo, a realidade deste avanço mostra a força feminina, uma vez que, está provado que as mulheres são perfeitamente capazes de provocar mudanças profundas no decorrer da história, buscando a sua conquista dentro da sociedade, dentro dos rigores das Leis que a protegem.

A mulher sempre estará em busca de seu espaço, e sendo vista, passa a ser tratada com mais respeito, todavia, no meio em que elas estão inseridas, é bem difícil pensar em respeito, dignidade, liberdade e igualdade (MARTINI, 2016).

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS LUTAS E CONQUISTAS DAS MULHERES POR DIREITOS

É crucial ressaltar, que as lutas e conquistas das mulheres surgiram como uma necessidade imperativa, uma vez que, ao longo do tempo, as mulheres foram relegadas ao anonimato político, econômico e excluídas de qualquer discussão sobre seu futuro, seja pessoal ou do próprio país (ARTEIRO, 2017). Nesse sentido, o primeiro obstáculo enfrentado foi o direito ao voto.

Primeiramente, é necessário compreender que a Constituição brasileira, assegura em seu *caput* do art. 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Observa-se, que o termo condicional fundamental “iguais perante a lei”, requer uma reflexão crítica. É imperativo destacar, que essa igualdade desejada, condicionada à Lei, precisa transpor ou mesmo eliminar essa condição, a fim de, inserir definitivamente a noção de que as mulheres necessitam de respeito e, conseqüentemente, igualdade, independentemente do filtro da Lei.

Vale ressaltar também, que atribuir a igualdade ao gênero feminino pode parecer, à primeira vista, mais uma condição, filtro ou obstáculo a ser superado. Exigir que os direitos sejam conquistados ou que estejam em paridade com o gênero masculino, é frequentemente

compreendido como uma disputa por espaço, no entanto, é importante destacar, que conferir direitos, não se trata de uma competição, pois o espaço da mulher não é maior, menor, superior ou inferior ao de ninguém, mas sim, o seu próprio espaço que necessita de respeito, tendo o direito de votar e ser votada, não como uma disputa, e sim, como uma conquista de igualdade de espaço social.

No entanto, historicamente, a Lei desempenhou seu papel, uma vez que, por muito tempo o direito ao voto e a participação política precisaram ser positivados, além disso, a Lei também cumpre e continua a cumprir seu papel, no fato simples de que as mulheres enfrentam progressões de carreira diferentes das dos homens. Os salários atribuídos às mulheres em cargos hierárquicos equivalentes, são menores. Vozes são silenciadas e o “mansplaining”, persiste sutilmente em salas de reuniões, congressos e corporações (TORRES, 2004).

Além da igualdade de gênero e dos direitos conferidos às mulheres, há um efeito colateral dessa disputa por espaço, que recai sobre elas, o qual não deve ser encarado dessa forma. Trata-se da violência doméstica, que ultrapassa a fronteira da força física e se manifesta nas humilhações diárias, pressões psicológicas e desigualdade econômica no âmbito familiar, haja vista que, é negado o direito ao trabalho remunerado (ARTEIRO, 2017).

Os direitos conquistados ao longo do tempo não se limitam a esses aspectos, a Lei Maria da Penha, a implementação de cotas para mulheres na política, a licença-maternidade, a conscientização sobre a igualdade de gênero e o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, são avanços significativos. No entanto, por si só, essas conquistas representam muito pouco diante do que é necessário (ARTEIRO, 2017).

A Lei faz o seu papel e deve ser reconhecida por isso, pois a Constituição estabelece claramente que os direitos de igualdade estão presentes na vida de todos, garantindo a igualdade

em seu sentido amplo para todos. Isso significa, que a igualdade pretendida deve ser aplicada a ambos os sexos e, de fato, a qualquer pessoa (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, destaca-se que, a igualdade não se baseia apenas em tratar os iguais como iguais, mas vai além, tratando os desiguais como desiguais na medida em que se diferenciam. Percebe-se que, não é suficiente que a Constituição exponha a igualdade que abrange a todos, mas são necessários mecanismos para assegurar esse tratamento, além de políticas públicas (TORRES, 2004).

As reflexões e preocupações em relação à violência contra a mulher, reflexo do espaço que ela vem conquistando, são antigas. No Brasil, além das medidas legais, como a convenção promulgada pelo decreto nº. 4.377/2002 - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, um tratado internacional adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979 e ratificado pelo Brasil em 1984, há o compromisso de promover a igualdade de gênero e implementar políticas públicas que reiteram o compromisso do país em combater a discriminação contra as mulheres e a violência de gênero (BRASIL, 2002).

Por fim, em momentos de crises humanitárias, pandemias e outras calamidades, a violência doméstica contra a mulher emerge, como evidenciado pelo aumento dos casos de feminicídio durante a pandemia da Covid-19 (SANTANA, 2021).

Portanto, a Lei é o último recurso e o limite daquilo que não é respeitado, sendo necessário, encontrar ou traçar uma nova trajetória de luta e conquista das mulheres: disseminar a ideia de que o Direito da Mulher é o seu espaço, enquanto mulher, enquanto indivíduo. Mulheres no trabalho, mulheres com direito à expressão, com respeito ao seu corpo e suas escolhas, transcendem qualquer discussão sexista, alcançando a essência humana.

A igualdade formal está intimamente ligada à ideia de tratar os iguais como iguais, mas considerar sua igualdade, como apresentado historicamente, sem dimensionar e aplicar a igualdade material, não inviabiliza tudo o que já foi conquistado, mas enfraquece as igualdades de gênero da mulher, da raça, do credo, da idade ou da condição social.

4 NÃO PODEMOS PARAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUALIDADE DAS LUTAS DAS MULHERES NA TERCEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Vivemos em uma sociedade estruturada pelo paradigma patriarcal, no qual o homem é considerado o provedor financeiro do lar. Nesse contexto, é comum que os homens recorram à violência e se percebam como superiores dentro do ambiente doméstico. No entanto, a realidade tem demonstrado o crescimento da presença feminina no mercado de trabalho, com as mulheres brasileiras conquistando espaço em áreas que anteriormente eram predominantemente masculinas (LIRA, 2015).

Observa-se que, os homens geralmente são mais valorizados, mesmo quando desempenham atividades consideradas femininas, como garçons, cozinheiros, costureiros, entre outros. Os profissionais masculinos tendem a receber salários mais altos, mesmo exercendo funções equivalentes às das mulheres. No âmbito trabalhista, elas ainda enfrentam desigualdades salariais em comparação com os homens. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, as mulheres recebem em média, 77,7% do salário dos homens no Brasil (LIRA, 2015).

As mulheres sofrem com salários inferiores aos dos homens, mesmo quando desempenham trabalhos equivalentes, além de terem de comprovar maior escolaridade e experiência para competir por uma mesma posição. No caso das mulheres negras, essa situação é ainda mais desfavorável devido à existência de preconceitos múltiplos.

Além disso, a jornada de trabalho feminina é dupla, decorrente de uma divisão sexual do trabalho, que implica na responsabilidade pela gestão do lar e exige-se que, as mulheres sejam excelentes mães e donas de casa, ao mesmo tempo em que trabalham fora e se destacam profissionalmente (MALUF, 2009).

A maneira como meninos e meninas são criados, difere conforme o paradigma em vigor, que nas palavras de Carreira (2001, p. 43), existe uma oposição entre os valores atribuídos aos gêneros, baseada na construção cultural das diferenças e estimulam-se nos homens, valores de autoafirmação, competição, expansão e dominação, enquanto no comportamento feminino encorajam-se a conservação, a cooperação e a associação.

As políticas sociais falham quando impedem o acesso de mulheres de baixa renda a serviços de apoio familiar, como creches e refeitórios, entre outros equipamentos sociais. Muitas empresas ainda não estão sensibilizadas em relação às necessidades específicas das mulheres, demitindo-as quando há suspeita de gravidez e buscando subterfúgios para evitar promoções de mulheres casadas.

Além do mais, as mulheres enfrentam menores oportunidades de capacitação profissional em áreas mais lucrativas, as quais são predominantemente ocupadas por homens, elas também enfrentam falta de representatividade e poder de negociação nos espaços de decisão e nos acordos coletivos, devido às desigualdades de gênero nas próprias relações sindicais, que deveriam ser espaços de igualdade (MALUF, 2009).

A luta pela igualdade feminina precisa continuar, pois os direitos conquistados nem sempre são vivenciados no dia a dia, conforme observado em várias situações mencionadas anteriormente. A violação dos direitos da mulher ocorre de diversas formas, tais como estupro, insultos morais, turismo sexual, tráfico de mulheres, desigualdade salarial e também quando não se reconhece a igualdade entre marido e mulher na administração do lar. Ambos têm igual poder e deveres em relação aos filhos e o fato de haver diferenças de gênero, não pode justificar tanta violência contra as mulheres.

Mesmo tendo adentrado o mundo do trabalho e da vida pública recentemente, muitas mulheres já trazem contribuições significativas para o novo paradigma das organizações. Características como flexibilidade, sensibilidade, intuição, capacidade para trabalhar em equipe e administrar a diversidade, além de dizer mais vezes “nós” do que “eu”, estão em alta, segundo alguns estudiosos, um emergente estilo feminino de liderança. (CARRERA, 2001, p. 43).

Embora a Constituição Federal reconheça a igualdade de direitos entre homens e mulheres, estabelece alguns em específico para elas. Por exemplo, no artigo 10, §2º, alínea b, garante-se à gestante empregada a proteção contra demissão desde o momento em que a gravidez é confirmada até cinco meses após o parto.

O artigo 7, item 18, estipula uma licença-maternidade de 120 dias ou 4 meses para as mulheres grávidas, além disso, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, em seu artigo 396, assegura às mães empregadas pelo regime CLT o direito de amamentar seus filhos por até seis meses, com uma licença de meia-hora a cada turno de trabalho, todavia, trata-se de uma conquista legal, que muitas vezes não alcança a materialidade das relações sociais concretas e materiais da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar os avanços e desafios enfrentados pelas mulheres no Brasil em sua luta por direitos, tanto no passado como na atualidade. Ao longo das seções discutidas, exploramos a trajetória das mulheres no país, examinando suas conquistas históricas, como o direito ao voto e acesso à educação, bem como, as lutas contemporâneas, como a busca pela igualdade salarial, direitos reprodutivos, combate à violência de gênero e ampliação da representatividade feminina.

Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de documentos históricos, pudemos compreender os marcos históricos e as transformações sociais que ocorreram ao longo do tempo. Identificamos os principais desafios enfrentados pelas mulheres no Brasil, como a desigualdade salarial, a violência de gênero, a falta de acesso a cargos de liderança e a dificuldade de conciliar trabalho e maternidade.

Ao refletirmos sobre as lutas das mulheres na terceira década do século XXI, percebemos que, embora tenham sido alcançados avanços significativos, ainda há muito a ser feito. A igualdade de gênero continua sendo uma meta a ser perseguida e é necessário enfrentar as lacunas e limitações existentes para garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

Destacamos o impacto positivo das conquistas das mulheres na sociedade brasileira, que vão além da esfera individual e se estendem à promoção da diversidade, inclusão e fortalecimento da democracia. A luta das mulheres tem contribuído para a desconstrução de estereótipos de gênero, para a ampliação do debate público sobre questões de gênero e para a conscientização da importância da igualdade.

No entanto, reconhecemos que há desafios persistentes, que demandam atenção contínua e ação coletiva. É fundamental que políticas públicas sejam implementadas para garantir a igualdade de oportunidades, combater a violência de gênero e promover a equidade salarial. Além disso, é importante que a sociedade como um todo se engaje na desconstrução de padrões discriminatórios e na promoção da igualdade de gênero em todos os espaços.

Diante disso, concluímos que a luta das mulheres por direitos no Brasil é uma jornada em constante evolução e suas conquistas históricas e as reflexões atuais são fundamentais para entendermos o contexto das mulheres brasileiras, mas também, nos mostram que não podemos parar. É necessário continuar trabalhando para alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todas as mulheres, reconhecendo-as como indivíduos plenos de direitos e protagonistas de suas próprias vidas.

REFERÊNCIAS

ARTEIRO, Isabela Lemos *et al.* **A mulher e a maternidade**: um exercício de reinvenção. 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/973>. Acesso em: 20 jul. 2023.

AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de; NOGUEIRA, Conceição. Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 101-112, set. 2008.

BIJOS, Leila. Promessas de empoderamento para mulheres. **Revista de Informação Legislativa**, ano 43, n. 169, pp. 245-254, Brasília: Senado Federal, jan/mar. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAMURÇA, Sílvia. 'Nós mulheres' e nossa experiência comum. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife, ano 1, n. 0, p. 12-23, dez, 2007.

CARREIRA, Denise. **A liderança feminina no século 21**. São Paulo: Cortez; Rede Mulher de Educação, 2001.

CINTRA, Soraia Veloso; COSAC, Cláudia Maria Daher. As melhores empresas para as mulheres trabalharem. O que elas dizem sobre o ambiente onde trabalham. **Fazendo Gênero & - Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008.

LIRA, Kalline Flávia Silva de. **Violência doméstica contra as mulheres**: relações de gênero e de poder no sertão pernambucano. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16544>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MALUF, Vera Maria Daher *et al.* **Mulher, trabalho e maternidade**: uma visão contemporânea. 2009 (Tese em Psicologia) - PUC/SP, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/15879>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MARTINI, Méry Terezinha; SOUZA, Fernanda. **Mulher do século XXI**: conquistas e desafios do lar ao lar. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2016/02/Mary-Terezinha-Martini.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Pequim e da plataforma de ação**. 1995. http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf. Acesso em 20 jul. 2023.

SAFFIOTI, Heleith I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, ano 16, p. 115-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTANA, Isabella Rosa Martins. **Medidas protetivas de enfrentamento da violência doméstica contra a mulher no cenário de pandemia de Covid-19**. 2021. (Graduação em Direito) - PUC/GO, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2852>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25 ed., São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SOARES, Barbara Musumeci. **Mulheres invisíveis**: violência conjugal e novas políticas de segurança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas**. Resolução nº. 217 A III, em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jul. 2023.



2

*Fabiula Cristina da Costa Almeida
Elma Mota dos Santos Gonçalves
Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo
Aparecida Pimenta de Castro Diniz Rodrigues
Jaqueline de Araújo Silvestre Batista
Marislânia de Oliveira Silva*

AUTISMO: COMPREENDENDO O TRANSTORNO E PROMOVENDO A INCLUSÃO



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo, abordar o transtorno do espectro autista - TEA, de forma abrangente, buscando oferecer uma compreensão aprofundada sobre suas características e impactos na vida das pessoas afetadas. Exploraremos os principais sintomas do autismo, incluindo desafios na interação social, comunicação e comportamento, ressaltando a importância de reconhecer a singularidade de cada indivíduo com autismo. Um aspecto crucial discutido neste artigo é a inclusão escolar das pessoas com esse transtorno. Destacaremos, a importância da educação inclusiva para garantir o pleno desenvolvimento e participação desses indivíduos na sociedade. Enfatizaremos, também, a necessidade de formação adequada de professores e profissionais da educação, a fim de, adaptar as práticas pedagógicas de forma inclusiva e promover um ambiente acolhedor para todos. Além disso, abordaremos a legislação brasileira relacionada ao autismo, como a Lei Berenice Piana e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essas leis representam avanços significativos na garantia dos direitos das pessoas com autismo, porém, ainda há desafios a serem superados para promover uma inclusão plena. Diante disso, ressaltamos a importância da conscientização da sociedade, do combate ao preconceito e da implementação de políticas públicas efetivas. Investimentos em serviços de apoio, terapias e programas de intervenção personalizados, são essenciais para atender às necessidades individuais das pessoas com autismo, garantindo seu bem-estar e qualidade de vida. Por fim, destacaremos que o conhecimento sobre o autismo está em constante evolução e que é fundamental buscar atualização contínua. Através da construção de uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e respeite os direitos de todas as pessoas, poderemos proporcionar um futuro mais acolhedor e igualitário para as pessoas com autismo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva; Legislação e direitos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, abordar o transtorno do espectro autista - TEA, de forma abrangente, buscando oferecer uma compreensão aprofundada sobre suas características e impactos na vida das pessoas afetadas. O termo "autismo", foi introduzido pela primeira vez em 1911, pelo pesquisador e psiquiatra Eugen Bleuler, que o associou inicialmente como uma característica da esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu o autismo como uma condição neurológica com dificuldades na formação de relacionamentos interpessoais, intolerância a alterações ambientais e atividades diárias, além de comportamentos repetitivos, manifestando-se desde a primeira infância.

Em 1944, Hans Asperger nomeou o autismo como "Psicopatia Autística", caracterizando-o por deficiências na interação social, comprometimento da linguagem e desequilíbrio motor. Inicialmente, Asperger acreditava que o autismo ocorria apenas em meninos, porém estudos mais recentes refutaram essa narrativa, mostrando que, também ocorre em meninas, embora em menor frequência. As causas do autismo ainda não são claramente definidas, mas estima-se, que o Transtorno do Espectro Autista - TEA, afete aproximadamente 1% da população, sendo quatro vezes mais prevalente em homens do que em mulheres.

O autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a socialização e a linguagem, apresentando uma variedade de sintomas distintos, que dificultam a descrição de um perfil único para pessoas com autismo. Além disso, o autismo muitas vezes está associado a outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade. Existem diferentes graus de autismo, desde casos mais graves, que demandam suporte intenso até casos mais leves, considerados altamente funcionais.

No Brasil, a temática relacionada às pessoas com TEA ganhou notoriedade com a promulgação da Lei nº. 12.764/2012, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei reconhece o autismo como uma deficiência e estende os direitos garantidos às pessoas com deficiência, para as pessoas com autismo. A formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoas com autismo, bem como, dos pais e responsáveis, também são destacadas como importantes, para melhorar o atendimento educacional e as condições de vida e interação dessa população.

No contexto da inclusão escolar, é necessário ressignificar o papel das instituições de ensino, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo professores, pais e responsáveis, para promover práticas educacionais inclusivas, que atendam às necessidades dos estudantes com autismo. A formação dos profissionais da educação é essencial, para proporcionar um ambiente educacional que promova o desenvolvimento socioeducacional dos estudantes com autismo.

Para desenvolver o presente artigo sobre o autismo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a. Revisão bibliográfica: Realizou-se uma extensa pesquisa em bases de dados científicas, como PubMed, Scopus e Google Scholar, utilizando palavras-chave como "autismo", "Transtorno do Espectro Autista", "inclusão escolar" e "direitos das pessoas com autismo". Foram selecionados estudos, artigos científicos, relatórios e legislação relevante publicados até a data de corte de conhecimento em setembro de 2021.
- b. Análise e seleção de informações: As informações obtidas na revisão bibliográfica serão cuidadosamente analisadas e selecionadas com base em sua relevância para o objetivo do artigo, ou seja, fornecer uma breve contextualização e definições pertinentes ao autismo. Coletaremos informações atualizadas e respaldadas por estudos científicos confiáveis.

- c. Estruturação do texto: Com base nas informações selecionadas, o artigo busca ser estruturado de forma lógica e coerente. A introdução fornece uma visão geral do tema e a contextualização histórica do autismo. Em seguida, são apresentadas as definições e características essenciais do autismo, incluindo a sua classificação como transtorno do neurodesenvolvimento e os sintomas comuns. Também é abordada a diversidade de sintomas e a associação do autismo a outros distúrbios. A legislação brasileira relacionada ao autismo e a importância da formação de profissionais são destacadas. Por fim, abordaremos os desafios e a importância da inclusão escolar de pessoas com autismo.
- d. Revisão e validação: O texto final, passará por um processo de revisão e validação para garantir a correção gramatical, clareza e coesão do conteúdo, levando em consideração as diretrizes atuais sobre o autismo e as políticas de inclusão escolar.

2 SOBRE O AUTISMO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÕES PERTINENTES

No ano de 1911, foi introduzido pela primeira vez o termo “autismo”, que deriva do grego “autos” e significa “próprio ou de si mesmo” que, inicialmente, o pesquisador e psiquiatra Eugen Bleuler o associou como uma das características da esquizofrenia.

Posteriormente, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner apresentou suas descobertas sobre o autismo, descrevendo-o como uma condição neurológica que envolve dificuldades na formação de

relacionamentos interpessoais, intolerância a alterações ambientais e atividades diárias, bem como, comportamentos repetitivos, tendo tais características, manifestadas desde a primeira infância.

Continuando com as investigações, em 1944, Hans Asperger nomeou o autismo como um distúrbio denominado “Psicopatia Autística”, caracterizado por deficiências na interação social, comprometimento da linguagem e desequilíbrio motor. É válido ressaltar que, segundo Asperger, o autismo ocorria apenas em meninos. No entanto, estudos mais recentes desconstruíram essa narrativa, pois embora a incidência seja maior em meninos, também ocorre em meninas, embora em menor frequência, a estimativa é de quatro meninos, para cada meninas. Além disso, as causas do autismo ainda não são claramente definidas e “Estima-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afete 1% da população e seja quatro vezes mais prevalente em homens do que em mulheres” (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017, p. 233-234).

Em 1980, uma das pioneiras nos estudos do autismo, como um espectro, apresentou e defendeu a ideia de que o autismo faz parte de uma tríade sintomática. Em outras palavras, ela se referia à ausência de interação social, dificuldades de comunicação e comportamentos restritos e repetitivos. Vale ressaltar que, de acordo com informações da Organização Mundial da Saúde - OMS, mais de 70 milhões de pessoas em todo o mundo estão dentro do espectro do autismo, (TEIXEIRA, 2016) o que é alarmante, diante das discussões e debates limitados sobre esse tema.

O autismo, ainda não possui uma causa definitiva, sendo classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que afeta a comunicação, a socialização e a linguagem, apresentando uma variedade de sintomas distintos e essa diversidade, dificulta a descrição de um perfil único para pessoas com autismo (FACION, 2005).

Ao abordar o TEA, é importante ressaltar que o transtorno muitas vezes está associado a outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade, ocorrendo em diferentes graus, desde casos mais graves, que demandam um suporte intenso, que vai desde, a pessoa não falar, não estabelecer contato visual e não demonstrar interesse nos outros, até casos mais leves, considerados altamente funcionais, que exigem menos suporte como, fala funcional, poucos ou nenhum prejuízo cognitivo e boa interação social. Segundo estudos de Russo (2019), do canal Neuroconecta, o TEA é classificado de acordo com o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, podendo ser categorizado como autismo leve (nível 1), moderado (nível 2) ou severo (nível 3). Para uma melhor compreensão desses níveis, eles podem ser caracterizados da seguinte forma:

Grau Leve (Nível 1): Necessidade de menos apoio, sendo que ele deverá ser baseado em ajudar na dificuldade em se manter uma comunicação social. A criança, nesse grau apresenta também dificuldade em iniciar interações com as demais pessoas, bem como, pouco interesse em se relacionar com os demais. Há ainda, um padrão de comportamento repetitivo e restrito, acarretando uma inflexibilidade comportamental e hiperfoco;

Grau Moderado (Nível 2): A necessidade de apoio é mais substancial, sendo que, há um déficit mais evidente nas habilidades de comunicação verbal e não-verbal. Há ainda prejuízos por falta de interação social com outras pessoas. Há uma resistência também diante de mudanças na rotina, algo que pode ser facilmente percebido pelos familiares. A criança também pode se estressar com maior recorrência e ter dificuldade em manter o foco em diversas atividades.

Grau Severo (Nível 3): O apoio é muito substancial para esse grau do autismo, sendo que há severos prejuízos acerca da sua comunicação verbal e não-verbal. As limitações acerca de qualquer interação são uma evidência marcante, assim como uma forte presença de inflexibilidade comportamental. Não há facilidade de lidar com

mudanças na rotina, e os comportamentos restritos/repetitivos interferem bastante no cotidiano. Outro ponto importante diz respeito ao elevado grau de estresse que a criança pode apresentar, em contar uma forte resistência para mudar sua atividade ou foco. (RUSSO, 2019, p. 13).

Em geral, o conhecimento sobre o autismo, tem aumentado e se expandido, resultando em opções de intervenção cada vez mais numerosas e iniciadas em idades precoces, aproveitando a neuroplasticidade e obtendo maiores ganhos no tratamento. Atualmente, o diagnóstico do TEA, tornou-se mais comum, provavelmente devido ao aumento do conhecimento e das pesquisas sobre essa condição.

3 INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO BRASIL

No Brasil, a temática relacionada às pessoas com TEA, ganhou notoriedade com a promulgação da Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Conforme essa lei, uma pessoa autista passa a ter os mesmos direitos garantidos às pessoas com deficiência.

Ainda na supracitada lei, em seu artigo 1º e §1º, uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é caracterizada pelos seguintes aspectos clínicos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

A Lei também destaca, a importância da formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento às pessoas com autismo, bem como, dos pais e responsáveis, visando melhorar o atendimento educacional e as condições de vida e interação dessa população.

Em seu art. 2º - VII, a lei explicita as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, que menciona a importância da qualificação profissional de todos os envolvidos no processo, para melhorar o atendimento as aprendizagens desses alunos em sala de aula e melhorar as condições de vida, interação e convivência na construção de sua aprendizagem, segundo ditames da Lei, na qual cita sobre: “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como, aos pais e responsáveis” (BRASIL, 2012).

O Ministério da Educação também reforça a necessidade de formação dos profissionais da educação, para promover o desenvolvimento socioeducacional dos estudantes com TEA, proporcionando práticas educacionais que atendam às suas necessidades, conforme podemos verificar: “A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista” (MEC - NOTA TÉCNICA Nº. 24 / 2013).

Ademais, cabe destacar que, o movimento que defende a inclusão escolar, teve suas nascentes de forma mais efetiva, nos meados de 1985, nos países mais desenvolvidos, tomou impulso

na década de 90 naqueles países, bem como, naqueles em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros dez anos do século XXI, envolvendo todos os países, segundo estudos de Sasaki (1997), com a finalidade de discutir, tornar abrangente e alcançar a todos que necessitam de serem realmente incluídos, com base em princípios que fundamentam a inclusão.

Este movimento tem por objetivo, a construção de uma escola realmente aberta para todas as pessoas, sob a inspiração de princípios, tais como: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida. (SASSAKI, 1997, s.p.).

Segundo Mantoan e Prieto (2003), para que transformações aconteçam, faz-se necessário a resignificação do papel das instituições de ensino com a sua reestruturação, para envolver toda comunidade escolar, como professores, pais, responsáveis e todo coletivo da escola, para se instalar formas diversas e solidária, cujo intuito é de melhorar os meios de convivência.

Geralmente os estudantes acometidos com o TEA, necessitam de acompanhamento individualizado, conforme ditames da Lei nº. 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Parágrafo Único, profere que, "Em casos comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado". Isso lhe garante um desenvolvimento pessoal e interpessoal na perspectiva de desenvolver e melhorar sua interação com o meio em que está inserido.

As discussões e propostas sobre as escolas regulares inclusivas teve um avançado exponencialmente nas últimas décadas, com alinhamento e envolvimento de todo corpo docente e a comunidade

escolar, com a finalidade de oportunizar melhorias significativas na construção de novas aprendizagens, todavia, para que as demandas se evidenciem, é necessário pensar em ações que promovam igualdade e justiça social para/entre todos os que estão nas salas de aula.

Mudanças extremas têm que ocorrer para que a inclusão realmente aconteça e nesse recorte, cabe especificar alguns componentes essenciais para que a escola trabalhe respeitando as diversidades e suas individualidades, que são atributos individuais de cada estudante, conforme o que defende Goffredo (2007), que ele sequencia alguns desses componentes essenciais para que a escola seja realmente inclusiva:

Ser um projeto de toda a comunidade escolar [...] Viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais [...]; Compreender o aluno com necessidades educacionais especiais e respeitá-lo não só como pessoa com limitações, mas também com seus pontos fortes; Planejar uma ação educativa cujo planejamento deve ser participativo, envolvendo os educadores da educação especial e regular e todas as pessoas envolvidas no processo (GOFFREDO, 2007, p. 91).

Tendo em vista, a necessidade de promover a interação e melhorar o desenvolvimento de todos os educandos, respeitando as especificidades e capacidades individuais de todos os alunos em sala de aula, é importante que as adaptações e uso de estratégias específicas, visando garantir experiências de aprendizagem de forma inclusiva, atrativa e positiva para todos os estudantes. É um desafio que a escola tem, como instituição de acolhimento e constituição do saber sistematizado e enfrenta para incluir a todos para construção de saberes e vivências compostas de forma heterogênea e diversa, que precisam ser homogeneizadas, para construir e se construir no respeito às diferenças sem ser indiferente.

Em relação a inclusão de estudantes com diagnósticos de TEA em salas de aula, devido a fatores e diferentes grau de manifestação dessa síndrome, é importante atentar para algumas formas, que sejam benéficas ao desenvolvimento das aprendizagens e o princípio da boa convivência, para estabelecer e estreitar relações que agreguem valor a vida em conformidade com o que expõe o artigo 3º da Lei nº. 12.764/2012, a qual destaca garantias aos direitos da pessoa com esses transtornos, legitimando uma vida digna, integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer (BRASIL, 2012).

Vale a atenção direcionada aos planejamentos, pois precisam se apresentarem em acordo com as necessidades individuais e com o desenvolvimento de cada estudante. Segundo Bosa (2006) este planejamento é realizado de forma única e individual com ações estratégicas e metodologias harmônicas e convenientes a cada caso.

É um desafio, a busca constante por um ambiente de trocas para atender de forma propositiva e responder as expectativas com orientações úteis para atender e assegurar o convívio entre todos os alunos com a síndrome do TEA, dentro dos ambientes, para isso, é importante:

O aluno do TEA estuda. Estas são primeiras ideias que quero destacar neste pequeno texto. Aprender é uma propriedade humana. Ensinar e aprender são dois movimentos inter-relacionados na geração do conhecimento. Esta é uma criação de diálogo, não uma interpretação. Expressão da nossa humanidade, isso inclui alunos com autismo. (CUNHA, 2015, p. 15).

Um indivíduo com autismo, enfrenta muitas dificuldades ao ingressar na escola primária e essas dificuldades tornam-se rotina para os professores e para a escola como um todo. Uma forma de aumentar a coesão e, em última análise, reduzir essa aleatoriedade causada pelas crianças e apoiar o aprendizado das crianças é adaptar o currículo.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares tem sido uma discussão em ascensão nas últimas décadas, visando garantir igualdade e justiça social para todos os alunos e na perspectiva que a escola seja inclusiva, é necessário envolvimento de toda a comunidade escolar, planejamento participativo, compreensão e respeito pelas capacidades e pontos fortes dos alunos com necessidades educacionais especiais, além de estratégias de ensino e avaliação adequadas às metas educacionais individuais.

A adaptação do currículo e a implementação de estratégias específicas são fundamentais para promover experiências de aprendizagem inclusivas e positivas para todos os estudantes, considerando suas necessidades individuais. É importante estabelecer um ambiente de trocas e orientações úteis para a convivência entre os alunos com TEA, dentro dos ambientes escolares.

Portanto, a adaptação curricular surge como uma estratégia benéfica para apoiar o aprendizado das crianças com TEA, aumentando a coesão e reduzindo a aleatoriedade causada por suas dificuldades, favorecendo assim, o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e intelectual desses alunos.

4 A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS

A Organização das Nações Unidas - ONU (2023) entende que, “é imperativo ter em mente que as pessoas com deficiência possuem o direito inalienável de frequentar os mesmos espaços que os demais indivíduos”. Logo, a atuação da inclusão não deve se limitar apenas à matrícula do aluno com deficiência, mas também, garantir ao professor e à escola o suporte necessário para sua prática pedagógica.

A acessibilidade, assegurada por lei, destina-se a implementar, gradualmente, medidas para a remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, com o objetivo de promover o acesso seguro e autônomo de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. De acordo com a ONU, 80% das pessoas com deficiência residem em países em desenvolvimento ou emergentes, como o Brasil. Nesse contexto, mais de 45 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Frequentemente, crianças autistas são incluídas apenas fisicamente, sem considerar a inclusão social, emocional ou o acesso à acessibilidade necessária para seu adequado desenvolvimento. A acessibilidade é uma questão de cidadania e para pessoas autistas, falar sobre acessibilidade, significa promover a adaptação dos estímulos sensoriais, como intensidade de luz ou som no ambiente, tornando a informação mais objetiva e utilizando recursos visuais.

Crianças autistas, em sua maioria, apresentam vários sintomas tais como: dificuldade de relacionamento, riso inapropriado, falta de contato visual, aparente insensibilidade à dor, preferência pela solidão, comportamento arredoio, fixação inadequada em objetos, ausência de resposta a métodos de ensino convencionais, resistência a mudanças de rotina e ecolalia. É necessário levar em consideração, seus interesses individuais e utilizá-los como motivação para facilitar seu processo de aprendizagem. Portanto, a acessibilidade para pessoas autistas vai além de rampas, banheiros adaptados, piso tátil e barras.

Todos os envolvidos no ambiente escolar devem ter conhecimento sobre o autismo, suas características, formas de auxílio, convivência, direitos, as experiências das mães de crianças autistas, acolhimento e a importância dos estímulos sensoriais para uma pessoa autista. A informação desempenha um papel fundamental na inclusão de autistas no ambiente escolar e em outros contextos

do cotidiano, como espaços culturais, parques, praças, igrejas, entre outros. Portanto, é crucial capacitar todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar para evitar o desconhecimento do tema, a fim de, garantir a igualdade de oportunidades e a democracia social.

Não existem pessoas mais ou menos autistas, mas sim, autistas com diferentes níveis de suporte, classificados como leves, exigindo pouco suporte, moderados, exigindo suporte razoável e severos, exigindo muito suporte. É necessário compreender as suas peculiaridades individuais, pois cada um apresenta características distintas, requerendo atendimento adequado.

A inclusão de crianças autistas no ambiente escolar é um desafio considerável, sendo uma luta diária pelos direitos da diversidade. Para tanto, é imprescindível o apoio de órgãos governamentais na implementação de políticas públicas de qualidade e efetivas, que abranjam não apenas a escola, mas toda a sociedade. Tais políticas, devem considerar interesses, motivações, habilidades acadêmicas, necessidades, potencialidades e outras especificidades, além de exigirem uma nova estrutura organizacional e adaptação nas escolas, a fim de, garantir o exercício dos direitos de cidadania e participação social dos autistas.

É fundamental que os professores utilizem todos os recursos disponíveis, como computadores, livros, músicas e brincadeiras, incluindo jogos pedagógicos associados ao uso de computadores, cola, tesoura, lápis de cor, massinha de modelar, bolas, balanços de integração sensorial e outros materiais que promovam o desenvolvimento da criança autista em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, é importante ressaltar que, qualquer proposta inclusiva de educação para pessoas com autismo, deve ser implementada no âmbito escolar, seguindo as normas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial - PNEE e em sua legislação vigente.

Além disso, é necessário contar com profissionais comprometidos e éticos, que possam atender satisfatoriamente esse público, que por muito tempo foi excluído do meio educacional. O conhecimento sobre o mundo autista é fundamental para compreender como essas crianças podem aprender, facilitando seu processo de aprendizagem, fato este que, para muitas delas, estímulos auditivos, visuais ou táteis, podem ser extremamente reforçadores e controlar seu comportamento de atenção nas atividades, o que faz parte da acessibilidade, melhorando as possibilidades de autonomia e comunicação no TEA.

Inserir o autista na sala de aula é a melhor forma de estimular suas habilidades e permite que outras crianças da turma aprendam a lidar com as diferenças, tornando-se adultos menos preconceituosos.

A busca pela acessibilidade, um direito garantido por lei, pode ser observada por meio de grupos de pais de autistas, que lutam pela inclusão e respeito de seus filhos no cotidiano da sociedade, pelos profissionais de saúde, que buscam qualificação para oferecer um atendimento eficaz aos autistas e, atualmente, pela própria mídia, que busca comercializar produtos direcionados a esse público.

Atualmente, grandes empresas têm considerado a diversidade como um valor importante para suas organizações, incluindo o autismo como parte dessa diversidade, sendo reconhecido como “neurodiversidade”, cujo termo, foi cunhado pela socióloga e portadora da síndrome de Asperger, Judy Singer, em 1999, em um texto intitulado “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença” (Why can’t you be normal for once in your life? From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference).

Singer, atribuiu o surgimento desse movimento a vários fenômenos, como a influência do feminismo, que proporcionou às mães a confiança necessária para questionar o modelo psicanalítico

predominante, que as culpava pelo transtorno autista de seus filhos. Além disso, o surgimento da internet facilitou a organização de grupos e a disseminação livre de informações, sem a mediação de médicos, reduzindo a autoridade destes. Por fim, o crescimento dos movimentos políticos de pessoas com deficiência, incluindo surdos, estimulou a representação da identidade autista.

Esse conceito de neurodiversidade é interessante, pois não considera o autismo apenas como uma doença ou um transtorno, mas como uma condição humana diferente, um desenvolvimento neurológico distinto da maioria da população. Portanto, as pessoas com autismo devem ser acolhidas pela sociedade, em vez de serem ignoradas. Essa abordagem se relaciona ao acolhimento, que consiste em fornecer o suporte necessário para a inclusão no mercado de trabalho competitivo, que também requer acessibilidade, um direito garantido por lei, especialmente em termos de comunicação e atitudes. Dessa forma, por meio da acessibilidade, são disponibilizados recursos que visam à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão dos autistas na vida social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos diversas facetas do autismo, buscando oferecer uma visão abrangente sobre esse transtorno do neurodesenvolvimento e com isso, foi possível compreender que o autismo é uma condição complexa, caracterizada por desafios na interação social, comunicação e comportamento. No entanto, é importante ressaltar que, cada indivíduo com autismo é único, com suas próprias habilidades e necessidades.

Discutimos, também, a importância da inclusão escolar das pessoas com autismo, reconhecendo que a educação inclusiva é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento e participação

desses indivíduos na sociedade. Nesse contexto, destacamos a relevância da formação adequada de professores e profissionais da educação, capazes de compreender as especificidades do autismo e adaptar as práticas pedagógicas de forma inclusiva.

Além disso, abordamos a legislação brasileira relacionada ao autismo, destacando a Lei Berenice Piana nº. 12.764/2012 e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Essas legislações representam um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com esse transtorno, reforçando a necessidade de uma sociedade mais inclusiva e consciente.

Apesar dos avanços, ainda enfrentamos desafios para promover a inclusão plena das pessoas com autismo, tendo a conscientização da sociedade, o combate ao preconceito e a promoção de políticas públicas efetivas como essenciais para superar essas barreiras. É necessário investir em serviços de apoio, terapias e programas de intervenção que atendam às suas necessidades individuais, visando garantir seu bem-estar e qualidade de vida.

Por fim, é importante ressaltar que, o conhecimento sobre o autismo está em constante evolução, com novas pesquisas e descobertas científicas, que vem contribuir para uma melhor compreensão desse transtorno e para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes. Portanto, é fundamental que os profissionais da área, familiares e a sociedade em geral, continuem se atualizando e buscando formas de promover a inclusão e o apoio adequado às pessoas com autismo.

Diante desse cenário, espera-se que este artigo tenha proporcionado uma base sólida de conhecimento sobre o autismo, despertando a reflexão e incentivando ações que contribuam para uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e respeite os direitos de todas as pessoas, independentemente de sua condição, uma vez que, é somente com esforços coletivos, que poderemos construir um futuro mais acolhedor e igualitário para todas as pessoas autistas.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 28, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

_____. **Nota técnica nº. 24/2013 - Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da lei nº. 12.764/2012**. Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2023.

_____. **Lei federal nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6 ed., Rio de Janeiro. Editora Wak, 2015.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. Ponta Grossa: Editora Ibpex, 2005.

FERNANDES, Ana Rita Teixeira. **As práticas corporais e sua influência para o desenvolvimento de uma criança com transtorno do espectro autista**. 2016. (Monografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47940>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

GOFFREDO, VFS de. **Fundamentos da educação especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4130?mode=full>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Rev. Einstein**, São Paulo, v. 15, p. 233-238, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttmKzYsst/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** o que é. Por quê. São Paulo: Moderna, 2003.

RUSSO, Fabiele. Manual sobre o transtorno de espectro do autismo: TEA. **Neuroconecta**, Guarulhos, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, 1 n.º. 24, p. 6-9, jan./ fev. 2002a,

VARELLA, Drauzio. Transtorno do espectro autista - TEA. **Portal uol**, 30 de janeiro de 2014. Acesso em: 29 maio 2023.



3

*Monizy Silva Pereira
Ana Maria Sampaio dos Santos
Patrícia dos Santos Costa de Oliveira
Patrícia Nolasco Guimarães
Eugênia Aurélio Rodrigues
Karla Helou Cândido de Paula Freitas*

IDEÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

PERSPECTIVA HISTÓRICA
E VERTENTES TEÓRICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.3



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo explorar a perspectiva histórica e as vertentes teóricas da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Trata-se de uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adulta. Com base em uma metodologia de revisão de literatura, nos debruçaremos em fontes de estudos como, livros, artigos acadêmicos e outras de relevante importância, para fornecer uma visão abrangente das teorias, conceitos e eventos históricos relacionados à EJA. A perspectiva histórica revelou que ela tem raízes profundas, remontando aos movimentos populares de educação e alfabetização do século XIX. A partir desses movimentos, se consolidam as primeiras iniciativas formais de educação para adultos, que evoluíram ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades e contextos socioeconômicos. No que diz respeito às vertentes teóricas, destaca-se a influência do pensamento de Paulo Freire, que aprendeu uma abordagem emancipatória e crítica da educação, enfatizando a conscientização e a transformação social. A teoria freireana exerceu e continua exercendo uma forte influência na prática da EJA, inspirando educadores a adotarem uma abordagem participativa e dialógica. Além disso, outras vertentes teóricas também foram identificadas, como a pedagogia dos adultos, a andragogia e a educação popular, cada uma com suas ênfases e abordagens específicas. A compreensão da perspectiva histórica e das vertentes teóricas da EJA, é essencial para uma prática pedagógica eficaz nessa modalidade educacional. Conhecer a evolução histórica e as teorias subjacentes, permite aos educadores refletirem criticamente sobre suas práticas, adaptando-as às necessidades dos alunos adultos e promovendo uma educação que valorize a participação ativa, a construção de conhecimento e o empoderamento dos mesmos. Este artigo contribui para uma compreensão mais profunda da EJA, fornecendo um panorama histórico e teórico que pode orientar ações futuras e pesquisas adicionais nessa área, visando a melhoria contínua da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire; Alfabetização tardia; Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

As interações que ocorrem na escola são marcadas pela efetividade em todas as suas dimensões e nesse escopo, a escola propaga conhecimentos que são repassados, não somente aspectos relacionados a conteúdos escolares formais, mas também, aspectos relacionados com cidadania em sociedade.

Todavia, é importante perceber que a escola é um ambiente onde há inúmeros desafios, que surgem diariamente e que, portanto, deve coabitar com atores, formados por gestores, pedagogos, professores, alunos, pais, comunidade, entre outros, que tenham uma postura reflexiva e inovadora, para que se obtenha sucesso no processo de formação cidadã dos alunos.

Dessa forma, torna-se importante compreender o processo de educação em todos os níveis de ensino e, especialmente na educação de jovens e adultos - EJA, cujos sentimentos, emoções e aprendizagens são mais complexos, visto que, se trata de alunos com hiato na formação. Nesse sentido, o estudo aqui abordado inicia com uma retrospectiva dos acontecimentos da educação popular, na qual será exposta a presença da mesma, na história da educação brasileira e como a educação de jovens e adultos mudou de rumos durante o processo de ensino e aprendizagem. Alguns nomes são destacados e, dentre eles encontra-se o teórico Paulo Reglus Freire, Demerval Saviani e Moacir Gadotti, que ressaltam a ideias de conscientização e educação para libertação e defendem a prática da alfabetização relacionada com o diálogo e o pensamento reflexivo.

Destaca-se, a contribuição destes autores e das suas obras no processo de educação de jovens e adultos. Desde outrora aos dias atuais, o pensamento de Paulo Freire mantém-se fortalecido e ecoado por outros autores, que coadunam com suas ideias, nesse processo de ensino e aprendizagem junto a EJA. Por tais fatos, esse

estudo busca expor que, o pensamento de Freire e de outros teóricos, é de bastante relevância na modalidade de ensino dos adultos.

A educação de jovens e adultos tem desempenhado um papel central na história da educação, sendo alvo de lutas e movimentos diversos ao longo do tempo. Desde a chegada dos jesuítas no Brasil aos dias hodiernos, essa modalidade educacional tem presença marcada na sociedade brasileira. No entanto, é importante ressaltar que, a educação de jovens e adultos passou por diversas transformações, desde seu início a atualidade.

Este artigo tem como objetivo primordial, explorar a perspectiva histórica e as vertentes teóricas relacionadas aos ideários da educação de jovens e adultos. Para isso, faremos uma análise das origens desse tipo de educação no Brasil, começando pelo sistema educacional estabelecido pelos jesuítas, que tinham como propósito tanto controlar a fé católica, quanto expandir o processo educativo, entre os povos originários, cuja finalidade era, através da educação dos adultos, adaptar os indígenas à cultura europeia e suprir a demanda por mão de obra na colônia.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, o programa educacional do país passou por mudanças, a industrialização e a urbanização, levaram à necessidade de alfabetização e formação técnica para atender às novas demandas de trabalho. A partir desse contexto, a educação de jovens e adultos ganhou impulso, especialmente a partir da década de 1930, quando o Brasil buscava consolidar um sistema público de educação.

Durante muito tempo, a EJA foi vista apenas como uma forma de produzir mão de obra e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, todavia, ao longo do tempo, surgiram diferentes abordagens teóricas e visões sobre a educação popular, especialmente com as contribuições de Paulo Freire, o qual defendeu uma educação libertadora, na qual o diálogo e a conscientização eram fundamentais para a transformação social.

Ao analisar a trajetória dessa modalidade de ensino, podemos perceber que a mesma passou por diversas mudanças e conquistas, ocupando atualmente, um papel importante ao proporcionar a oportunidade de retomar os estudos e adquirir qualificação, para melhorar as condições de vida e as oportunidades de trabalho, no entanto, é necessário superar desafios e repensar o modelo educacional, buscando uma escola mais flexível e conectada com a realidade dos alunos.

Assim sendo, este artigo apresentará uma análise histórica e discussiva sobre as diferentes vertentes teóricas relacionadas à educação de jovens e adultos, destacando a importância de uma abordagem que considere as necessidades e realidades dos alunos. Ao compreender a história e refletir sobre as teorias envolvidas nesse campo, podemos contribuir para o aprimoramento da EJA, promovendo a inclusão e a transformação social.

A metodologia utilizada para a elaboração do artigo, se trata de uma revisão da literatura, dado o objetivo principal do artigo, esta abordagem se mostra como a mais adequada para fornecer uma visão geral das principais teorias, conceitos e eventos históricos relacionados ao tema. Ela consistiu em realizar uma extensa pesquisa bibliográfica, buscando por estudos, livros, artigos acadêmicos e outras fontes relevantes, que abordam a história da educação de jovens e adultos, bem como, as vertentes teóricas que influenciaram essa modalidade de ensino. Isso nos permitiu analisar criticamente as principais contribuições teóricas e perspectivas históricas, identificando semelhanças, diferenças e possíveis lacunas no conhecimento existente.

2 TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA COLONIZAÇÃO À CONSCIENTIZAÇÃO

A educação de adultos tem sido palco de lutas de interesses em movimentos diversificados na história da educação, esta modalidade da educação está presente na história da educação brasileira desde a chegada dos jesuítas no Brasil, aos dias atuais. Porém, é relevante ressaltar que, o processo de educação de jovens e adultos sofreu diversas mudanças, a começar, a partir da trajetória da época da colônia a atualidade.

Segundo Romanelli (1991 *apud* DONADON, 2019), pensar no início da educação dos adultos, na história do Brasil, remete ao sistema educacional fundado pelos Jesuítas. No Brasil, eles se dedicaram a duas tarefas: pregação da fé católica e o trabalho educativo, com seu trabalho missionário na busca por conquistar fiéis para o catolicismo, abriam caminhos a introdução dos colonizadores.

Neste cenário, a educação de forma sistematizada se inicia com a chegada dos portugueses no país, tendo como primeiros educadores os religiosos, exercendo uma ação educacional missionária com os índios adultos. Tratava-se da cultura sistemática dos nativos, educação que perdurou por volta de dois séculos, não relegando sua intencionalidade pautada na necessidade de adequar os índios à forma de vida europeia, com o apoio da realeza, que precisava de mão de obra para as mais diversas funções, ensinavam normas e comportamentos vindos da cultura portuguesa, além de ofícios necessários ao bom funcionamento da economia da colônia.

Com a chegada da família real portuguesa no Brasil, no ano de 1808, alterou-se o programa educacional do país, tornando-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender a

demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar mão de obra para as novas ocupações técnicas. No desenvolvimento da sociedade, que começa a ser industrial e urbana, nasce a necessidade de se ter algum domínio de leitura e escrita para determinados postos de trabalho, de forma que, a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para a aprendizagem profissional.

O ensino sistematizado para jovens e adultos teve ganha fôlego na década de 1930, quando se buscava o início da consolidação de um sistema público de educação no Brasil e nesta época, a sociedade passava por transformações significativas, ligadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. Nesse aspecto, o crescimento da educação foi motivado, haja vista que, o movimento incluiu esforços, uma vez que, à extensão do ensino elementar aos jovens e adultos, ocorre mais precisamente na década de 1940.

O pensamento de educação popular estava ligado a questões de interesses da classe dominante, conforme Freire (1981, p. 87-88) expõe:

No fundo, esta visão idealista, que só serve aos interesses das classes dominantes, é a mesma que Niebuhr condenou veemente, chamando-a de moralista. Tal mistificação da conscientização na América Latina e não apenas nela, feita, não importa se pelos “inocentes” ou se pelos “espertos”, se vem constituindo, naturalmente, em obstáculo e não em ajuda ao processo de libertação. Na verdade, na medida em que esta mistificação da conscientização transforma-a numa panaceia, coloca-a, de um lado, a serviço das classes dominantes, mas, de jovens, caíam no equívoco oposto ao do idealismo, que é o objetivismo mecanicista.

Nesse contexto, a educação foi estimulada com a ideia que era preciso educar o povo para que o país prosperasse, assim como, a participação política através do voto, que ocorreria por meio da incorporação da enorme quantidade de analfabetos.

Demerval Saviani (2011, p. 316), afirma que:

O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos, dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também, à população rural.

Percebe-se que, o interesse maior do governo era a participação do povo nas eleições, na qual, o processo de alfabetização estava inserido num contexto de educação dominante, cujas autoridades e grupos de elites, era quem detinham o verdadeiro conhecimento e o poder, permanecendo assim, por muito tempo na educação brasileira.

A EJA era vista apenas como a produção material do ser humano, a concepção de educar o povo resumia-se aos trabalhos do ensino supletivo e a preparação de mão de obra, pois o país vivia um período de crescimento industrial e de urbanização. Assim, os movimentos de alfabetização se iniciam de acordo com as possibilidades econômicas, políticas e sociais de cada época, ligando a concepção de alfabetização.

Por meio de alguns estudos, reflexões e discussões sobre o analfabetismo e da necessidade de um referencial teórico apropriado para a educação de adultos no Brasil, que essa modalidade veio tomar novos rumos. Em meados dos anos 60 observa-se, que a definição de “educação popular” começa a trilhar novos caminhos, afastando-se da ideia de dominação e se aproximava cada vez mais do conceito de um movimento característico de conscientização, a politização do povo. Ainda com Saviani (2011, p. 367) entendemos que, a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Paulo Freire que teve como objeto principal dos seus estudos, a conscientização



como prática da liberdade. Este reconhecido educador, representa um marco para a educação de jovens e adultos em termos de concepção político-filosófica. Freire (1975 *apud* DONADON, 2019), destaca a necessidade do educador se qualificar e se educar para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor, auxiliar o aluno no seu processo de conscientização por meio de um procedimento pedagógico, com foco na problematização da sociedade, sendo um mediador democrático, escolhendo o diálogo que aproxima aluno e professor como indivíduos, que aprendem igual. Essa proposta apresenta aos professores a necessidade de terem entendimento e postura diferentes perante os alunos, sem preconceitos e marcadas pelo compromisso político.

De acordo com Freire (1979, p. 04) a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objetivo cognoscível e na qual, o homem assume uma posição epistemológica. Todavia, acredita-se, que para chegar a esse processo de conscientização, ou educação libertadora, é necessário que o homem perceba que ele é um ser ativo no mundo e possui papel de sujeito, que faz e refaz o mundo e para se manter essa busca de conhecimento crítico da realidade, é salutar exercer e confiar na prática do diálogo, na qual é vista como a essência da educação como prática da liberdade.

O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir – se a um ato de depositar - se ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna – se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 109).

Diante disso, entende-se, que o diálogo é o encontro dos homens, no qual, o mundo é o mediador entre eles, tendo a educação

um processo humanizador, que desperta o pensamento crítico e reflexivo do homem, através do pensar crítico que gera o diálogo e sem o mesmo, não existe comunicação e nem a verdadeira educação. Nesse contexto, é desenvolvido o domínio da cultura, da palavra e dos conteúdos significativos e relevantes na vida de um cidadão. Dessa forma, a classe dominada passa a dominar o que os dominantes dominam e se libertam.

Saviani (2007, p. 61) afirma que:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Através desses acontecimentos, que nos deparamos ao colocar em pauta o assunto EJA, percebe-se, que a mesma passou por muitas mudanças e conquistas, se tornando uma modalidade que permite as pessoas com distorção de idade/série, na educação básica e desprovidas de oportunidades, retomar os estudos e os conclua em menos tempo e, desta forma, possibilita uma qualificação mais oportuna no mercado de trabalho.

Contudo, a condição de vida voltada para o trabalho afastou grande parte da população, da possibilidade de frequentar a rede de ensino no decorrer da vida, pela realidade pautada na produtividade, pela exigência de carga-horária de trabalho longa e a busca por recursos para seu sustento e de sua família. Dentro desse contexto, os que se afastam dos estudos precocemente, geralmente se encontram nas classes menos favorecidas, cuja busca por melhores condições de vida, se faz cada vez mais cedo.

Neste pensar, uma entrevista dada à revista Nova Escola, pela professora especialista em Educação de Jovens e adultos, Maria Clara de Pierro, ressalta que, essa modalidade da educação ainda se encontra em segundo plano para os governantes e para a sociedade, ao afirmar que o desafio iminente, é pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida.

Acredita-se, que esse modelo de escola conectada com a vida está diretamente relacionado com uma aprendizagem significativa, no qual a escola parti de onde o aluno está inserido, das suas necessidades, preocupações, interesses e experiências. É aquela em que a educação está intimamente ligada à realidade, ao contexto social em que vivem o professor e o aluno, cujo ato de conhecer não está separado daquilo que se conhece.

Ao conquistarem a leitura e escrita, esses alunos adquirem novos significados e sentidos, novas maneiras de enxergarem o mundo.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade de que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com elas coerentes (FREIRE, 2013, p. 122).

Nesse sentido, é necessário reconhecer que a educação de jovens e adultos envolve sujeitos, que têm seus direitos negados historicamente. Dessa forma, é preciso conhecer a história da

educação e a história da luta da população nos movimentos sociais, entendendo que se trata de uma forma de educação fora do padrão convencional da escola, exigindo uma adequação do trabalho pedagógico à vida e as necessidades do aluno jovem ou adulto.

É essencial que os objetivos propostos, atendam as demandas enfrentadas pelos alunos em suas relações sociais, sendo que, são essas necessidades que motivam os alunos a voltarem para a escola, cujas demandas se relacionam com situações de trabalho ou processos subjetivos de insatisfação com a condição do analfabetismo.

Nessa perspectiva, Freire (1981, p. 53), traz que “enquanto o ser que simplesmente viver não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo”. Isto, nos permite dizer, que a educação de jovens e adultos é uma área que necessita de um cuidado importante no planejamento das condições de ensino, no intuito de assegurar um cenário favorável a conscientização dos alunos, buscando uma relação de coabitação com os atores na escola, e com os contextos históricos circunscrevendo estes, e com espírito de liberdade no desenvolvimento conjunto das práticas pedagógicas.

É possível pensar que “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores-domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1981, p. 53). Portanto, a educação quando instiga ao aluno conhecer a realidade, permite com que os mesmos suscitem a construção do diálogo, do pensamento crítico e do aprender a aprender.

3 DA ALFABETIZAÇÃO À QUALIFICAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

É importante analisar a trajetória da alfabetização e da qualificação da classe trabalhadora, considerando as mudanças ao longo do tempo, os fatores que influenciaram essas mudanças e a legislação pertinente.

Desta forma, consideramos necessário compreender os motivos que levaram à ênfase na alfabetização nas décadas de 1930 e posteriores no Brasil, assim como, a possível estagnação durante o período da ditadura e, depois disso, leis e políticas públicas voltadas à alfabetização de adultos, com a finalidade de destacar a importância de uma educação voltada para a qualificação, em vez de, apenas para a alfabetização, visando ao desenvolvimento pleno da classe trabalhadora.

Nesse sentido, conforme aponta Freire (1979), a educação desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, despertando nos educandos a noção de cidadania, tanto que, em outro texto Freire volta ao tema refletindo que:

Às vezes, penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política. Ela não resulta do simples fato de você ter nascido em determinado país, isso pode acontecer do ponto de vista legal. Mas do ponto de vista político, a cidadania é criada ou não. Quantos milhões de brasileiros existem no país e quantos não exercem a cidadania? O alfabetizador tem muita possibilidade de

trabalhar em favor da produção da cidadania, que tem sido negada às grandes massas populares. Para isso, é preciso que o alfabetizador esteja consciente esta também deveria ser uma tarefa dele, além da própria alfabetização. Ao a leitura e a escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido da produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão (FREIRE, 2016, p. 157-158).

O autor nos convida a refletir sobre a percepção da cidadania como conceito abstrato, pois expressa sua preocupação com a forma como a cidadania é tratada, comparando-a a algo com uma força mágica, que todos ganhariam automaticamente ao mencionar uma palavra. Ele argumenta que esse entendimento é equivocado, uma vez que, a cidadania é uma construção política e não algo concedido de forma instantânea.

Também coloca a cidadania como uma produção política, enfatizando que ela não decorre apenas do fato de ter nascido em um determinado país, do ponto de vista legal. Ele ressaltou que, politicamente, a cidadania pode ser construída ou negada, destacando a importância das ações políticas na garantia dos direitos e deveres dos cidadãos. Destaca, também, que muitos brasileiros não exercem sua cidadania, ressaltando a exclusão de grandes parcelas da população do pleno exercício de seus direitos e deveres como cidadãos. Nesse contexto, ele enfatiza o papel do alfabetizador na promoção da cidadania, almeja a importância de sua conscientização e responsabilidade em relação a essa tarefa, além da alfabetização (FREIRE, 2015).

É nesse sentido, que ele aponta para um dever político do alfabetizador na produção da cidadania, de modo que, o alfabetizador, ao ensinar a leitura e a escrita, também possui o dever político de trabalhar para promover a produção da cidadania entre aqueles que são titulares dos direitos e deveres de um cidadão. Ele ressalta ainda, a importância dessa atuação na construção de uma sociedade

mais justa e igualitária. Esses pontos são discutidos com o objetivo de destacar a importância de compreender a cidadania como uma construção política e a responsabilidade do alfabetizador na promoção da cidadania entre as massas populares, garantir a conscientização e o empoderamento dos indivíduos como cidadãos ativos na sociedade (FREIRE, 2016).

Nesse contexto, também compreendemos que a classe trabalhadora enfrenta desafios específicos no acesso à educação, incluindo a busca por alfabetização e qualificação, pois ao longo dos anos, houve mudanças significativas nos números de alfabetizados, com diferentes motivações e abordagens, de maneira que, podemos afirmar que, em nosso país, houve momentos em que a alfabetização ganhou destaque, enquanto em outros períodos houve estagnação ou retrocesso. Compreender essas flutuações é fundamental para entender a relação entre alfabetização e qualificação na classe trabalhadora.

Na década de 1930, a busca pela alfabetização da classe trabalhadora foi motivada por fatores como a necessidade de mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial e a partir desse período, a alfabetização passou a ser vista como um meio de ascensão social e de empoderamento individual. Posteriormente, outros fatores, como a conscientização sobre os direitos humanos e a luta pela igualdade, também influenciaram a importância atribuída à alfabetização.

No entanto, durante o período da ditadura, é possível observar uma estagnação possível nos esforços de alfabetização desse público, cuja imposição de um regime autoritário restringiu as liberdades civis, incluindo o acesso à educação de qualidade. A influência de direitos e a falta de investimentos na educação prejudicaram o avanço da alfabetização e da qualificação.

Diversas leis e políticas foram protegidas com o objetivo de promover a alfabetização e a qualificação da classe ao longo dos

anos. Exemplos podem ser citados como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no Brasil, que prevê a oferta de educação de jovens e adultos e programas aprovados como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Brasil Alfabetizado - BRASALFA.

Dito isso, podemos afirmar, que a busca pela alfabetização na classe trabalhadora evoluiu ao longo do tempo, refletindo nas mudanças sociais, políticas e estruturais, sendo essencial reconhecer, que a alfabetização é apenas o primeiro passo para a formação plena das classes minoritárias. A qualificação, aliada à alfabetização, torna-se cada vez mais relevante no contexto atual, em que o mercado de trabalho exige habilidades específicas. Portanto, é fundamental investir em políticas educacionais abrangentes, que promovam a educação continuada e a qualificação profissional, a fim de, garantir o desenvolvimento pleno e a inclusão social dos trabalhadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo considera que, as interações ocorridas na escola são marcadas pela efetividade em todas as suas dimensões, e nesse escopo, o estabelecimento de ensino, ao propagar conhecimentos, requer uma compreensão dessa efetividade nas práticas pedagógicas, posto ser determinante fator na relação entre o sujeito e escola, tornando o aprender uma relação de aproximação ou de afastamento escolar.

Todavia, surgem políticas estatais em favor da educação, permitindo aos jovens e adultos um espaço educativo, para que se possa desenvolver práticas pedagógicas ligadas às necessidades e condições de vida, assegurando a conquista de conhecimentos, figuradas em direito à educação ao longo da vida.

Considera-se, ainda, que fazer o aluno conhecer a liberdade, tornando-se apto a se construir crítico e responsabilmente, faz parte de um processo de conscientização, na qual nos deparamos com o desenvolvimento do diálogo, do pensamento reflexivo e do aprender a aprender. Percebe-se que, o método de conscientização é bastante relevante para a alfabetização de jovens e adultos, que utiliza o diálogo como sua maior ferramenta no processo da aprendizagem dos educandos e valoriza as suas experiências e visão de mundo.

O homem é levado a escrever sua história, a refletir, a expressar-se, a fazer e refazer o mundo, a verdadeiramente se comunicar. Portanto, pode ser considerado que essa técnica ajuda a mudança de uma sociedade fechada, para uma sociedade aberta e com cultura e isso, é alfabetização dos adultos através da conscientização.

Também ficou evidente que a alfabetização, por si só, não é suficiente para promover a plena formação da classe trabalhadora, a qualificação profissional tornou-se um elemento essencial, diante das demandas do mercado de trabalho contemporâneo, que exige habilidades específicas e atualização constante.

Compreendemos que, a cidadania é um conceito político e não uma dádiva automática e sua produção, requer a conscientização e a participação ativa dos indivíduos, tendo o alfabetizador como agente crucial nesse processo. Além de ensinar a leitura e a escrita, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar na promoção da cidadania, especialmente entre aqueles que são titulares dos seus direitos e deveres como cidadãos.

Durante o período da ditadura, observamos uma possível estagnação nos esforços de alfabetização e qualificação da classe trabalhadora, devido às restrições impostas pelo regime autoritário, porém, leis e políticas foram implementadas ao longo dos anos, com o objetivo de promover a educação de jovens e adultos, assim como, a qualificação profissional.

Nesse sentido, é essencial investir em políticas educacionais abrangentes, que valorizem tanto a alfabetização, quanto a qualificação da classe trabalhadora, sendo necessário, fornecer oportunidades de educação continuada, desenvolvimento de habilidades e acesso a programas de formação profissional, somente assim, será possível garantir o pleno desenvolvimento e a inclusão social dessa parcela da sociedade.

Por fim, ressaltamos que, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio do investimento na educação da classe operária, podemos promover a capacitação, o empoderamento e a participação ativa dos indivíduos, confiantes para a transformação social e o progresso coletivo.

Portanto, é necessário continuar aprofundando os estudos nessa área, identificando novas estratégias e abordagens, que atendam às necessidades e desafios dessa classe, haja vista que, é somente através desse mecanismo, que poderemos construir um futuro mais inclusivo e equitativo, cuja educação seja uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

DONADON, Daniela Gobbo. **As dimensões afetivas na mediação pedagógica**. Monografia (Faculdade de Educação) - UNICAMP, Campinas, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 5 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2007.

4

Ana Núbia Marques Duarte

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ENTRE A LEGALIDADE E A REALIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.4



RESUMO:

A psicopedagogia institucional escolar atende uma demanda mais ampla e contextual, portanto, mais complexa, pois abrange um trabalho com a natureza das relações interpessoais, dos vínculos família-escola, professor-aluno, professor-aluno-conteúdo. Diante disso, ocupou-se em investigar a psicopedagogia educacional na perspectiva daquilo que foi idealizado e aquilo que é posto em prática. Objetiva-se, com esse trabalho, compreender uma psicopedagogia real, que é praticada por profissionais que vivenciam os desafios, buscam estratégias e veem na prática, suas possibilidades de atuação, avanços e perspectivas. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e uma entrevista com profissionais da psicopedagogia, que atuam ou atuaram no âmbito escolar, a princípio buscou referenciar a abordagem aqui tratada, sob o embasamento de Bossa (1994) que é uma grande referência da psicopedagogia no Brasil, além dos estudos de Serra (2012) e Masini (2015), que abordam a psicopedagogia educacional. Compreendeu-se que a psicopedagogia se faz e se constitui como área, com o desejo de ser uma ferramenta que some ao desejo de oferecer educação inclusiva, com equidade aqueles que têm direito a ela, independentemente de faixa etária, sexo, cor, gênero, sendo uma política pública que esteja disponível a todos os brasileiros, dada sua importância no universo escolar.

Palavras-chave: Psicopedagogia Educacional; Legalidade. Realidade.

1 INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área ampla, contextual que demanda um trabalho investigativo, de intervenção, prevenção, clínico para entender os aspectos cognitivo, social e afetivo, que determinam a aprendizagem e não-aprendizagem. A atuação do psicopedagogo na escola afastar-se de uma perspectiva individual de análise do processo de aprendizagem, para integrar-se ao processo coletivo do ensino e da aprendizagem.

Para uma melhor compreensão da necessidade do psicopedagogo como profissional Educacional, buscou investigar a psicopedagogia institucional acerca dos aspectos legais e reais, pois acredita-se, que há um distanciamento entre aquilo que é pensado, para aquilo que é vivenciado na prática, desta forma, indagou-se qual o papel do psicopedagogo educacional e sua relevância do universo escolar.

Objetiva-se, com esse trabalho, compreender uma psicopedagogia real, que é praticada por profissionais que vivenciam os desafios, buscam estratégias e veem na prática suas possibilidades de atuação, avanços e perspectivas.

Desenvolveu uma pesquisa bibliográfica e uma entrevista com profissionais da psicopedagogia, que atuam ou atuaram no âmbito escolar, a princípio buscou referenciar a abordagem aqui tratada sob o embasamento de Bossa (1994) que é uma grande referência da psicopedagogia no Brasil, além dos estudos de Serra (2012) e Masini (2015), que abordam a psicopedagogia educacional, em seguida buscaram-se os profissionais e solicitou-se sua participação no trabalho, destacando suas contribuições para os fins deste trabalho, tais contribuições foram utilizadas para compreender a dimensão real da psicopedagogia a qual se pratica nas escolas,

tais revelações foram extremamente importantes, pois ajudaram nos fins desta análise.

Conclui-se, portanto, que a psicopedagogia como uma área que estuda a aprendizagem humana, precisa estar mais presentes nas escolas, não pela omissão de seu papel, mas pela falta de investimentos públicos na educação, para que esses profissionais possam atuar como área específica de atuação escolar e na escola, outro enfoque aqui compreendido, foi o quanto é abrangente a atuação institucional, cabendo a esses profissionais uma atuação consciente, reflexiva, com atitudes positivas de coletividades, ajudando a equipe escolar a refletir sobre seu papel, seus referenciais metodológicos e pedagógicos, atuando como equipe, no enfrentamento as dificuldades de ensino e principalmente da aprendizagem.

2 PERCURSOS DA PSICOPEDAGOGIA: MARCOS LEGAIS

A psicopedagogia surge como área do conhecimento, profissão regulamentada e área de atuação, para atender uma demanda que surge no processo de vida humana, mas restritamente no campo da aprendizagem, não é uma área específica para atender crianças em idade de alfabetização, mas pessoas que em algum momento da vida, se encontram com dificuldade de aprendizagem.

No espaço escolar, a psicopedagogia surge para atender demandas muitas vezes ignoradas pela sua comunidade, como os baixos rendimentos, indisciplina, desmotivação, evasão, dificuldades inerentes ao aprender e ao processo educativo.

Os marcos legais aqui pontuados, como de suma importância para incorporação do profissional da psicopedagogia para atuar

no universo escolar, foram o surgimento de uma psicopedagogia brasileira, criada a partir das experiências dos argentinos e implementados no Brasil, os estudos e cursos que permitiram a formação de profissionais, que fomentaram a pesquisa, as discussões acerca dos temas da área, congressos, capacitações que culminaram com a organização de Conselhos, Associações e com isso, a elaboração do Código de Ética do Psicopedagogo.

Um fato extremamente importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 1996, no Projeto de Lei nº. 9.394, garantindo o acesso e a permanência na escola as crianças com deficiências, um acompanhamento especializado e a Constituição cidadã, que garante a educação a todos de forma igualitária, evidenciando assim, a necessidade de profissionais capacitados para acolher uma demanda, que professores e gestores não podiam atender.

Outro marco de suma relevância, ocorre em 2001, na aprovação do Projeto de Lei nº. 10.891, autorizando o poder Executivo a implantar assistência psicológica e psicopedagógica em todos os estabelecimentos de ensino público, objetivando diagnosticar e prevenir problemas de aprendizagem. Em 2004, é reconhecida a Psicopedagogia na Classificação Brasileira de Ocupação - CBO, possibilitando a inclusão do Psicopedagogo nos planos de carreiras do serviço público, pois como uma categoria profissional reconhecida, poderá participar de concursos públicos, sendo mais um importante passo para a formação de uma identidade profissional e também, o reconhecimento social de sua atuação.

Atualmente, a psicopedagogia ainda está em construção, seus marcos referenciais, seus métodos, seu campo de atuação estão em processo de efetivação, estudos e pesquisas, isso não diminui sua relevância, pois acredita-se, que a psicopedagogia é uma área ampla, contextual, que demanda um trabalho investigativo, de intervenção, prevenção, clínico para entender os aspectos cognitivo, social e afetivo, que determinam a aprendizagem e não-aprendizagem.

3 PENSAR A ESCOLA À LUZ DA PSICOPEDAGOGIA

A atuação do psicopedagogo na escola, afasta-se de uma perspectiva individual de análise do processo de aprendizagem, para integrar-se ao processo coletivo do ensino e da aprendizagem, a abrangência de seu trabalho não está mais focado na análise dos processos cognitivos, sociais e afetivos, que influenciam na aprendizagem, mas também, numa operação contextual da instituição, na escola, o psicopedagogo integra uma equipe que desenvolve o currículo, projetos, intervenções pedagógicas, promove inter-relações e procura investigar as causas dos problemas evidenciados pela escola e de forma conjunta, procura desenvolver métodos para prevenir o fracasso escolar.

São deveres do psicopedagogo: a) manter-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos que tratam da aprendizagem humana; b) desenvolver e manter relações profissionais pautadas pelo respeito, pela atitude crítica e pela cooperação com outros profissionais; c) assumir as responsabilidades para as quais esteja preparado e nos parâmetros da competência psicopedagógica; d) colaborar com o progresso da Psicopedagogia; e) responsabilizar-se pelas intervenções feitas, fornecer definição clara do seu parecer ao cliente e/ou aos seus responsáveis por meio de documento pertinente; f) preservar a identidade do cliente nos relatos e discussões feitos a título de exemplos e estudos de casos; g) manter o respeito e a dignidade na relação profissional para a harmonia da classe e a manutenção do conceito público (BRASIL, 2011).

A ênfase do trabalho do psicopedagogo educacional é a prevenção das situações, que dificultam a aprendizagem, por vezes essas situações podem estar no currículo que a escola adota, na metodologia do professor, nas relações socioafetivas dentro e fora

da sala de aula e da escola, deste modo, o trabalho se torna mais abrangente e mais interativo com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e nos fatores que estão provocando baixos rendimentos, situações de indisciplina, desmotivação dos alunos e dos profissionais.

Ajudar os professores, auxiliando-os na melhor forma de elaborar um plano de aula para que os alunos possam entender melhor as aulas; Ajudar na elaboração do projeto pedagógico; Realizar um diagnóstico institucional para averiguar possíveis problemas pedagógicos que possam estar prejudicando o processo ensino-aprendizagem; Auxiliar a direção da escola para que os profissionais da instituição possam ter um bom relacionamento entre si; Conversar com a criança ou adolescente quando este precisar de orientação (MASINI, 2015, p. 54).

Antes de qualquer intervenção, o psicopedagogo precisa fazer uma avaliação da escola, sua proposta, seus planos documentais, suas justificativas, seus problemas, seus desafios, os materiais, os professores, os estudantes, as famílias, ou seja, toda a comunidade escolar, bem como, a comunidade que a escola está inserida, as dimensões sociais, culturais e econômicas, por isso, não há sistemas padronizados de avaliação e intervenção, cada escola, cada comunidade escolar apresentam peculiaridades, que faz com que cada trabalho seja determinado por agentes sociais, cognitivos e afetivos específicos.

O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia, como vimos, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito (BOSSA, 1994, p. 74).

Devido à amplitude do seu trabalho na escola, o psicopedagogo corre alguns riscos, o primeiro é de não corresponder às

expectativas da comunidade escolar, enfrentar resistência da gestão escolar, devido as adaptações curriculares, que são necessárias em caso de a escola ter crianças com deficiências ou necessidades educacionais especiais, ocupar funções que não correspondem a sua área de atuação.

Muitos são os desafios a serem encarados para desenvolver um bom trabalho em uma instituição escolar, cujo psicopedagogo não é visto como um profissional com identidade e com a grandeza de seu trabalho reconhecido pela sociedade, nem tão pouco pelos profissionais da saúde e da educação. Ora é visto como psicólogo, que pode resolver todos os problemas situacionais da equipe, ora é visto como um professor, neste sentido é importante que a comunidade escolar esteja ciente do campo de atuação do psicopedagogo educacional, para não correr o risco de confrontar o seu fazer com o dos docentes e com a psicopedagogia clínica, embora esteja no mesmo âmbito, clinicar na escola, não resolverá as questões de aprendizagem como um todo, pois a avaliação do atendente podem necessitar da equipe interdisciplinar para desenvolver um diagnóstico mais preciso, assim como, as intervenções podem necessitar de acompanhamentos clínicos.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processo de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e as necessidades individuais de aprendizagem da criança ou da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

Diante disso, percebe-se, que o psicopedagogo, enquanto participante de uma coletividade, precisa preparar os caminhos para sua atuação, tudo depende da forma que, o profissional conduz os passos de suas ações.

O psicopedagogo está preparado também para auxiliar os educadores, realizando atendimento pedagógico individualizado, ajudando na compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e como a tentativa de novas técnicas pode intervir no diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento de um pequeno grupo de alunos.

Todo trabalho Psi é clínico, seja realizado numa instituição ou entre as quatro paredes de um consultório. Clínica é a nossa atitude de respeito pelas vivências do outro, de disponibilidade perante seus sofrimentos, de olhar e de escuta além das aparências que nos são expostas (GONÇALVES, 1997, p. 27).

O trabalho com as famílias é extremamente importante para compreender as realidades em que os estudantes convivem. O valor que cada família dá a escola e o ato de estudar, também influenciará bastante no comportamento das crianças frente ao estudo. Ter a família como parceira do processo educativo dos alunos, facilita o trabalho da escola e amplia a capacidade de participação dos pais na vida escolar dos filhos, a criança sente grande prazer em ampliar os seus vínculos com a escola, quando percebe que seus pais são valorizados pelo contexto escolar, sendo a partir dessa sondagem, que o psicopedagogo pode ajudar os professores a conhecer melhor seus alunos, pois o tempo de aula é insuficiente para compreender essas dimensões.

O psicopedagogo não deve assumir o papel de protagonista, nem de querer resolver tudo, bem como, os problemas que não estão dentro de sua dimensão, conforme já mencionado, o trabalho é coletivo e pode ser comprometido quando o profissional quer que seu

papel seja maior que os outros sujeitos da escola, nesta perspectiva, em vez de somar no enfrentamento dos problemas escolares, acaba dividindo e causando conflitos.

É importante destacar, que o trabalho do psicopedagogo educacional é de inclusão, esse profissional torna-se no ambiente escolar, agente da inclusão, juntamente com os profissionais da educação, garante as crianças o direito a aprender, rompendo com as barreiras das dificuldades na aprendizagem, diagnosticando e intervindo para garantir o princípio da equidade no acesso ao direito por uma educação de qualidade.

4 A PSICOPEDAGOGIA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA EMPÍRICA DOS PSICOPEDAGOGOS

Neste tópico, busca-se apresentar sob a perspectiva de quem está diariamente lidando com a realidade da psicopedagogia institucional educacional, investigando alguns profissionais para trazer essa discussão entre aquilo que está na perspectiva dos atos legais e aquilo que se vivencia nas instituições escolares. Os profissionais entrevistados aqui serão tratados como P1 para designar Psicopedagogo 1 (um) e assim sucessivamente, dialogando com referenciais da área para determinar os rumos desta análise.

Sabe-se que, psicopedagogia institucional escolar atende uma demanda mais ampla e contextual e nesse sentido, qual deve ser a postura do Psicopedagogo frente a sua atuação no universo escolar?

Diante dessa realidade o P1 destaca:

O trabalho do psicopedagogo na instituição escolar tem um caráter preventivo no sentido de procurar criar competências e habilidade para solução dos problemas. Além disso, o psicopedagogo cumpre uma importante função social que é socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo, ou seja, através da aprendizagem, o sujeito é promovido de forma organizada no mundo. (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

Neste sentido, percebe-se, um entendimento sobre o fazer psicopedagógico e sua dimensão da instituição escolar, além da percepção de identidade profissional, que é valiosa e permite ao profissional o empoderamento enquanto profissional capacitado e agente da inclusão, nesta mesma perspectiva colabora o P2:

A Psicopedagogia tem por objeto de compreensão a aprendizagem humana: como se configura, como acontece, quais fatores a inviabilizam, quais a favorecem, empecilhos e potencialidades. No âmbito institucional, não atua lidando com aprendentes, individualmente, realizando processos de avaliação e/ou intervenção psicopedagógica, mas sim, em grupos, em espaços coletivos de vivência e (re)construção de aprendizagens e da própria aprendizagem em sentido geral. Nesse sentido, considerando a sociedade ser hoje, mais do que nunca, inundada por informações, comércio, oferta e interação cultural, ao passo que temos o desenvolvimento de pautas como cidadania, inclusão, competências e habilidades, criticidade e sustentabilidade, o papel do psicopedagogo no universo escolar deve ser o de ter capacidade e atitude de análise crítica, pesquisa, coletando dados, analisando a identidade da escola, suas práticas pedagógicas, as relações sociais nela vivenciadas entre seus membros (não apenas alunos!); deve ser capaz de coletar, analisar e refletir não isolando a escola como um ser a parte da sociedade, mas contextualizando, refletindo sobre a natureza e funcionalidade da escola, seu modo de ser organizada, de acontecer na prática cotidiana. Pela complexidade de tantas pautas, exige-se uma atuação junto ao gestor (diretor e coordenador), professores, alu-

nos e a própria comunidade da qual a escola faz parte, a sociedade. Inclusão, evasão, interesse pela escola, aprendizagem real, relação família-escola, valorização, fortalecimento e desenvolvimento de competências e habilidades... Todas são pautas que lhes são fundamentais, para análise, reflexão e atuação por ações concretas (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

É um trabalho tão amplo, que corre o risco de não atender a tal demanda, mas também, é um trabalho que só poder feito a partir de uma avaliação cautelosa e abrangente do universo escolar conforme citado acima, também fica claro a opção por uma atuação coletiva, de parceria e muito diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O atendimento psicopedagógico institucional escolar ocorre normalmente na escola, em grupos, não necessariamente grupos compostos por alunos da mesma série ou da mesma idade, já que o objetivo desta atuação é o desenvolvimento de habilidades e competências, não o de conteúdo (SERRA, 2012, p. 07).

Nesta abordagem, é preciso saber até que ponto o psicopedagogo pode atuar, para não correr o risco de ser gestor, coordenador, professor, psicólogo, pois a nenhuma dessas incumbências faz parte de suas possibilidades de atuação, quanto a isso destaca o P1:

Enquanto profissional atuante no âmbito escolar deveremos sempre priorizar fatores como, ética, sigilo, e prudência, sempre respeitando as diversidades e as características relacionados as dificuldades de aprendizagens. E as possibilidades de atuação do psicopedagogo(a) na escola, porém, é muito desafiador ao mesmo tempo transformadora. Desafiadora, porque o profissional desta área vai enfrentar algumas resistências dentro do seu processo de atuação. Transformadora, porque o profissional vai ter a possibilidade de resgatar e reconstruir uma nova visão mediante a condução dos métodos que serão aplicados diante da dificuldade de aprendizagem de cada aluno (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

Corroborando ao que foi defendido acima pelo entrevistado, a atuação psicopedagógica carrega essa amplitude do desafio e da transformação das dificuldades em pontes, que levam ao aprendizado e essa é uma dimensão que dignifica o trabalho desse profissional na educação.

Nas palavras do P2:

A psicopedagogia é uma só, mas, quanto aos seus contextos de atuação (e mesmo quanto a formação do psicopedagogo), é, geralmente, dividida em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. Nesta, não se atua junto a aprendentes de maneira individual, realizando avaliação e/ou intervenção, mas sim, focando grupos, ambientes em que a aprendizagem se dá em vivência coletiva, como em escolas, hospitais, empresas, associações. No âmbito escolar, portanto, são limites do psicopedagogo a sua não permissão para atendimento na perspectiva da psicopedagogia clínica. Não poderá realizar dentro da escola sessões de avaliação nem de intervenção com alunos em caráter individual. Isso se faz em espaço externo à escola, no âmbito da Psicopedagogia Clínica. Como possibilidades na atuação no ambiente escolar, eis: assessoramento a equipe gestora (direção e coordenação) quanto ao processo de aprendizagem; assessoramento a professores, participando de seus momentos de formação, avaliação de suas práticas; atuação com projetos de fomento à aprendizagem dos alunos; favorecimento da relação escola – família – comunidade/sociedade visando ao processo de aprendizagem (Entrevista concedida em Agosto de 2020).


Essa postura de compreender até que ponto é sua atuação, sem deixar de ser omissa, é de extrema importância, saber o seu papel sem se omitir de fazer o melhor, até mesmo nas condições mais precárias, diante dos desafios que o psicopedagogo enfrenta para a sua atuação no contexto escolar P1 cita que:

Os desafios são proporcionais à complexidade do espaço escolar. Isso acontece porque a educação está inserida num contexto muito mais amplo que a sociedade e, é claro, ao mesmo tempo em que sofre influência desta, também ratifica ou colabora para a transformação de algumas práticas sociais (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

Não se pode pensar em educação descontextualizada da sociedade, conforme expressado acima, por isso, as dimensões da psicopedagogia são os aspectos sociais e afetivos, que afetam ou influenciam na aprendizagem humana, ainda sobre os desafios da atuação do psicopedagogo o entrevistado P2 cita alguns fatos encontrados na realidade escolar:

Falta de reconhecimento por gestores pedagógicos e professores da importância desse profissional como especialista em aprendizagem humana. Falta de oportunidades e condições de trabalho: não é convidado para reuniões de professores, de pais [...] **não há materiais para promoção da aprendizagem na escola. Falta de compreensão e ação efetiva para maior empregabilidade desses profissionais, nos âmbitos público e privado. Resistência de gestores pedagógicos e professores em aceitar a avaliação do psicopedagogo, bem como,** em mudar atitudes, comportamentos pedagógicos inadequados. Parceria com a família. Falta de maior participação direta junto aos alunos (por meio de oficinas de potencialização da aprendizagem, por exemplo), ficando seu trabalho muito restrito à gestão e/ou professores. Ressalte-se, que tais pontos foram citados não se referindo a uma escola específica (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

Tais pontos expressam, que a psicopedagogia caminha para se uma área em destaque, com o devido reconhecimento social, para que possa assim, haver investimentos suficientes para garantir sua presença, permanência e estrutura para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo no ambiente escolar.



Os conhecimentos da psicopedagogia e da pedagogia se associam para delimitar sua experiência enquanto área do conhecimento, responsável pela investigação dos processos em que o ser humano concebe a aprendizagem ou as dificuldades recorrentes a esse processo, neste sentido, a psicopedagogia pode contribuir para melhorar os índices de fracasso escolar, tendo em vista que, a escola é um dos campos de atuação no qual se possibilita a aprendizagem dos conhecimentos, constituídos socialmente e como tal experiência de aprendizagem, pode ocorrer dificuldades e fracassos. A psicopedagogia se insere para assim, dar sua contribuição, nesta direção, o entrevistado P1 cita:

Primeiramente não se trata buscar culpados para o fracasso escolar, nem de responsabilizar os professores, mas buscar alternativas que estão ao nosso alcance para solucionar os problemas. Afinal, podemos trabalhar em conjunto com a família de nossos alunos, mas não podemos promover grandes alterações dentro deste contexto, procurar mostrar para os alunos o sentido da educação e seus benefícios, bem como a necessidade de investimentos em longo prazo (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

O trabalho do psicopedagogo, é identificar a raiz das causas da não aprendizagem que nem sempre estão no universo escolar, pode ser de origem cognitiva, afetiva e social e diante desses aspectos, pode estar em dimensões, que só uma investigação contínua pode apontar a realidade das dificuldades que a escola enfrenta.

Nesta direção aponta Serra (2012, p. 12) "Não se trata de buscar culpados para o fracasso escolar, nem de responsabilizar os professores, mas buscar alternativas que estão ao nosso alcance para solucionar o problema". Nesta visão, busca-se alternativas pelo psicopedagogo para ajudar a escola a compreender suas falhas, mas atentando-se, que existem situações que o psicopedagogo, mesmo situando os problemas, não pode intervir por não estar dentro do âmbito de sua atuação.

Desse fazer e sua contribuição frente ao fracasso escolar, o P2 considera:

Fazendo a escola (equipe gestora, professores e alunos), família e sociedade atentar para o processo de aprendizagem, de maneira contínua, com embasamento técnico, coleta e sistematização de dados, análises embasadas, reflexões pertinentes e positivas, propostas de ação, avaliação de toda essa rede de possibilidades. Assim, serão conhecidos gargalos, mas também possibilidades; uma análise da realidade em seus pormenores, cônica, e propondo-se ações (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

Neste sentido, compreende-se, que o papel do psicopedagogo também é de comunicar, buscar diálogos que contribuam para olhar a aprendizagem e os estudantes e/ou aprendentes protagonistas, seres que precisam ser vistos como pessoas, que diariamente constituem aprendizagens, suas dificuldades são silenciadas, não são enxergadas e provocam sucessivos desafios, dos quais, os estudantes não conseguem superar, causando evasão, baixos rendimentos, indisciplina, reprovação, distorções idade série entre outros.

Dada sua relevância social e como profissional escolar, sua atuação mais efetiva precisa ser uma política pública intensa e real, pois em muitos municípios brasileiros, não existem profissionais para atender essa demanda e com essa função específica na escola, às condições de trabalho precisam ser refletidas para que o psicopedagogo escolar possa realizar um bom trabalho, neste enfoque P1 afirma que:

Portanto, para que o psicopedagogo(a) possa desenvolver um bom trabalho é necessário que haja um processo de reestruturação no ambiente escolar, com isso, possibilite com que o profissional com a sua ética e caráter possa mediar seus procedimentos com total segurança e respeito (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

A comunidade escolar que acolhe o psicopedagogo como um profissional, que agrega saber, experiência e atitude, para melhorar os vínculos interpessoais dentro da escola, as dificuldades que ela enfrenta como um todo e acolhe o trabalho de quem tem a aprendizagem, como campo de investigação e atuação, ou seja, tem conhecimento teórico e prático para dar os resultados que tanto são necessários.

Nesta direção a entrevista P1 considera:

Reconhecimento de sua importância, nem menosprezando-o nem supervalorizando-o como alguém superior que está ali para julgar o trabalho de todos, numa atitude unidirecional e impositiva. Criação de uma agenda de participação do psicopedagogo em reuniões na escola, ao longo do ano, mostrando que a atuação psicopedagógica se dá continuamente, provocando a que se dê enfoque à aprendizagem, valorizando-a, analisando-a, refletindo sobre suas práticas, seus objetivos, dificuldades e estratégias e ações por seu bem e desenvolvimento. Provento de condições logísticas de trabalho, como uma sala (como que um Setor Psicopedagógico na escola), materiais para que se promova atividades de fomento do processo de aprendizagem. "Articulação com sociedade e comunidade em sua missão de valorizar e promover a aprendizagem, maximizando potenciais, prevenindo dificuldades (Entrevista concedida em Agosto de 2020).

Entre o que é pensado e está expresso de forma explícita nos atos legais e a prática, há uma distância grande que só pode ser amenizada com um olhar mais reflexivo, sobre a importância do psicopedagogo no ambiente escolar, com as condições necessárias para uma boa atuação e isso se refere a investimento público, ou seja, políticas públicas de inclusão social mais efetiva, valorização dos profissionais, para que, o enfoque sobre a aprendizagem tenha o destaque merecido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e o desenvolvimento deste trabalho que, teve por foco, a realidade do psicopedagogo em um de seus campos de atuação, foi extremamente relevante, pois ancorou-se naquilo que foi exposto, ensinado e refletido durante o curso de psicopedagogia, além de fomentar mais interesse sobre a área abordada. O trabalho enaltece, evoca a importância e apresenta a psicopedagogia praticada em *lócus*, mas que retrata uma visão daquilo que é reproduzido Brasil a fora. Mostrou-se com isso, que ainda é preciso haver investimentos que garantam a presença do psicopedagogo em todas as escolas brasileiras, a valorização deste profissional como agente de inclusão social.

Ressalta-se, ainda, a importância de um fazer psicopedagógico consciente do seu trabalho e da amplitude que ele traz, além de saber lidar com os desafios que os cerca e responder a expectativas e possibilidades que permeiam suas ações no universo escolar, sua identidade enquanto profissional é extremamente importante sabendo que, não é mais e nem menos que um ser humano, que tem a aprendizagem como foco.

Vale ressaltar, que o trabalho do psicopedagogo não diminui a importância de nenhum professor e gestor, pois todos são profissionais que desempenham funções distintas e tem em comum, o desejo que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma satisfatória.

A partir desse trabalho, compreendeu-se, que a psicopedagogia se faz e se constitui como área, com o desejo de ser uma ferramenta que some ao desejo de oferecer educação inclusiva, com equidade aqueles que têm direito a ela, independentemente de faixa etária, sexo, cor, gênero, sendo uma política pública que esteja disponível a todos os brasileiros, dada sua importância no universo escolar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. Código de ética do psicopedagogo. **ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Belo Horizonte, 2011.

_____. **Lei federal nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Casa Civil, 22 dez. 1996.

GONÇALVES, Júlia Eugênia. Competência do psicopedagogo. **ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Belo Horizonte, 1997.

MASINI, E. F. S. **O psicopedagogo na escola.** São Paulo: Cortez. 2015.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional.** 1. ed., rev, Curitiba: IESDE Brasil, 2012.



5

*Ana Núbia Marques Duarte
Wendell Siqueira Marinho
Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo
Relna Fagundes Fernandes
Istelina Rosa Tomaz
Elma Mota dos Santos Gonçalves*

A RELAÇÃO ENTRE INDISCIPLINA ESCOLAR AOS DÉFICITS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA JOAQUIM FERREIRA DO VALE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.5



RESUMO:

O presente artigo pretende, como objetivo geral, discutir a relação da indisciplina escolar com os déficits de aprendizagem, fatos que ocorrem diariamente no espaço escolar. Têm-se como objetivos, compreender o que é a indisciplina e a sua relação com os déficits de aprendizagem, bem como promover reflexões, para que os professores se sintam responsáveis no processo de enfrentamento da indisciplina e se assumam, como principais agentes de transformação da realidade encontrada na escola. Em face das dificuldades em lidar com os percausos da indisciplina cabe-nos indagar: Reprimir? Aceitar? Ocultar? Compreender? Para desvelar este objeto de investigação, mencionou-se a experiência docente como ponto de partida para o enfrentamento e na busca de alternativas, que superem os problemas da indisciplina na sala de aula. Com isso, percebeu-se, a importância do olhar do educador para os alunos, tidos como “indisciplinados”, dentro de suas realidades. Assim, espera-se, que se diagnostique o que pode está causando este descontentamento e enfrentamento das normas da escola.

Palavras-chave: Indisciplina; Déficit de Aprendizagem; Sala de Aula.

1 INTRODUÇÃO

A indisciplina é um dos grandes problemas da escola atual, sendo um dos grandes desafios a serem enfrentados, questionados e pesquisados pelos educadores brasileiros, visto que, é uma realidade de muitas salas de aula do país, pois muitos docentes não sabem como lidar com a situação. Reprimir? Aceitar? Ocultar? Compreender?

A indisciplina tem sido vivenciada cotidianamente nas escolas, sendo comumente percebido nas relações interpessoais na sala de aula, mais propriamente nas situações de conflitos entre professores e alunos. Constitui-se, como um desafio, pois requer atitudes pedagógicas que vão além das estratégias didáticas já utilizadas por muitos educadores, necessita pesquisas, a fins de que, se propunham em entender esse fenômeno e auxiliem os educadores a compreender e a lidar com esse “problema” na sala de aula.

Neste sentido, este artigo pretende, como objetivo geral, discutir a relação da indisciplina escolar com os déficits de aprendizagem. O ponto de partida para esta reflexão, reside nas observações e reflexões feitas a partir da prática docente destes últimos cinco anos de docência em escola pública, tal proximidade possibilitou conhecer, compreender e atuar sobre a indisciplina. A escolha do assunto partiu da observação do cotidiano escolar e das inúmeras queixas já vivenciadas por profissionais da escola, sobre a necessidade de estudar o problema, a fim de, buscar conhecimentos e possíveis intervenções para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Parrat-Dayán (2008, p. 21), os conflitos em sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papezinhos nos colegas e

no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com mais qualidade.

Assim, espera-se, promover reflexões para que os professores se sintam corresponsáveis no processo de enfrentamento da indisciplina e se assumam, como principais agentes de transformação da realidade encontrada na escola.

Dessa forma, enfatizamos que, através de relações interpessoais bem estruturadas, é possível formular novas concepções, novas regras e provocar novas formas de pensar e agir que venham contribuir para transformações no interior da escola e favorecer uma postura que leve em considerações, que as atitudes refletem uma situação, que muitas vezes não é vista pelos professores, os déficits de aprendizagem, os quais muitas vezes, ficam camufladas as atitudes indisciplinares.

2 A RELAÇÃO ENTRE INDISCIPLINA E OS DÉFICITS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA

JOAQUIM FERREIRA DO VALE

Como se vê, muitas transformações têm ocorrido ao longo dos tempos, a escola, o currículo, os professores e principalmente os alunos estão emersos num processo de mudanças tecnológicas, que bombardeiam as pessoas de informações a todo instante. A partir disso, o comportamento dentro do ambiente escolar tem mudado, pois para os alunos, a escola não é mais atrativa do que outrora, conseqüentemente há um crescente índice de alunos, que são tidos como indisciplinados por muitos professores, por isso, um dos grandes desafios da escola contemporânea é tornar-se atrativa, que o

conhecimento seja produzido e vinculado a realidade dos alunos, para que de fato, seja significativo e prazeroso o ato de aprender.

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal e eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas. São frequentes as queixas dos professores com alunos, que não param quietos, falta de limites, conversas paralelas, o certo é que são inúmeros os fatos rotulados como indisciplinas, nesse sentido, Antunes (2002) ressalta, que é preciso ter cuidado com uma sala silenciosa: falar, conversar e debater, pode representar um excelente instrumento pedagógico. Todavia, há momentos em que o silêncio e a concentração são necessários para que os conteúdos expostos sejam compreendidos, fazendo-se necessário, compreender as duas faces, pois nem sempre, aluno calado é o que está aprendendo e nem todo barulho na sala de aula é bagunça.

O problema da indisciplina está ligado a uma série de outras questões e não devemos esquecer muitas vezes, o fato da indisciplina na sala de aula, causar no professor uma antipatia com o aluno, ou até exclusão do processo de ensino, pois o mesmo mostra-se descrentes que as situações de indisciplina e até de violência, possam ter solução, isso são atitudes rotineiras, que precisam serem superadas, não com castigos e punições, mas com reflexões e atitudes pedagógicas, que promovam a integração dos alunos com os saberes adquiridos, pois não se espera de um professor tratar um aluno com aspereza e indiferença. Acredita-se, que seja necessário o professor conhecer a realidade dos “alunos indisciplinados”, pois comportamentos considerados anormais indicam situações internas, ou específicas do seu contexto social, levando em consideração a relação entre família e escola e a constante procura de um culpado pela indisciplina do aluno, fato este que, em nada contribui para melhoria da situação.

A este respeito versa Vasconcelos (2009, p. 240) que “[...] é muito comum ouvirmos dos professores a queixa de que, os pais não estabelecem limites, não educam seus filhos com princípios básicos como saber se comportar, respeitar os outros, saber esperar sua vez etc.”. Podemos entender, que cabe a família orientar, disciplinar e formar moralmente um cidadão, que saiba se comportar diante das exigências culturais de uma sociedade. Contudo, fica a reflexão do fator indisciplina, vinculado ao desenvolvimento escolar do indivíduo.

Entende-se, que a indisciplina pode causar sérios prejuízos ao processo ensino-aprendizagem, pois dificulta a mediação e a construção do conhecimento na escola. O que coloca a instituição escolar, como corresponsável na formação do educando e reprimir, não é a atitude mais adequada, sendo necessário ir além, tentar buscar meios pautados na relação afetiva entre aluno-professor, pois acredita-se, que esta é uma ferramenta muito importante para entender os comportamentos que são expressos no ambiente escolar.

A indisciplina, embora seja muito discutida, principalmente no campo educacional, é entendida como um fator que concerne unicamente ao aluno e que o professor é visto como vítima desse comportamento, visto como atitude de desrespeito, intolerância e do não cumprimento de regras capazes de orientar a convivência de um grupo. O tema indisciplina é abrangente e atual, que precisa ser observado sob uma nova dimensão, que não seja a da punição e não saber lidar com ela, torna um impedimento para a aprendizagem, mas ao tomar consciência de que pode ser controlada, ela é utilizada para que o professor consiga sucessos perante seus alunos.

As regras elaboradas para serem obedecidas no cotidiano buscam uma produção escolar de qualidade e um ambiente de tranquilidade, silêncio, obediência e quietude assim é o pensamento da escola perfeita para muitos professores.

La Taille (1994, p. 77) discorre sobre o conceito da disciplina no todo:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Temos que pensar no contexto que estes alunos estão inseridos, pois o que temos vivenciado são alunos que se escondem por detrás desta nomenclatura “danada”, “indisciplinada”, para camuflar suas maiores dificuldades e seus grandes medos.

É importante ressaltar, que a indisciplina ocorre como sinalizadora de algo que está incoerente ou que não corresponde às expectativas, ou seja, de que algo não está correspondendo às expectativas ou ao nível de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, destaca Rosenberg (1986, p. 50) “A criança indisciplinada está tentando dizer alguma coisa para a professora. É preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplina”.

A indisciplina denuncia a fragilidade dos alunos a alguma situação, sendo preciso, uma observação mais concisa e atenta pela parte do professor, no sentido de que este, perceba quais são as fragilidades dos alunos envolvidos, identificá-las e atuar, mostrando a esses o seu interesse por suas dificuldades, constituir laços de amizade e respeito, o aluno tem que perceber que ele é visto como um ser humano e não apenas como mero aluno, que só tem relevância para o professor apenas no horário de aula.

O aluno que apresenta comportamentos de indisciplina, necessita de uma atenção especial do professor, para levantar sua autoestima, ajudando a compreender que é capaz de superar

os desafios, colocando em primeiro lugar a conquista, trabalhando valores morais do indivíduo, dando credibilidade de participar e se integrar ao grupo.

Na prática, se desejamos que a educação escolar, que represente mudança, possa acontecer, é necessário uma postura humana diante dos alunos, visto que, são pessoas que trazem de suas casas, seus anseios, curiosidades, manifestações de mudanças físicas e pessoais, que precisam ser enxergadas dentro do ambiente escolar e requer dos educadores uma postura mais sensibilizada como seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e físico.

Nessa direção Freire (1991) salienta, que deve-se cultivar uma postura, sobretudo, entre os professores, de interesse e compromisso pelas metas, realizações e problemas dos estudantes, bem como, de apoio às suas atividades curriculares e extracurriculares.

Ao trabalhar com alunos indisciplinados, percebemos que foi um mecanismo utilizado por eles para camuflar sua situação de dificuldades, pois a maioria não sabia ler e fato de o aluno não aprender, e por consequência, experimentar insucesso escolar, pode estar na base da sua indisciplinada (ABUD e ROMEU, 1989, p. 85). O que agrava a situação é que em muitos casos estes alunos não são acompanhados pela família, sendo tidos como os "sem jeito". A partir desse fato, o que fazer diante dessa inoperância da própria família?

Evidencia-se, que não deixar de acreditar é o primeiro passo, o educador não pode desistir de nenhum aluno, haja vista que, o sucesso ou fracasso destes depende de como concretizamos diversas situações em sala de aula. A motivação é a força motriz das estratégias didáticas, os alunos têm que perceber que seus avanços estão sendo acompanhados passo a passo.

Ao trabalhar com alunos tidos pela comunidade escolar como indisciplinados, requer algumas características comuns, pois eram alunos mais velhos, repetentes e que não tinham um

acompanhamento efetivo da família, apresentando muita dificuldade de aprendizagem, liam muito pouco e escreviam mal, sem condições de acompanhar o nível de desenvolvimento da turma, nas tentativas de fazer as atividades propostas, desistiam com facilidade por não acreditarem que podiam.

Geralmente, esses alunos chamam a atenção da turma e têm vergonha de serem vistos como atrasados, talvez, por isso, aduz-se que toda indisciplina é gesto de desinteresse e todo desinteresse se encarcera quando não existe significação na aula, uma vez que, nenhuma aula é realmente significativa, quando não existe busca para a consciência da aprendizagem.

Taille (1998, p. 271) acrescenta ainda que:

A (in)disciplina, muitas vezes é gerada porque o aluno se sente inferior, por não conseguir agradar o professor no que lhe é proposto. Os educadores se encontram num verdadeiro dilema, só sabem reclamar dos alunos, mas não são capazes de identificar a causa do problema e tentar uma solução. Acabam rotulando os mesmos, por isso, cada vez mais está tornando um problema polêmico, onde há uma frustração tanto para os alunos como para a família e para a escola.

A constatação da indisciplina precisa ser percebida como uma consequência das dificuldades de aprendizagem, pois muito se vê apenas a rotulação de alunos e esse problema é pouco percebido, pelo fato destes alunos demonstrarem dificuldades de estabelecer vínculos de amizade. A indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seguem a mesma direção e cabe ao profissional da educação, buscar identificar os reais fatores, que levam seu aluno a cometer atos de indisciplina.

Em muitos casos, a origem de comportamentos exagerados na sala é a vergonha de se expor para seus colegas, omitindo uma situação que para ele, é constrangedor, principalmente no tocante a

dificuldade na leitura e escrita, a incapacidade de operar situações matemáticas, também podem estar vinculados a comportamentos indisciplinados. Assim sendo, é necessário um tratamento cauteloso, pois não é recomendável expor a situação para a sala, o professor precisa entender e fazer que o aluno perceba que ele sabe da sua dificuldade e que o mais importante ainda, é o educador está disposto a ajudar, acompanhando com atenção, o seu desempenho escolar.

A indisciplina deve ser estudada com preocupação não da indisciplina pela indisciplina, mas antes, como fenômeno perturbador da aprendizagem, como um incidente na fluência da aula e da comunicação professor-aluno ou aluno-aluno, que será tanto mais atenuado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente superado.

É fundamental ter contato com a realidade de seus alunos e enxergá-los de maneira afetuosa, não apenas como meros números de certa estatística, mas como indivíduos que necessitam de seu apoio, uma vez que, esses alunos-problema, precisam de acompanhamento educacional e familiar, eles precisam ser vistos e ouvidos.

Muitas vezes, os melhores alunos são os elogiados, mencionados diariamente pelos professores, sugere-se que, os melhores precisam sim de nossa ajuda e acompanhamento, mas aqueles com dificuldades, precisam muito mais serem observados seus avanços, suas conquistas, elogiados, incentivados, pois para esses, o ensino não se efetivou com qualidade e nesse caso, nossa atenção precisa estar mais atenta. O baixo aproveitamento dos alunos em muitos casos, pode estar relacionado a fatos de indisciplina e os males de tudo isso, é que não são vistos pelos professores.

Devemos superar a concepção de que o problema da indisciplina está no aluno, desconstruir conjuntura concebida de que, a maior vítima dos problemas indisciplinados são os professores, quando, na verdade, ambos são vítimas desse contexto.

Acreditamos, que para atingirmos nossos objetivos, não podemos desconsiderar a relação afetiva entre os envolvidos no processo educacional, porém isto não significa aceitar tudo o que os alunos fazem ou querem, é importante estabelecer conjuntamente limites para o bom desenvolvimento das aulas.

Enfatizamos também, que a importância de um ambiente escolar com regras precisam ser respeitadas, a intenção não é apontar que as causas da indisciplina é apenas o baixo rendimento escolar, fora isso, existem diversas possibilidades que devem ser levadas em consideração pelo professor e o núcleo gestor da escola. Afinal, precisamos preparar nossos alunos para o convívio da sociedade, que é permeada de regras sociais e que em todos os ambientes, igual a escola, têm normas que são estabelecidas e que para um bom andamento, precisam ser respeitadas.

Há uma vertente mais radical, que aponta a escola como responsável pela indisciplina, aulas atrasadas, falta de estrutura, o currículo, a inoperância de professores e coordenação pedagógica, as metodologias que não atendem aos interesses dos alunos, haja vista haver um descompasso, alunos do século XXI e uma escola com práticas para alunos do século XIX.

Segundo Santos e Nunes (2006, p. 17) “A indisciplina não estaria no aluno e sim, na escola, incapaz de gerir e administrar novas formas de existência social concreta, que surgiu em seu interior, em decorrência de suas transformações do perfil de sua clientela”. Sabemos, que o desafio é de todos, escola e família, suas responsabilidades estão no meio termo, pois existe um discurso que responsabiliza a escola por esses ensinamentos e a escola, por sua vez, aponta culpa para a família, porém é salutar afirmar, que enquanto não houver uma conscientização de que, a responsabilidade deve ser compartilhada, o objetivo, que tanto se almeja, não irá acontecer.

Acreditamos, não haver uma instrução pronta para lidar com a indisciplina no ambiente escolar, tais mecanismos de intervenção, vão se afirmando nas relações na sala de aula e a partir das percepções do olhar do educador. É partindo desses pressupostos, que chegaremos aos ajustes necessários para a educação integral dos educandos, lidando com suas dificuldades, anseios e medos.

A tarefa é difícil, todavia possível de acontecer quando todos realmente derem as mãos em prol da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos e em busca do respeito, que tanto buscamos e muitas vezes não sabemos por onde começar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento da indisciplina, propiciou um espaço de reflexão, de modo que, venha a favorecer novas atitudes a serem tomadas pelos professores da Escola Joaquim Ferreira do Vale. O estudo do tema foi de suma importância, pois contribuiu com o pensamento de que os alunos indisciplinados acenam pela nossa atenção, expõe de uma maneira equivocada seu desconforto dentro da sala de aula.

Faz-se necessário, buscar novos caminhos que levem a família, a equipe pedagógica, os professores e os alunos, a assumirem o seu verdadeiro papel neste processo, tomando para si, as causas que recorrem no ambiente escolar, assumir uma nova postura do professor, que educa seus alunos para o exercício da cidadania, para a vida, como bem destaca Freire (1996, p. 88) afirma que “mudar é difícil, mas é possível”, quando fazemos uma reflexão sobre nossa prática, com responsabilidade e criticidade, podemos notar em que devemos melhorar ou mesmo acrescentar, no que já está dando certo.

Percebemos, que a indisciplina se constitui como um desafio para a escola, pois muitos alunos não respeitam seus professores e isso prejudica o ensino-aprendizagem, tendo os mesmos, dificuldade em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto deve intervir.

Tendo em vista as dificuldades de aprendizagem, causadas pela indisciplina, o tema foi desenvolvido visando entender qual a relação entre aprendizagem e indisciplina em sala de aula, pois esta última, é gesto de desinteresse, que pode se encarcerar quando não existe significação na aula, se tornando insignificante, quando não existe busca para a consciência da aprendizagem.

Precisamos deixar nossos alunos falarem, exporem seus medos, dificuldades e desejos, sem deixar perder de vista os limites que necessitam também serem trabalhados e incorporados, para isso, entendemos que o aperfeiçoamento de nossa prática nos leva a considerar que temos que quebrar alguns paradigmas, pois quem define a indisciplina e suas causas somos nós educadores, portanto, ter um olhar diferenciado para esses casos na sala de aula e sobre esses alunos, nos faz enxergar a indisciplina com novos paramentos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria; ROMEU, Sonia. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In.: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola**. São Paulo: E.P.U., 1989.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil. Disciplina e indisciplina em sala de aula**. Fascículo 10; Na Sala de Aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LA TAILLE, Yves de; J. J. M. R. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

LA TAILLE, Yves de; J. J. M. R. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

ROSENBERG, L. Disciplina e democracia. /n: FRANCO, Luis A. C. A disciplina na escola. **Problemas de Educação Escolar**, São Paulo: CENAFOR, 1986.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Disponível em: www.sinterroraima.com.br/imagens/artigos/desafios/indisciplinas/01pag. Acesso em: 29 jul. 2023.



6

*Marcivon Martins da Cunha
Secília Rodrigues Rosa
Carmen Helena Pereira Borges
Wendell Siqueira Marinho
Suely Gonçalves de Souza
Vera Lúcia Oliveira do Amaral*

AVALIAÇÕES EXTERNAS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.6



RESUMO:

A pesquisa tem como objetivo destacar a resistência dos professores em adotar mudanças diante das pressões causadas pelos resultados das avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. O texto também discute a importância da implementação da avaliação institucional como meio de fortalecer a gestão democrática e promover mudanças na avaliação educacional. A mesma divide-se em três capítulos, além da introdução e considerações finais. No capítulo I, é descrito o problema enfrentado pela Escola Estadual Alfa, que apresenta baixos resultados nas estimativas externas, mesmo com um quadro de professores habilitados. No capítulo II, são discutidos os principais teóricos Ludke e Sordi, que enfatizam a importância das estimativas externas na criação de uma avaliação institucional participativa. Por fim, no capítulo III, são apresentados os passos para a construção e consolidação da avaliação institucional, buscando a mudança de postura dos envolvidos na educação. A pesquisa revela, que as estimativas externas desencadeiam discussões e desafios dentro da instituição de ensino, envolvendo gestores, coordenadores e professores, na busca por uma educação de qualidade. Também ressalta, a necessidade de compreender os resultados das estimativas externas, aproveitando-os como méritos para melhorias e tomada de decisões.

Palavras-chave: Gestão democrática; Formação pedagógica; Análise de resultados do IDEB.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como foco principal as avaliações externas e sua importância na mudança de paradigmas. O objetivo é destacar a resistência dos professores em adotar mudanças, diante das pressões causadas pelos resultados das avaliações externas, como os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que apresenta o quantitativo de alunos com baixo desempenho nos testes de proficiência e o grande número de alunos retidos através do censo escolar. Aborda, também, a importância da construção e implantação da avaliação institucional, como busca para o fortalecimento da gestão democrática e a mudança no desenho da avaliação educacional.

O debate em torno da importância das avaliações externas na mudança de paradigma, provoca uma discussão dentro da instituição de ensino por todos os atores envolvidos com a educação, uma vez que, tem desafiado gestores, coordenadores e professores a buscarem melhorar a realidade existente, construindo, assim, uma educação de qualidade.

No capítulo I, a pesquisa apresenta a Descrição do Problema, desenvolvendo a problemática a ser enfrentada pelos atores educacionais, suas angústias e justificativas frente à realidade apresentada. Já no capítulo II, discorrerá acerca da Análise do Problema, tratando a respeito do assunto, tendo como principais teóricos Ludke e Sordi, os quais trabalham a importância das avaliações externas na criação de uma avaliação institucional participativa e a mudança de postura por parte dos atores educacionais. Por fim, no capítulo III, trataremos sobre a Solução do problema e conclusão do trabalho, além da introdução e as considerações finais, apresentamos os passos a serem seguidos, para a construção e consolidação da avaliação institucional, tendo como foco, a mudança de postura por parte dos atores educacionais, a concretização e fortalecimento da gestão democrática na escola.

Esperamos, que o presente trabalho, possa contribuir de alguma forma, para a discussão rumo a uma escola do diálogo, onde todos possam tomar e fazer parte deste projeto na construção de uma educação eficaz.

2 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

A Escola Estadual Alfa (nome fictício), foi fundada em 1974 e conta com um quadro de 22 professores, 26 turmas e fornece o Ensino Fundamental de 1º ao 9º anos, nos períodos matutino e vespertino. Os professores do 6º ao 9º anos são, na sua maioria, habilitados na área em que atuam e concursados. Já os professores do 1º ao 5º anos, na sua maioria, são contratados, os quais permanecem apenas por um ano e são dispensados.

Observando o perfil do professorado, poderíamos afirmar, que os resultados nas avaliações externas seriam melhores nos anos finais do Ensino Fundamental, pois quase todos os professores são habilitados na área em que atuam. Todavia, a realidade é outra, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, obteve-se um melhor desempenho nas avaliações externas em todos os anos que ocorreram.

Cabe analisar, onde está a problemática e quais ações devem ser desenvolvidas na escola, para alcançar bons resultados em todos os níveis do Ensino Fundamental, uma vez que, educação se faz com a participação de todos. Não se pode dizer que o problema está nos professores e/ou nos alunos e pais, haja vista, essa ideia ser vaga e permeia o senso comum na culpabilidade das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na educação: os pais por não dispensar tempo para os filhos e jogar a responsabilidade da educação das crianças para os professores; os professores por buscar resolver problemas atuais com situações do passado e o aluno por mostrar desinteresse e indisciplina dentro da sala de aula.

O que constata-se é, que tanto os professores quanto a equipe gestora, têm uma interpretação equivocada dos dados das avaliações externas, devido à falta de formação adequada da equipe pedagógica. Todavia, tem melhorado nesses últimos dois anos devido a reuniões feitas na Escola Estadual Alfa, para discussão e apontamento dos resultados das avaliações externas, buscando entender como são mensurados os resultados do IDEB.

Feita uma pesquisa entre a equipe pedagógica da Escola Alfa para saber o que são as avaliações externas e sua importância, obteve-se o seguinte resultado:

São instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o resultado possibilita aos gestores avaliar o desempenho da unidade escolar. São importantes, pois fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias do sistema de ensino (Coordenadora Pedagógica).

Ela deixa evidente, a importância de se apoderar dos resultados, como forma de solucionar os pontos fracos, apontados pela avaliação externa, pois “fornecem subsídios para a tomada de decisões”.

Já segundo a professora I:

São avaliações oriundas de órgãos educacionais superiores realizadas nas unidades escolares. Tem sua importância fundada em diagnosticar o rendimento escolar e observar o nível de aprendizagem do educando e o desempenho das atividades executadas na unidade escolar. Porém, o governo tem usado essas avaliações como forma de punir os professores através de bônus (Professora I).

Apesar de a professora mostrar a importância de a avaliação externa “diagnosticar o rendimento escolar e observar o nível de aprendizagem do educando e desempenho das atividades na

unidade escolar”, também a vê como forma punitiva e descontextualizada, sendo elaborada por órgãos educacionais superiores. Isto mostra a falta de clareza por parte de muitos educadores dos diferentes tipos e funções das avaliações externas.

Para a secretária da escola:

Avaliações externas são aquelas elaboradas pela equipe da Secretaria Estadual de Educação, pelo MEC etc. Como exemplo, temos a avaliação diagnóstica, a Provinha Brasil, SAEB, etc. As avaliações externas são de suma importância, pois acompanham o desenvolvimento dos alunos, verificam como está a aprendizagem deles e ao mesmo tempo citam o descritor que os alunos estão com maior dificuldade e é solicitado à equipe pedagógica frente aos professores a trabalharem com esses descritores.

Mais uma vez, a secretária aponta a falta de entendimento, quanto às avaliações externas. Apesar de terem sempre um mesmo desenho, as avaliações diferenciam quanto aos seus verdadeiros objetivos. É certo que, se de um lado o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, tem por objetivo avaliar a qualidade da educação como um todo e a partir dessas informações, o MEC, as secretarias estaduais, municipais e os gestores de escolas, podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação, por outro lado, o SAEGO visa criar uma cultura de responsabilização do professor e equipe gestora, pelo desempenho da escola nas avaliações externas. Isto fica patente com o bônus oferecido à escola que obtiver um resultado satisfatório no IDEGO.

É importante analisar a afirmação da secretária, para entender a dificuldade de compreensão dos resultados das avaliações externas, pois não tem por objetivo, apenas, verificar a aprendizagem dos alunos, mas a instituição como um todo e traçar estratégias na busca de uma educação de qualidade. E é através dos resultados obtidos, que se pode aferir se a escola teve uma educação satisfatória ou não e criar estratégias para atacar os pontos fracos.

Outros pontos a serem discutidos são a reprovação e a evasão escolar, pois estão intimamente ligados aos resultados apresentados pelo IDEB e em nenhum momento, foram citados. As avaliações externas medem a proficiência dos alunos, ou seja, o seu desenvolvimento cognitivo, porém, o resultado do IDEB é uma combinação da proficiência e do fluxo dos alunos através do Censo Escolar.

Na Escola Alfa, os anos finais do Ensino Fundamental mostraram um índice de reprovação preocupante em 2012, estando acima da média nacional, estadual e municipal. Em algumas turmas, o índice chegou a 32% de reprovação em turmas de 34 alunos. Com os dados em mãos, a direção buscou, junto à comunidade escolar e à equipe gestora, estratégias para resolver tal situação.

Na reunião, uma das professoras expressou sua angústia ao dizer que está cansada de falar sobre os mesmos problemas e não apontar soluções. A professora sugeriu a formação de um grupo de trabalho, para colher as informações e opiniões de todos os envolvidos no processo educacional, que se reúna quinzenalmente e aponte soluções para os problemas detectados. Mas, ao final da reunião, nada ficou decidido, apesar de a maioria das professoras presentes afirmarem que os alunos não se interessam pelos estudos e são indisciplinados, dito isto, a ideia da professora não teve continuidade.

É importante destacar, que a professora teve total apoio da direção, mas há uma resistência muito grande quando se pede mudança de postura por parte do professorado, sendo notável que o professor resiste ao julgar ser a sala de aula de uso restrito e ninguém, a não ser ele mesmo, pode interferir no andamento da sua aula e quando ocorre intervenção por parte da equipe gestora, ele se diz constrangido e se fecha na busca de mudança e de postura frente ao alunado.

Outra problemática, é quando o professor diz ser o aluno, o responsável pelo seu baixo desempenho, afirmando ter feito a sua parte e que o aluno “não quis” aprender, buscando se eximir de sua

própria responsabilidade, algo que se torna uma constante no cotidiano da escola, quando o resultado das avaliações de desempenho é apresentado no final de cada bimestre.

Também, há uma cultura avaliativa descontextualizada e, para muitos professores, avaliar é obter nota e mais nada. Isto pode ser aferido quando se observa professores afirmando que aluno com ele não “tira dez fácil” e, quando “tira”, deve ter “colado”.

Caso o professor tenha uma visão da avaliação da aprendizagem de forma classificatória, que serve apenas para punir, medir e excluir quem “não estudou”, será esta, a ideia formada das avaliações externas. Não há como dissociar uma da outra, pois o desenho da avaliação educacional será imprescindível na melhoria da aprendizagem e na obtenção de bons resultados do IDEB.

Outro problema apontado, surge quando o professor julga ser o detentor do saber e que o aluno não é capaz de alcançar “notas” satisfatórias em sua disciplina, é o trauma gerado no alunado pela atitude impensada do educador. O aluno poderá gerar um bloqueio a ponto de impedir o seu desenvolvimento cognitivo e desta forma, é perceptível a importância do educador e sua responsabilidade para com o desenvolvimento da criança, uma vez que, é ele, um dos principais atores nos processos de ensino e de aprendizagem.

A resistência à mudança de paradigma é um grande problema enfrentado pelas escolas na atualidade, tendo em vista que, os professores insistem no erro de pensar que estão certos em sua postura, diante do alunado e de aceitar a proposta de trabalho do grupo gestor. Quando são mencionados os resultados das avaliações externas e a nota alcançada no IDEB, logo, alegam que o governo obriga-os a aprovar os alunos sem saber o conteúdo programático. Mais uma vez, o professor joga a culpa em alguém e, desta vez, no governo e no sistema educacional.

Em nenhum momento, a não ser a atitude da professora de buscar uma discussão mais profunda e apontar um caminho a percorrer rumo à solução dos problemas, os professores não apontaram nenhuma saída, apenas os problemas e os culpados, mas eles, se colocam como corresponsáveis pelo baixo desempenho do alunado.

Cabe à direção, trazer essa discussão para dentro da escola em reuniões, com todos os atores envolvidos nesse processo, a fim de, buscar respostas concretas para os problemas atuais, todavia, já se buscou essa discussão, mas vários professores dizem que o governo deve mudar a sua política educacional, para que haja uma maior valorização do profissional da educação e a direção precisa agir, de forma a melhorar a disciplina na escola. Novamente, o professor não se responsabiliza pelo fato de os alunos apresentarem falta de interesse pelos estudos e indisciplina na sala de aula.

Quando, de um lado, os professores buscam os culpados pelo baixo desempenho dos alunos e pela indisciplina, por outro lado, os pais dizem ser o professor, o principal culpado pelo baixo rendimento do aluno e/ou o próprio aluno. Também se exime da corresponsabilidade pela educação do filho e responsabiliza a escola pelo sucesso ou fracasso da criança.

A postura dos pais e dos professores, torna a discussão mais difícil de acontecer, uma vez que, ambos não se veem como coparticipantes do processo de responsabilização pelo baixo desempenho da criança diante das avaliações internas e externas na escola.

Não pairam dúvidas acerca da importância das reuniões, para o fortalecimento e a busca de soluções no enfrentamento do alto índice de reprovação das turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alfa. E para isto acontecer, é necessário buscar mecanismos para a aproximação de todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois o principal prejudicado é o aluno.

Nesta linha de raciocínio, é importante apoderar-se dos resultados do IDEB para criar estratégias, visando o fortalecimento da instituição de ensino, frente a uma nova realidade vivenciada pela escola. A equipe gestora, os professores, os pais, os alunos e toda comunidade escolar, precisam fazer uma leitura crítica da realidade vivenciada pela escola e não buscar soluções ultrapassadas, fora da realidade. Também não se deve buscar quem é culpado, mas entender que cada um faz parte do todo e é importante na resolução dos problemas.

Com relação a essa afirmação, é necessário investigar alguns documentos elaborados e desenvolvidos por toda a comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico - PPP (2012, p. 36) deixa claro, que o objetivo da avaliação da aprendizagem escolar, nos termos da Resolução nº. 194/05 - CEE, orienta-se por processo diagnosticador, formador e emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando a atender ao disposto no artigo 2º.

Segundo o Regimento Escolar (2012, p. 33), no seu artigo 128, a avaliação da aprendizagem escolar, nos termos desta Resolução e da LDB, é processo diagnosticador, formativo e emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando a busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para a avaliação institucional.

O PPP e o Regimento Escolar são precisos quanto à maneira correta de se avaliar o aluno, mas não é o que se aplica na Escola Estadual Alfa, cujos professores e os alunos estão preocupados com a nota, os primeiros porque almejam ver os alunos aprovados para não fazer relatórios e, os últimos, por julgarem importante apenas "passar de ano".

Mais uma vez, temos uma correlação, pois não há como dissociar uma coisa da outra. Quando os professores veem a avaliação como uma forma de punir ou de premiar os alunos através da nota, formará uma cultura enraizada no cotidiano escolar perceptível em conversas com o alunado, quando argumentam ser preciso “tirar boas notas para passar de ano”.

Um problema apontado com tal cultura, está na hora da aplicação das avaliações externas, quando os alunos logo perguntam se “vale nota” e, os professores, por outro lado, se sentem pressionados e se armam dizendo que os alunos não se interessam em fazer as avaliações em larga escala, demonstrando um desinteresse total.

É preciso uma reflexão crítica sobre a postura do professor, frente a essa problemática, como forma de amadurecimento e diálogo com todos os atores envolvidos no processo educacional, na busca de soluções e responsabilização de toda a comunidade escolar.

Outro problema apontado é que, apesar de serem mencionados no PPP e no Regimento Escolar, a avaliação da aprendizagem, as avaliações em larga escala, o IDEB e sua importância na busca de uma educação eficaz, estes itens ficam um pouco obscuros. Apenas aparecem no PDE Interativo com maior clareza, que se deve criar estratégias para alcançar resultados satisfatórios, todavia, há uma série de projetos inseridos no PPP e que estão focados mais na interpretação de textos, leitura e matemática, os quais são: Casa do Escritor, Cantinho de Leitura, Momento de Leitura, Gincana de Matemática, Momento da Matemática, Contos de Fada, Aprendendo a Ler e a Escrever, Aprender com prazer, Sarau Literário, Contadores de histórias e Brincando com Gráficos Interativos.

O principal foco desses projetos, é trabalhar leitura e interpretação, pois se percebeu um baixo desempenho nesses descritores nas avaliações externas. Daí, a importância dessas avaliações ao diagnosticar o ponto fraco, para assim, criar estratégias, visando uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos.

3 ANÁLISE DO PROBLEMA

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância das avaliações externas na atual conjuntura e como tem levado a uma mudança de paradigma, diante desta nova realidade, tendo como objeto de estudo, uma escola estadual em Goiás.

Segundo Bonamino e Franco (1999, p. 127), "é nosso ponto de vista, que a avaliação da educação brasileira é mais do que um projeto particular, de um grupo político ou de um governo. Ela atende demandas muito variadas, de gestores educacionais e, em sentido mais amplo, de diversos setores da sociedade". O principal objetivo das avaliações em larga escala é "monitorar as políticas e a qualidade da educação" (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 127). Com isso, pressionar os gestores e professores na busca de soluções para os problemas apontados pelo IDEB, seja o baixo desempenho dos alunos ou as altas taxas de reprovação.

Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos, observando que a avaliação começa a ser praticada em larga escala, buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos, que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade (SORDI; LUDKE, 2009, p. 318).

Quando por um lado, as avaliações externas induzem a busca por um padrão de qualidade, por outro, os professores têm demonstrado desinteresse e resistência a essa mudança de paradigma, seja não participando das discussões ou se excluindo delas, ao afirmarem que, as avaliações em larga escala estão distantes da realidade do alunado.


Conforme Sordi e Ludke (2009, p. 320):

Observamos que os resultados de avaliação externa têm inspirado políticas públicas e definido prioridades no processo de alocação de verbas, via ranqueamento das escolas, professores, alunos, de forma descontextualizada. Tendem a ser reforçadores da cultura da “avaliação- medida”, produto-centrada e sujeita a recompensas e punições. Isso reforça a postura defensiva frente à avaliação, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, apontam-nos como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos nos exames de proficiência.

O meio pelo qual são alocadas as verbas, de forma punitiva, tem constrangido os professores, pois os apontam como principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes de proficiência. Isto fica evidente, quando o governo divulga os resultados do IDEB, apontando as escolas que se saíram melhores e penalizando as de baixo rendimento, criando o que Sordi e Ludke (2009, p. 318) chamam de “ilhas de excelência educacional” e Afonso (2005, p. 49) afirma que, o “Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado [...]”

Esta política educacional neoliberal tem levado o professor a justificar sua ação, frente à pressão social criada pelos resultados apresentados pelo IDEB, pois exclui mais do que inclui e não tem produzido um diálogo rumo a uma transformação eficaz da educação como um todo.

A avaliação precisa ser democratizada e tornar-se uma construção participativa entre todos os atores envolvidos direta ou indiretamente no seu processo, como forma de buscar o seu fortalecimento e compreensão da sua importância social e não na culpabilidade dos gestores, professores, pais e alunos. Segundo afirma Silva (2002, p. 6) “A avaliação compõe o processo educativo e caracteriza-se como meio de se obter informações e subsídios para correções e melhorias que forem necessárias”.



É perceptível o conflito entre os atores envolvidos direta ou indiretamente na educação dos alunos, pois, uma escola é a expressão dos atores sociais que nela atuam, estes, “ora obedecem o disposto pelo sistema, ora reinterpretam estas regras e as atualizam de modo a que lhes faça sentido” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 323). Concomitantemente, os professores culpam o sistema educacional pelo baixo desempenho dos alunos, ao afirmarem que o governo não se interessa pela educação, forçando-os a passarem os alunos, sem saberem nada e não há uma valorização do profissional da educação. Por outro lado, os pais culpam os professores, quando o aluno é reprovado, dizendo que os mesmos estão mal preparados para exercerem sua função.

Cabe aos atores envolvidos direta e indiretamente com a educação, encontrarem a problemática e quais ações devem ser desenvolvidas na escola para alcançar bons resultados em todos os níveis da Educação Básica, uma vez que, educação se faz com a participação de todos. “Parece claro que a produção da qualidade na escola não pode ser algo decretado sem a participação da comunidade” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 327). Entretanto, não se pode dizer que o problema está apenas nos professores e/ou nos alunos e pais. Essa ideia é vaga e permeia o senso comum na culpabilidade das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na educação, todavia, “buscou-se definir mecanismos de responsabilização (*accountability*) para os problemas de ineficiência dos sistemas educativos” (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 79).

É notável, que as avaliações em larga escala têm “responsabilizado os atores que fazem a escola pelos resultados escolares dos alunos” (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 79). Dessa forma, esta política neoliberal tem buscado colocar a educação na lógica do mercado, cujo professor e o grupo gestor, se tornam quase os únicos responsáveis pelo fracasso ou sucesso do aluno.

O presente trabalho não rechaça a importância das avaliações externas, apenas busca, de maneira crítica, provocar uma discussão para o melhoramento na sua aplicabilidade e, certamente, as avaliações em larga escala têm um papel importante na busca por uma educação de qualidade.

Segundo afirmação da secretária:

As avaliações externas são de suma importância, pois acompanham o desenvolvimento dos alunos. Verificam como está a aprendizagem deles e ao mesmo tempo citam o descritor que os alunos estão com maior dificuldade e é solicitado à equipe pedagógica frente aos professores trabalharem com esses descritores (Secretária da Escola).

Essa discussão tem sido constante na unidade escolar, onde se busca contextualizar as avaliações da aprendizagem, dando um novo significado a elas, não mais punitivo, classificatório, mas formativo e participativo. Segundo Silva (2002, p. 11) "a avaliação se faz sempre a partir de certa 'leitura de mundo', permeada por valores, vivências e experiências acumuladas". Ainda se deve acrescentar que, "avaliação é uma operação e 'leitura da realidade', 'do mundo'" (FREIRE, 1981). É certo que, as avaliações em larga escala têm interesse em fazer um diagnóstico da realidade educacional brasileira, no objetivo de direcionar melhor os recursos a serem gastos e promover uma educação, que visa à formação da criança sem excluí-la.

Não pairam dúvidas acerca da importância da "avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, cabendo-lhe iluminar os caminhos decisórios" (SORDI; LUDKE, 2009, p. 314). É certo que, se deve buscar uma reflexão acerca da importância das avaliações no desenvolvimento cognitivo do alunado e como elas têm ajudado a diagnosticar as dificuldades das crianças e como o professor tem agido frente a este resultado.

Entretanto, não se deve eximir o grupo gestor de sua responsabilidade, uma vez que, a educação só acontece de fato com a participação de todos, cabendo ao gestor da escola pública, a responsabilidade de promover esse debate e de traçar metas junto com todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente, na unidade escolar. De acordo com Moraes e Silva (2009), “é íntima a relação existente entre a gestão da escola e o tipo de avaliação que nela se desenvolve”.

Ainda segundo Müller (*apud* MORAES; SILVA, 2001, p. 7): “[...] a gestão escolar pode ser *autoritária*, onde há comando centralizado e onde a grande maioria apenas cumpre o decidido por uma ou poucas pessoas, ou democrática, em que existem diálogo e discussão de propostas e onde as decisões sejam tomadas por um grande grupo”. Uma gestão democrática, participativa, que promove o diálogo, se torna mais forte no momento que discute e compartilha os problemas e aponta metas a serem seguidas.

Para Bordenave (1994 *apud* MORAES; SILVA, 2009, p. 7), “participar é ‘fazer parte, tomar parte ou ter parte’, de modo que, a participação pode ocorrer em vários graus e em vários níveis”. Isto também ocorre nos trabalhos coletivos quando se discute os resultados das avaliações externas, pois saber ouvir e dar opiniões de maneira a respeitar o contraditório, fortalece toda a equipe escolar frente à realidade vivenciada na escola. É o que nos diz Moraes e Silva (2009, p. 8) “a democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de forma diferente e querem coisas distintas”. Ser parte na construção da realidade escolar e interferir nela, de maneira responsável, buscando uma educação transformadora, não é apenas fazer parte, mas tomar parte e se sentir corresponsável pelas decisões acordadas no coletivo.

Algo perceptível nas reuniões coletivas é a resistência de alguns professores, diante dos dados do IDEB, pois se queixam que o governo se preocupa apenas com números, ou seja, o importante é aprovar. Em outras palavras, não há necessidade de se preocupar

com o desenvolvimento cognitivo do aluno, com o ensino e a aprendizagem, uma vez que, o sistema os força a aprovar a criança. Este discurso é vago e serve apenas para justificar a atitude do professor, diante dessa nova realidade que está se configurando.

Para Sordi e Ludke (2009, p. 328):

Desta forma, o direito à educação não pode ser confundido com o direito ao acesso à escola, traduzido pelo aumento das estatísticas dos alunos matriculados apenas. Este acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado.

Na busca de se eximirem da responsabilidade, os professores se esquecem de que o IDEB mede não só o fluxo, mas também, a proficiência. Caso o fluxo seja elevado e a proficiência baixe, percebe-se, que os alunos foram aprovados sem desenvolver as habilidades, para aquele ano ou série. Sordi e Ludke advertem (2009, p. 330): “A indiferença frente a estes alunos, revelada na emissão formal de notas, que sinalizam sucesso escolar ilegítimo, tem consequências para ambos e para a escola também”. Frente aos resultados dos alunos nos exames externos de proficiência a que são submetidos, a dissonância entre os escores pode ficar evidente e isso, deixa em xeque o trabalho docente realizado.

Entretanto, ninguém pode se fingir ignorante, diante daquilo que se aprende e é constantemente informado, fato este, tem ocorrido na escola em estudo e na busca em aprimorar a gestão, os professores são instruídos para o entendimento de como é mensurado o IDEB e sua importância na busca de mecanismos, para o enfrentamento dos pontos fracos da instituição de ensino.

Feita uma pesquisa entre a equipe pedagógica da escola para saber o que são as avaliações externas e sua importância, obteve-se o seguinte resultado, segundo a coordenadora pedagógica:

São instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o resultado possibilita aos gestores avaliarem o desempenho da unidade escolar. São importantes, pois fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias do sistema de ensino.

Em sua fala, a coordenadora deixa transparecer a importância de se apoderar dos resultados como forma de solucionar os pontos fracos, apontados pelas avaliações externas, pois fornecem subsídios para a tomada de algumas decisões, que vem ao encontro de como e quais os pontos devem ser trabalhados, em busca de melhor resultado para a criação do conhecimento e a formação dos alunos.

Para Silva (2002, p. 6):

A avaliação compõe o processo educativo e caracteriza-se como meio de se obter informações e subsídios para correções e melhorias que forem necessárias. Nela elaboram-se juízos de valor, qualitativos ou quantitativos, sobre uma determinada atividade isolada ou processo, sobre um fazer, uma ação.

Todavia, as avaliações externas têm gerado competições entre as instituições de ensino, pois buscam mensurar o desempenho do aluno e determinar o sucesso ou fracasso da instituição. Moraes e Silva (2009, p. 2) afirmam:

Neste ponto, é oportuno lembrar que as avaliações em larga escala (aplicadas, em geral, por órgãos governamentais), ainda que sejam comumente tomadas enquanto sinônimo de avaliação institucional, são realizadas tão simplesmente mediante a mensuração do desempenho escolar do aluno, com vistas a determinar o mérito da instituição: tratam-se, portanto, de um elemento compositor da avaliação institucional.

Esta ideia meritocrática, neoliberal, é nefasta e não resolve de fato o problema da educação, que é levar o aluno a aprender na idade certa, pois para o “neoliberalismo o que falta à educação é o que fez tão bem ao mundo da empresa, a competição” (GENTILLI, 1998). Ainda, segundo Costa (2010, p. 11) “a avaliação, numa visão neoliberal, tem a função de medir para concorrer, para rivalizar, formando um sujeito cada vez mais competitivo”.

A educação já reflete esta ideia, quando o professor exclui alguns alunos através das notas. Neste sentido, “consolida uma feição avaliativa, que mais afasta do que aproxima, que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

Há uma contradição, segundo os professores, pois ao mesmo tempo em que precisam fazer com que o aluno aprenda, também necessitam aprová-los, excluindo a reprovação, fato este que, para os educadores, a aprovação automática é um retrocesso, entendendo que o aluno deixará de estudar ao perceber tal prática. Esse discurso é evasivo, uma vez que, não se aplica na escola em estudo e não ajuda na reflexão sobre as altas taxas de reprovação, muito pelo contrário, oculta a realidade da avaliação, como diz bem Sodi e Ludke (2009, p. 316), “mais pune do que ensina”.

A avaliação ainda é vista pelos professores e alunos como objeto de “medir” o conhecimento do aluno e punir aquele que não estuda. Tal cultura está impregnada no imaginário popular: professores como transmissores do conhecimento acumulado, alunos como receptores e avaliações como instrumento para medir e aferir este conhecimento.

Nesta visão, o aluno não é sujeito do seu próprio conhecimento, mas objeto do processo educacional, no qual o professor se coloca como o detentor do conhecimento acumulado e o aluno

demonstra ter aprendido mediante a avaliação-medida. Este paradigma urge ser mudado, pois a avaliação na atual conjuntura tem um novo sentido, não o de medir, punir, rotular, mas o de diagnosticar, ensinar, contextualizar e incluir.

Cabe à direção da escola, trazer essa discussão para dentro da instituição de ensino em reuniões periódicas com todos os atores envolvidos nesse processo, a fim de, buscar respostas concretas para os problemas atuais. Não tem como resolver problemas novo com ideias ultrapassadas, as quais, de nada servem para o enfrentamento daquilo que se coloca na atual conjuntura.

Mais uma vez temos uma correlação, pois não há como dissociar uma coisa da outra, quando os professores veem a avaliação como uma forma de punir ou de premiar os alunos através da nota, forma-se uma cultura enraizada no cotidiano escolar e observa-se, em conversas com o alunado, quando argumentam ser preciso tirar boas notas para passar de ano.

Um problema apontado com tal cultura da avaliação-medida é na hora da aplicação das avaliações externas, os alunos logo perguntam se vale nota e, os professores, por outro lado, se sentem pressionados e se armam dizendo que os alunos não se interessam em fazer as avaliações em larga escala, demonstrando um desinteresse total.

Mas, afinal, os professores não têm clareza dos diferentes tipos e funções das avaliações externas, desconhecendo sua importância e julgando terem o mesmo desenho da avaliação da aprendizagem. Tal ideia, precisa ser desconstruída na busca de se conhecer os objetivos das avaliações externas, as quais, pressionam para a busca de uma educação eficaz e urge mudar essa cultura enraizada na prática pedagógica, através de “cursos que formam professores” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p. 803):

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas [...].

Notadamente, as avaliações externas usam os testes de proficiência e questionários para aferir o desempenho escolar dos alunos e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho, tendo por objetivo, provocar os atores educacionais a buscarem meios capazes de levar a uma transformação rumo à educação de qualidade.

Diante desta colocação, os atores envolvidos no ensino e na aprendizagem dos alunos precisam utilizar os resultados obtidos pelo IDEB, para criar estratégias com foco na superação dos pontos fracos e no fortalecimento dos pontos fortes da instituição de ensino. E isto, só será alcançado com uma gestão aberta ao diálogo, às ideias contraditórias na busca de um ponto em comum, que é a de uma educação transformadora. Mudar para transformar, transformar para alcançar o propósito maior, uma educação de qualidade, participativa, contextualizada, inclusiva, aberta ao diálogo, enfim, democrática.

Segundo Müller (*apud* MORAES; SILVA, 2009, p. 11): “Essas constatações parecem autorizar-nos a afirmar que a instituição apresenta, uma vez que, a democracia se desenvolve através da participação, da discussão e do diálogo, uma gestão em construção democrática”. Isso porque, ainda que haja ampla abertura ao diálogo com os segmentos, a fim de, se discutir assuntos relevantes à melhoria da instituição, pautados na prática avaliativa, sua participação não é plena (MORAES; SILVA, 2009, p. 11).

Essas questões constituem grandes desafios para os atores envolvidos, direta ou indiretamente na vida escolar dos alunos, pois a busca por uma educação de qualidade, a mudança de paradigma e a construção da gestão democrática são tarefas árduas a serem alcançadas. É algo inacabado, dialético e precisa percorrer caminhos na direção de sua concretização, entendendo ser algo em constante mudança, incompleto.

4 SOLUÇÃO DO PROBLEMA E CONCLUSÃO DO TRABALHO

Pretende-se, apontar neste breve artigo, quais os caminhos que se devem percorrer para alcançar uma educação de qualidade, tendo em mente os conflitos existentes entre os atores envolvidos neste processo. Todavia, os conflitos, se bem trabalhados, podem enriquecer a discussão e apontar novos caminhos a trilhar para consolidar o projeto educacional a ser implantado pela escola.

Já foi muito bem detalhado os problemas existentes na escola, a resistência às mudanças por parte dos docentes e a transferência de responsabilidades, como forma de se eximirem de seus deveres como educadores. Concomitantemente, os pais culpam os professores pelo baixo desempenho de seus filhos, não fazendo uma reflexão crítica da realidade que os cercam.

Uma das soluções para o enfrentamento de tal situação é o fortalecimento de uma gestão democrática, em que todos os atores envolvidos direta e indiretamente participem da construção e implantação de projetos, com foco na resolução dos problemas existentes externa e internamente à escola, os quais podem afetar o bom desempenho do alunado.

É bom lembrar a importância de todos, na construção de uma escola eficaz, uma vez que, ninguém consegue fazer nada sozinho e é preciso agregar forças, para fazer acontecer uma transformação rumo ao sucesso do aluno, pois a educação precisa ser transformadora e acolhedora e a mudança precisa começar por cada um de nós, na responsabilização de todos os atores envolvidos direta e indiretamente no processo educacional.

Portanto, as arestas existentes precisam ser aparadas, em que professores e pais culpam-se mutuamente pelo baixo rendimento dos alunos, e não se colocam como corresponsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e social da criança. Caso haja, um desentendimento de que é responsabilidade pela alta taxa de reprovação, deve-se notar a falta de conhecimento por parte dos professores, pais e até mesmo de membros do grupo gestor dos documentos oficiais da escola, pois muitos não sabem a importância do PDE Interativo, do PPP e do Regimento Escolar.

Daí a importância de se criar grupos de estudos para leitura, elaboração e validação dos documentos oficiais da escola, como forma de fortalecer a participação e responsabilização de todos, por tudo o que acontece internamente na unidade educacional, não deixando de lado os fatores externos, que influenciam o bom andamento do fazer pedagógico.

Caso esta participação não se concretize, dificilmente o gestor terá êxito na implantação e consolidação do projeto educacional, sendo que, na atual conjuntura, far-se-á necessário o fortalecimento da participação social, para que a mesma dê sustentabilidade ao projeto a que se pretende implantar na unidade educacional.

É bom ressaltar, que o gestor é peça fundamental deste processo, sendo ele o líder por excelência e urge mudar essa cultura da resistência enraizada dentro da escola, através de estudos de casos e

apontamento de metas a serem seguidas por todos os atores envolvidos no processo educacional.

Além de se buscar fortalecer a gestão democrática, busca-se, também, implantar uma avaliação institucional, como forma de mostrar os pontos fortes e fracos de todos os seguimentos, dentro da unidade escolar, como meio de alcançar uma educação eficaz.

É importante destacar, que em um primeiro momento, podem surgir resistências por parte dos professores e funcionários, pois veem a avaliação muito mais centrada na nota, de forma classificatória, punitiva e excludente do que um meio de diagnosticar os problemas existentes na instituição de ensino. Esta postura se dá, pela forma como avaliam os alunos em sala de aula, não de maneira a diagnosticar as dificuldades dos alunos, mas como forma de medir, premiar e punir os alunos através das notas. Trata-se, de uma cultura da avaliação-medida e urge mudar essa postura, implantando a avaliação institucional.

A avaliação institucional deve ser, antes de tudo, um instrumento diagnosticador e não um mecanismo de apontamento de quem está certo ou errado, mas algo que, vai orientar todos os atores envolvidos no processo educacional a traçar metas com um único propósito: elevar a proficiência e diminuir a reprovação, pois uma educação de qualidade não é aquela que reprova e nem passa o aluno, sem desenvolver suas habilidades e competências, mas é aquela capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do alunado.

Todavia, se ao buscar implantar a avaliação institucional na escola, não houver a participação das partes interessadas, pais, alunos, professores, funcionários e equipe gestora, a mesma não alcançará o seu objetivo. Outro ponto a ser destacado na implantação da avaliação, pode ser o desconhecimento dos seus objetivos e da importância para a instituição de ensino. Daí, há uma necessidade de

formar grupos de estudos envolvendo todos os seguimentos dentro da escola, para discussão e elaboração da avaliação institucional.

É perceptível, o conflito existente entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, não sendo diferente na discussão e elaboração da avaliação institucional, cabendo ao gestor, articular de maneira que todos cheguem a um consenso, superando as dificuldades que forem surgindo durante a sua elaboração e no período avaliativo.

Essa discussão, deve buscar enriquecer e melhorar o desenho da avaliação institucional, que se pretende implantar dentro da escola, a qual deve avaliar, não só os professores, mas também os pais, alunos, funcionários, equipe gestora e todos os pontos que julgarmos necessários. A participação de todos os atores envolvidos na elaboração e avaliação, servirá de mecanismo para a sua validação e responsabilização, de forma a aferir se obteve êxito ou não, na sua aplicabilidade.

Desta forma, a avaliação institucional precisa ser abrangente e não restrita, precisa contemplar todos os seguimentos dentro da escola, como forma de apontar o que deve ser mudado ou não, para que ocorra uma transformação rumo a uma educação libertadora, pois ela é capaz de promover o diálogo, na direção de uma ação/reflexão/ação, que deve ocorrer numa relação horizontal em que todos os atores precisam ter voz e não de maneira unilateral, isso porque, se o diálogo ocorre numa relação horizontal, temos uma avaliação institucional democrática, não imposta de cima para baixo, nem o seu oposto, mas algo dialogado por todos e para todos, num único propósito: promover uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, o desenho da avaliação de desempenho tende a mudar, uma vez que, o professor e a equipe gestora tornam-se objeto da avaliação, passando a ter uma relação mais madura com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho.

Não ser apenas avaliador, mas também, avaliado mudará a postura do professorado e da equipe gestora, que tanto almejam por notas e se esquecem de olhar todo o processo educacional, deixando de lado a história do aluno e do conhecimento adquirido fora da escola. Caso este paradigma mude no professor e na equipe gestora, mudará também, essa cultura da avaliação-medida no imaginário dos pais, alunos e funcionários, pois está impregnado de tal forma, que todos pensam que para aprender, é necessário ter boas notas, ou seja, sinônimo de aprendizagem é ter notas acima da média.

Não há como negar essa cultura enraizada da avaliação que pune e não ajuda, exclui e não inclui, que mede o conhecimento sem ter conhecimento da riqueza trazida pelo aluno para dentro da sala de aula. É preciso rever os conceitos de avaliação e para que serve, pois não podemos aceitar que a nota seja o meio e o fim de um processo educacional. A educação é muito mais que uma nota, ela deve ser capaz de transformar e construir outra realidade escolar.

É preciso repensar a prática educacional de maneira a não constatar apenas a realidade, mas nela intervir, modificar e melhorar, ou seja, transformá-la de maneira significativa, quando todos os atores fizerem parte e tomarem parte desse processo, pois só será alcançada a qualidade na educação se tiver a participação da comunidade.

Isto posto, nota-se, que a elaboração da avaliação institucional participativa será um marco para se aprofundar e superar as resistências dentro do ambiente educacional, uma vez que, servirá para aferir o desempenho dos alunos, professores e funcionários. Também, servirá para mensurar se há uma participação significativa dos pais nas reuniões da instituição de ensino.

Considerando, pois, essa premissa, cabe dizer que essa avaliação deverá ser capaz de mudar e/ou repensar o fazer pedagógico dentro da escola, caso contrário, o esforço na direção de uma educação transformadora, significativa e libertadora perderá o sentido.

Outro ponto a ser trabalhado, é a definição de objetivos e metas na elaboração e implantação da avaliação institucional, cujos objetivos devem ser claros e bem definidos se os queremos alcançar. Deve-se observar, também, a realidade dos alunos, a localização da escola, seus pontos fortes e fracos, a geografia do lugar, se a escola é de fácil acesso ou não, o grau de escolaridade dos professores e dos pais, a quantidade de alunos atendidos pela escola, quais os períodos que funcionam e a idade dos alunos.

Todo esse levantamento, será necessário para traçar os objetivos e definir metas a serem cumpridas por todos os atores envolvidos direta e indiretamente no processo, cujas metas precisam ser claras e objetivas, pois se não tiver cuidado, podem apontar para ações inexecutáveis e cair no descrédito, entretanto, para que isto não ocorra, é importante criar grupos de estudos para a elaboração do desenho da avaliação institucional, numa constante ação/reflexão/ação.

Certamente, é preciso fazer uma avaliação diagnóstica para saber como agir de maneira a transformar a realidade para melhor, cuja ação do grupo de estudos precisa ser com equidade, transparência e competência, para que essa realidade não seja maquiada. Os relatórios e gráficos, precisam retratar a real situação da escola de maneira clara e objetiva, não ocultando ou omitindo os fatos, pois a forma como lidamos com os problemas, mostrará a capacidade de enfrentamento das situações conflituosas existentes, externa e internamente na escola.

Desta forma, a avaliação institucional precisa fazer uma releitura da realidade, na busca de uma adequação apropriada, no intuito de avançar rumo a uma educação eficaz, transformadora e participativa.

Outra questão a ser trabalhada são as avaliações externas, uma vez que, os professores as veem como algo distante da realidade escolar e acabam promovendo os seus alunos, como forma de se eximirem da responsabilidade dessas avaliações, que medem a proficiência dos alunos.

Na elaboração e implantação da avaliação institucional, não se deve deixar de fora o estudo e o apontamento da importância das avaliações externas no seio da instituição, cabendo ao gestor, juntamente com toda a sua equipe, criar mecanismos para a leitura e discussão das avaliações em larga escala, tendo em mente a sua eficácia, ao apontar se a escola está alcançando os objetivos propostos ou não.

Sair do senso comum, para um conhecimento aprofundado do que realmente são as avaliações externas e sua importância na atual conjuntura, ajudará de forma significativa, pois a falta de entendimento por parte do professorado é que leva à rejeição, tanto na aplicação quanto no resultado.

Para que haja um aprofundamento do assunto, é necessário oferecer cursos de formação continuada para os professores, focando a temática em questão, que precisam ser bem planejados e com subtemas bem definidos, para que o seu propósito seja cumprido com êxito.

A partir do momento em que, todos os atores responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno se comprometerem a tomar uma posição de não indiferença, diante da proposta apresentada, pode a educação caminhar para a concretização do seu maior desafio: promover uma verdadeira revolução no ensino e na aprendizagem.

É bom entender, que o envolvimento dos atores no processo de criação de cursos para aperfeiçoamento dos professores, equipe gestora e funcionários, da avaliação institucional e do fortalecimento da gestão democrática, contribuirá de maneira imensurável rumo a uma educação de qualidade, pois as discussões e decisões serão tomadas de maneira participativa, sendo responsáveis e coparticipantes de tais medidas, as quais podem ser aferidas no final de cada ano letivo, através de relatórios e gráficos.

É inaceitável, a cada ano que passa, termos um quantitativo cada vez maior de alunos sendo reprovados, sem que ocorra uma mudança de postura por parte de todos e principalmente da equipe gestora e professores, na busca de soluções para tal problemática. Esperamos, que as soluções apontadas acima, contribuam de alguma forma para uma mudança a curto e longo prazo dentro da sala de aula e na escola, de modo que, o aluno seja aprovado e ao mesmo tempo aprenda o conteúdo programático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou abordar a importância das estimativas externas na mudança de paradigmas educacionais, destacando a resistência dos professores diante dessas mudanças e os desafios enfrentados pela gestão escolar. A pesquisa evidenciou a falta de compreensão e clareza, por parte dos atores educacionais sobre o verdadeiro propósito das estimativas externas, assim como, a necessidade de construção e implantação da avaliação institucional, para fortalecer a gestão democrática e promover uma educação de qualidade.

Ao analisar a descrição do problema na Escola Estadual Alfa, constatou-se que, apesar de os professores do 6º ao 9º anos serem habilitados na área em que cursam, os resultados nas estimativas externas foram melhores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso questiona os problemas existentes na escola e as ações necessárias para alcançar bons resultados em todos os níveis de ensino.

Foi observado, que tanto os professores, quanto a equipe gestora, possuíam interpretações equivocadas sobre os dados das estimativas externas, devido à falta de formação adequada da equipe pedagógica. No entanto, houve uma melhoria nesse aspecto nos últimos dois anos, com análises e análises dos resultados das estimativas externas na escola.

A pesquisa ainda revelou, que muitos educadores têm uma visão limitada das estimativas externas, considerando-as apenas como instrumentos de punição ou descontextualizados. Faltava clareza sobre os diferentes objetivos e funções esperadas, tanto para a melhoria da qualidade da educação em geral, como para a responsabilização dos professores e equipe gestora.

Além disso, foram identificados outros problemas relacionados à reprovação e evasão escolar, que estão aplicados aos resultados apresentados pelo IDEB, tendo certa, a resistência à mudança de paradigma e a falta de responsabilização por parte dos professores, alunos e pais, destacadas como obstáculos para a melhoria da qualidade da educação.

Diante dessas questões, é fundamental que a direção da escola promova discussões mais profundas, envolvendo todos os atores educacionais, buscando identificar soluções concretas para os problemas existentes, sendo preciso, estimular uma mudança de postura por parte dos professores, incentivar a participação ativa dos pais e fomentar a valorização do profissional da educação.

Por fim, espera-se, que este trabalho contribua para a promoção de uma escola fundamentada no diálogo e na qual, todos os envolvidos possam fazer parte de um projeto de construção de uma educação eficaz. A implementação da avaliação institucional participativa e o fortalecimento da gestão democrática são passos essenciais nesse processo de transformação educacional, visando a uma educação de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alcía; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. **PDE Interativo**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2013.

COSTA, Daianny Madalena. Na era do direito à educação: artifícios e sentidos da avaliação de larga escala. **PGG - UNISINOS**, São Leopoldo, p. 1-16, 2010.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa-Port. nº. 15, p. 71-97, 2010.

GOVERNO DE GOIÁS. **Conselho estadual de educação**. Goiânia, Secretaria Geral da Governadoria, s.d. Disponível em: <http://www.cee.go.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2013.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de; SILVA, Itamar Mendes da. **Escola básica e auto-avaliação institucional**: possíveis conquistas, novos desafios, p. 1-14, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5255--Int.pdf>. Acesso em: set. 2013.

SILVA, Itamar Mendes da. A avaliação institucional e a gestão democrática na escola. **GT: Estado e Política Educacional** - PUC Campinas, Campinas, nº. 05, Agência Financiadora: Sem Financiamento, p. 1-18, 2002.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional**: aprendizagens necessárias. Campinas / Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.



7

Secília Rodrigues Rosa

Geraldo Magela Gonçalves

Ângela de Castro Mota

Relna Fagundes Fernandes

Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira

O CATOLICISMO POPULAR FRENTE A INSTITUCIONALIDADE CATÓLICA EM CALDAS NOVAS/GO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.7



RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo abordar, a influência da institucionalidade católica na colonização do Brasil e o apagamento religioso, imposto pelo catolicismo oficial. A estreita relação entre a Igreja Católica e o poder estatal português resultou em uma igreja, que se confundia com o Estado, distanciando-se da identificação com o povo que deveria guiar espiritualmente. No entanto, a diversidade étnica do Brasil, permitiu o desenvolvimento de uma religiosidade popular resistente e plural. A presença dos africanos escravizados trouxe consigo tradições religiosas, que se mesclaram ao catolicismo oficial, resultando em um sincretismo religioso e em uma rica tapeçaria de crenças e práticas religiosas no país. Em regiões distantes dos centros coloniais, como Caldas Novas, a ausência de infraestrutura e padres favoreceu o surgimento de uma religiosidade popular autônoma. Essas comunidades buscavam formas alternativas de expressar sua fé, preservando e adaptando tradições africanas, indígenas e o próprio catolicismo popular. Reconhecer essa diversidade religiosa e valorizar a herança cultural trazida pelos africanos e indígenas, é essencial para romper com o apagamento religioso e promover o diálogo inter-religioso. A religiosidade popular brasileira, reflete a diversidade cultural e espiritual do país, sendo fundamental protegê-la e valorizá-la. O Brasil possui uma riqueza cultural e religiosa, que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva, celebrando a diversidade que nos constitui como povo brasileiro.

Palavras-chave: Institucionalidade católica; Apagamento religioso; Sincretismo religioso; Religiosidade popular; Diversidade cultural e espiritual.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar, a influência da institucionalidade católica na colonização do Brasil e o apagamento religioso, imposto pelo catolicismo oficial e visa apresentar o contexto em que se deu o povoamento da cidade de Caldas Novas, Goiás, sobretudo, através das determinações de sociabilidades da Igreja Católica. Para debater tal tema, faz-se necessário compreender, também, as categorias religião e religiosidade presentes no período estudado.

A colonização implantada na América Latina, em especial no Brasil, utilizou como instrumento a religião, com imposição do Catolicismo Cristão sobre as crenças e religiosidades indígenas e africanas. A fé cristã foi assimilada por força e apagamento cultural, negando a esses povos, qualquer forma de manifestação religiosa.

Séculos após o contexto inicial da colonização, chegamos na localidade de Caldas Novas, lugar distante do litoral, dos lugares mais povoados, e, por assim ser, indígenas, africanos e seus descendentes podiam manifestar com mais liberdade sua religião, usando as imagens e rituais católicos para disfarçar sua manifestação, uma vez que, as raízes da intolerância já estavam presentes neste período e também, porque a religião católica apostólica romana, sendo a religião oficial, dominava, exterminava as outras religiões dos povos originários (índios) e dos povos Africanos e seus descendentes, que viviam como escravos do colonizador português. Todos eram submetidos ao batismo na religião católica e obrigados seguir esta doutrina.

Mesmo neste contexto de submissão ao catolicismo, as crenças dos escravizados foram conservadas de alguma forma e, no mais das vezes, adaptadas a realidade deste território. Na Região de Caldas Novas, existiam quilombos, formados por escravos fugidos das regiões de Minas Gerais e São Paulo. Os quilombos eram formados

pelos negros que recusavam a exploração do regime e fugiam para lugares de difícil acesso, como a região do Estado de Goiás.

Os avanços que a sociedade tem dado, tem feito com que a vida seja vivida de maneira diferente de nossos antepassados, no entanto, mesmo no século XXI, ainda existe a intolerância religiosa, o preconceito com as religiões de matriz africana, e, por isso, faz-se necessário revisitar o passado para historicizar o presente.

Assim sendo, discutiremos dois eixos fundamentais acerca desta temática, sendo, breves apontamentos acerca da institucionalidade católica na colonização do Brasil e apagamento religioso e, por último, história e catolicismo em Caldas Novas/GO. Para tanto, utilizamos uma abordagem de tipo qualitativa, exploratória quanto a temática, com foco em construir uma revisão da literatura, a partir de fontes secundárias, utilizando, sobretudo, livros, artigos, dissertações e teses como base epistemológica. Por último, destacamos que boa parte dos livros sobre Caldas Novas foram resultado de pesquisas de estudiosos caldasnovenses.

Para realizar esta pesquisa, foram utilizadas fontes históricas e literárias relacionadas à colonização do Brasil e à influência da Igreja Católica. Dentre as principais fontes consultadas, destaca-se o trabalho de Hauck (1980), que aborda a influência da Igreja Católica na colônia brasileira e as características da religiosidade popular. Além disso, foram analisados estudos sobre a presença dos negros africanos e suas práticas religiosas, bem como, a formação das religiões afro-brasileiras, como a Umbanda e o Candomblé. Também foram consultados documentos históricos relacionados à região de Caldas Novas, em Goiás, onde ocorreu a pesquisa de campo.

2 BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA INSTITUCIONALIDADE CATÓLICA, NA COLONIZAÇÃO DO BRASIL E APAGAMENTO RELIGIOSO

A Igreja católica chega no Brasil com a colonização, o século XVI foi o século da reforma protestante e o catolicismo precisava se manter, devido a adesão de Portugal ao catolicismo, sendo um dos mais fortes estados aliados ao Papa, a colonização do Brasil se deu neste contexto, como um grande aliado entre igreja e estado. Neste conchave, o papa concedia aos reis portugueses o poder espiritual, assim era exercido o governo moral e religioso do rei e das colônias além-mar. Sendo assim, o estado português devia obedecer aos princípios católicos.

O rei de Portugal tinha poderes atribuídos pela igreja, sendo, pois, os bispos, padres, capelães, dentre outros religiosos, meros funcionários da Coroa.

A consciência dos bispos não é adequada para dar-nos uma idéia da Igreja brasileira; eram funcionários de uma religião de estado agressivamente única, vindos de fora quase todos, sem identificação com o povo que deveriam reger e ensinar. Por parte das autoridades civis era tão abrangente o conceito de padroado que nem se pode falar de Igreja como instituição distinta do poder absoluto do estado, que absorvia a religião como uma de suas instituições fundamentais (HAUCK, 1980, p. 15).

No entanto, o cotidiano e a realidade da colônia portuguesa faziam com que as manifestações religiosas assumissem outras características, devido à ausência da Igreja enquanto instituição nas localidades mais distantes da colônia. E quando contava com a presença destes intitulados Igreja, a realidade era diferente de Portugal,

não tinha como ter essa reprodução fiel. Havia poucos párocos, distâncias enormes, não existiam estradas e locais adequados para acolhimento, assim, a maioria dos moradores ficavam anos sem participarem de atos litúrgicos oficiais, sem frequentar os sacramentos. No Brasil desenvolveu uma religião fora dos controles dos párocos (HAUCK, 1980).

A igreja católica era a única instituição que procurava combater todas as demais, com a presença dos negros africanos, o catolicismo popular tem traços importantes desses povos, eles praticavam seus cultos mesclando o rito católico com sua religiosidade e não deixavam de praticar e manter vivos os cultos de sua tradição religiosa. O sincretismo religioso estava presente entre a população, o rito católico com os ritos dos deuses africanos e indígenas se entrelaçavam. Logo, ao cultuar os santos católicos para despistar, na verdade, eles estavam cultuando seus deuses africanos com outros nomes, conforme verificamos em Hauck (1980, p. 17):

As numerosas festas religiosas eram um meio eficaz de amalgamar crenças provenientes de fontes muito diversas: tradições portuguesas carregadas do folclore peninsular medieval, práticas animistas carregadas do folclore peninsular medieval, práticas animistas e fetichistas de índios e africanos, tudo se misturava numa religiosidade que os estrangeiros mais benévolos não conseguiam entender: “na Igreja brasileira não há o que possa causar espanto: está fora de todas as regras”.

Desta forma, desenvolveu-se na colônia uma prática religiosa diferente da vivenciada na Europa, essa prática era misturada com a magia, o misticismo pagão, os ritos trazidos pelos negros escravizados, a religião dos indígenas. O número de padres era pequeno para atender toda a colônia, as distâncias territoriais eram enormes, a dificuldade de acesso, de transportes era evidente.

O perigo de viajar pelas terras mais distantes, dificultando a presença da igreja nas localidades, fato este que, facilitava para os

escravos fugitivos a prática de rituais originários da África. Mesmo com a conversão, forçada ou espontânea, ao catolicismo, eles não deixavam de praticar e manter vivos os cultos de sua tradição religiosa, ao que também confirma Hauck (1980, p. 64):

Eram muitos os canais de integração; muitas vezes os negros funcionavam como agentes de ligação entre os índios e a Igreja, que por sua vez os enxertava na cultura dos brancos. É difícil determinar até que ponto a confusão de entidades e práticas das religiões africanas com santos e ritos católicos é espontânea, resultado da escassa evangelização cristã, ou consciente, por parte dos escravos, como único meio de preservar sua cultura e suas crenças.

A extensão do território, devido sua grandeza e dificuldade de locomoção das pessoas que aqui viviam, principalmente nas regiões mais distante do litoral, fazia com que os negros africanos foragidos pudessem praticar sua religião, facilitando a diversidade de crenças, mesmo tendo a religião católica como oficial.

A cidade de Caldas Novas/GO surgiu nesse contexto migratório dos bandeirantes no período colonial, em busca de riquezas, principalmente o ouro, levaram os bandeirantes a se deslocarem para estas terras, distante do litoral. Também por aqui se instalaram escravos fugitivos das regiões de São Paulo e Minas Gerais, pessoas condenadas que evitavam aparecerem nas cidades, nos povoados por medo de serem capturados. A vida para sobreviver por essas terras era difícil, restando aos moradores da região, o cultivo de pequenas plantações para seu sustento.

Para uma noção clara da população do Estado, Almeida (2001, p. 15) aponta que:

A população de Goiás que em 1837 era da ordem de 117.446 habitantes, saltou para 160.000 habitantes em 1854. Com o declínio do ouro, entre 1783 e 1804, ocorreu um decréscimo da população de ordem de 20%. O ano de 1804 registra o momento mais baixo da curva

(50.365 habitantes) e 1824 marca o início da recuperação do crescimento populacional (62.518 habitantes), em decorrência da expansão agro-pastoril. Caldas Novas teve início neste período.

Foi neste contexto de variadas manifestações religiosas de origem africana, que eram praticadas pelos escravos, os quais cultuavam seus orixás e ancestrais, buscando proteção e resistência contra a opressão dos seus senhores. Essas misturas de religiões com elementos do catolicismo e dos indígenas, acabaram criando uma própria identidade cultural. As religiões populares também conviviam na região de Caldas Novas, isso pela ausência da Igreja Católica, tendo desta forma, mais liberdade para vivenciar sua forma de crer, todavia, com a presença dos colonizadores surgiam os conflitos e perseguições.

O cenário histórico é estabelecido com a “supremacia” do catolicismo em relação a quaisquer outras religiões (do ponto de vista do colonizador europeu), de modo que, a Igreja Católica e toda a colonização europeia visavam apagar outras perspectivas religiosas, culturais e condenavam/demonizavam qualquer manifestação diversa da cristã/europeia, tendo os povos originários e os africanos, encontrado diversas formas de resistências, ainda que veladas.

No Brasil, diversas crenças ocuparam um mesmo território e é possível afirmar, que essa diversidade de credos, religiões oficiais e populares, catolicismo popular e a institucionalização Católica, marcaram e ainda marcam, a construção da cultura religiosa em Caldas Novas/GO. Dessa forma, a multiplicidade dessas religiões pode ser considerada como um instrumento de embates e disputas entre indígenas, escravos, europeus e a Igreja Católica Apostólica Romana - ICAR.

Segundo Mota (2018), as religiões de matriz africana são formadas por elementos das religiões de tradições africanas, que possuem seus elementos em maior ou menor medida. Essas religiões

se formaram a partir da diáspora negra, quando pessoas de várias regiões do continente africano foram trazidas e escravizadas no Brasil e levadas para vários estados como Goiás no fim do século XIX, precisamente na região de Caldas Novas, para trabalhar na fazenda Paraíso de propriedade do Coronel Joaquim Rodrigues da Cunha e sua mulher, Etelvina Gonzaga de Menezes.

Dessa forma, as religiões de matriz africana, que foram para Caldas Novas, contribuíram para a formação das religiões afro-brasileiras como: a Umbanda e o Candomblé entre outras¹, pois, essas tiveram em sua formação, diversas expressões religiosas dos africanos trazidos de diferentes localidades do continente africano. Para Goldan (2005) as manifestações religiosas dos escravos dessa região apresentavam a presença de divindades (orixás, voduns ou inkices), além de existir processos de iniciação, oferendas e sacrifícios de animais, fato que Emília Guimarães Mota (2018, p. 23) retrata como:

A Igreja Católica, que já chegava ao local com a informação que a população local considerava a procedência e o funcionamento de locais escusos, para cultuar tanto santos e orixás, surgindo assim, um ritual afrocatólico execrado pela ICAR, seria necessário a institucionalidade católica, por meio da construção da Igreja Matriz (MOTA, 2018, p. 23).

Caldas Novas, região das águas quentes, já estava povoada de várias moradias quando, em 1849, Luiz Gonzaga de Menezes destinou “um patrimônio” para se edificar a Igreja em louvor de Nossa Senhora do Desterro, sendo o seu nome substituída por Nossa Senhora das Dores, que pertencia ao julgado de Santa Cruz, nome substituído por uma superstição que: “a população local dizia que o

1 As matrizes africanas deram origem a diversas manifestações sagradas no Brasil, além daquelas mais famosas como o Candomblé e Umbanda, existem adeptos de tradições como jarê, terecô e xangô de Pernambuco, o Batuque, do Rio Grande do Sul e o Tambor de Mina, variação do candomblé no Maranhão. Segundo Ferretti (2018) há ainda no Maranhão a Casa de Minas e, também, a Casa de Nagô. (FERRETTI, 2018, p. 187).

nome Nossa Senhora do Desterro a Igreja Matriz de Caldas Novas, impedia o progresso econômico do local, a qual se firmava como agricultora autossuficiente". (ALMEIDA, 2015).

Segundo o vigário, o Cônego José Olinto da Silva padre que havia chegado em Caldas Novas no ano de 1855, havia uma devoção da população local a algumas divindades africanas como: culto aos *voduns*, como Daçú era devoto de São Jorge, santo católico. Provavelmente, fato que para Ferretti (1996), esta devoção e comparação de um "vodun" com um santo católico, teria sido uma estratégia dos escravos em aceitar a dominação e manter sua sobrevivência em uma sociedade opressora da época, especificamente na cidade de Caldas Novas, que imperava o coronelismo.

Segundo João José Reis, esse cônego também, ao analisar as histórias sobre os escravos fugidos dos seus senhores, que habitavam o quilombo constatou que:

Esta disponibilidade para mesclar culturas era um imperativo de sobrevivência, exercício de sabedoria também refletida na habilidade demonstrada pelos quilombolas de compor alianças sociais, as quais inevitavelmente se traduziam em transformações e interpretações culturais. É óbvio que escravos e quilombolas foram forçados a adaptar suas religiões, fato que, não mudaria, se não fossem submetidos à pressão escravocrata e colonial (REIS, 1996, p. 20).

Assim, como os escravos manifestavam suas religiosidades, por meio do culto entre orixás e santos católicos, a Igreja que chegou à Terra de Santa Cruz, também tentava combater uma religiosidade, que já existia na região de Caldas Novas antes de sua descoberta. Essa religiosidade surgiu com os indígenas caiapós e xavantes, que já estavam nas terras termais antes do branco colonizador chegar.

A religião popular é qualificada de superstição² por conter elementos que as autoridades religiosas julgam heterogêneas em relação ao sistema no qual elas se apoiam, além de ser classificadas como práticas folclóricas ou tradicionais, como complemento integrado geralmente a uma festa (ISAMBERT, 1982, p. 37).

A religiosidade indígena, na região de Caldas Novas, encontrava por vezes resistência à evangelização do Cônego José Olinto da Silva, vigário da Igreja Nossa Senhora das Dores, para, ora aceitar entusiasticamente a nova religião, ora a rejeitá-la. Não existia entre os índios uma doutrina inimiga, mas exibiam “maus costumes”, fato este, que segundo José Olinto, Castro retrata como: aos olhos inacionos que deveriam ser combatidos, descritos por Antônio Vieira: “canibalismo e guerra de vingança, bebedeiras, poliginia, nudez, ausência de autoridade centralizada e de implantação territorial estável”. (CASTRO, 2002, p. 188-189).

Para Souza (1986), era então necessário um longo e árduo processo de adaptação e reinterpretação de hábitos e costumes cristãos com as culturas indígenas, assim, a pregação dos missionários e a catequese itinerante, criada por essa Igreja, retratavam a imposição de uma religião sobre uma religião popular, a qual para Hoornaert (1974), seria aquela religião praticada pelos indígenas, que nessa época era a união ilegítima de religiões e conceitos teológicos opostos ou heresia contra a verdadeira religião Católica.

Sobre essa trajetória histórica a respeito da chegada da Igreja Católica Apostólica na cidade de Caldas Novas, muitos foram os desafios e disputas de fiéis, que se dedicavam aos dogmas da

2 Investigando uma “arqueologia” do conceito de religiosidade popular, o antropólogo espanhol Pedro Córdoba Montoya (1989, p. 73), informa que em Roma a palavra *superstição* significa “clarividência”, conhecimento verdadeiro, “que estava por cima”, do sujeito que dominava o conhecimento. Com o desprestígio social dos adivinhos e pontífices, a palavra *superstição* assumiu conotações pejorativas, passando a designar um “temor exagerado e ridículo” produzido por uma espécie de delírios de interpretação. (FERRETTI, 1998, p. 194).

Religião Católica, mas que sofriam e sofrem influências de outras religiões, consideradas heresias por esta instituição. Diante desse fato, o catolicismo durante esse tempo até 2000 em diante, sentiu a necessidade de se reinventar, pois houve um declínio de adeptos ao catolicismo tradicional, no qual era frequentado pessoas que iam as missas e praticavam seus rituais (TEIXEIRA, 2005).

Ainda para Teixeira (2005), o catolicismo popular é uma devoção aos santos, às romarias, as novenas, as procissões, as bênçãos, a festa de padroeiro, as promessas. Tais devoções, se apresentam como resposta para dar sentido a sua vida, fato que, caracteriza uma crise no catolicismo tradicional como o enfraquecimento da figura do praticante regular, em geral, associada a comunidades de sentido fortemente constituídas, em favor da irrupção da figura do peregrino, que traz consigo as marcas da mobilidade construída a partir de experiências pessoais.

A situação de mobilidade, típica de uma modernidade religiosa tecida pelas experiências pessoais, favorece a emergência de uma outra figura na paisagem das religiões, que é a do convertido. Trata-se de uma figura que se encaixa bem para exemplificar a afirmação identitária presente em algumas experiências religiosas em curso no Brasil, como a Renovação Carismática Católica (RCC). A conversão vem aqui entendida não como mudança de religião ou inserção religiosa de pessoas que jamais pertenceram a qualquer outra tradição, mas de "refiliação" religiosa. É uma experiência que envolve pessoas que descobrem ou redescobrem uma identidade religiosa até então vivenciada superficialmente, e que traduz a entrada num "regime forte de intensidade religiosa". Na nova experiência comunitária, podem reorganizar sua vida e encontrar o necessário apoio emocional (TEIXEIRA *apud* LÉGER, 2005, p. 7).

Como se pode observar, dentro da Igreja Católica na cidade de Caldas Novas, que ao longo desses 111 anos (contados da emancipação política), vem sofrendo e debatendo sobre as renovações

e as interferências de outras crenças nos rituais católicos, como a Renovação Carismática Católica, que se faz presente. Com isso, padre Celso Abreu de Jesus, atual (2023) vigário da paróquia matriz do Divino Pai Eterno de Caldas Novas, em seus estudos, demonstra que os ideais romanos não conseguem combater o catolicismo popular em uma sociedade pós-tradicional, que evidencia o aspecto dinâmico e criativo do catolicismo popular que se refaz continuamente na busca da reinvenção e da inserção de diferentes atos religiosos. Com isso, registra que Faustino Teixeira (2005, p. 5) na sua obra *Faces do Catolicismo Brasileiro Contemporâneo* o trecho:

O fato de a Região Nordeste do Brasil despontar no Censo de 2000, como a mais católica, revela algo da força e presença da tradição do catolicismo popular. Importantes estudos na área de antropologia mostraram com vigor a coerência, complexidade e diversidade desse catolicismo, que não pode ser apressadamente identificado como um aglomerado de superstições ou credices. E, além do mais, vem animado por impressionante poder de penetração e reprodução nos meios populares tanto do sul de Goiás quanto do Nordeste. No caso de figuras do clero popular, como Padre Cícero e Frei Damião.

O catolicismo popular frente a institucionalidade católica em Caldas Novas, desde 1850 até os dias atuais, revela uma grande complexidade, tratando-se de um campo religioso caracterizado por diversidades, que mesmo banidas ou execradas pela Igreja Católica, insistem em se permanecer com capacidade de adaptação e ajustamento dessa nova forma de religião as novas situações.

Dessa forma, os estudos feitos na região de Caldas Novas, sobre a religião, relatam que suas práticas passaram de um catolicismo erudito a um catolicismo dos reafiliados em uma sociedade pós-tradicional, que coloca em questão a forma usual de preservação da tradição e exige processos criativos de sua reinvenção e inserção no tempo.

3 HISTÓRIA E CATOLICISMO EM CALDAS NOVAS/GO

Segundo Saint-Hilaire *et. al.* (1982), em 1777, Martinho Coelho de Siqueira, um lavrador que herdou as terras de seu pai, encontrou outras fontes termais e iniciou a exploração do ouro no córrego das Lavras. Ao redor desse córrego, se formou o primeiro povoado, que recebeu o nome de Caldas Novas em 1850, quando foi construída a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Desterro. A devoção à Nossa Senhora do Desterro foi de grande destaque entre os habitantes locais, que com a doação do terreno, feita por Domingos José Ribeiro, construíram uma igreja matriz em 1850. Esse templo religioso foi o centro da vida religiosa e social para aquele grupo de pessoas, que se formou nas proximidades do córrego das Lavras.

Após alguns anos o cônego José Olinto, por ser supersticioso, consegue a mudança do nome da padroeira:

Foi construída a igreja católica com o nome: Nossa Senhora do Desterro, início em 1850. Devido ao distrito não progredir [...]. Dizia o povo então, com superstição, que a falta de progresso se devia ao nome da padroeira Nossa Senhora do Desterro. O cônego José Olinto, também supersticioso, consegue a mudança do nome da padroeira, para Nossa Senhora das Dores (BRETAS, 2001, p. 24).

Diante disso, o catolicismo se destacou como uma das manifestações mais antigas da região de Caldas Novas, manifestações religiosas como festas em homenagens a Nossa Senhora do Rosário, Santo Antônio, São João e São Pedro, sempre com celebrações de missas, procissões, músicas, danças, fogueiras, fogos de artifícios e quermesses.

Essas manifestações da religiosidade popular da região de Caldas Novas, na época, demonstraram as várias formas culturais e étnica que se adaptaram a região, bem como, às condições

geográficas e históricas do local. Essas diversidades culturais eram de maneira geral, uma forma de expressar a fé, a identidade cultural e a condição de resistirem aos diferentes grupos sociais que viviam na cidade.

Sobre o surgimento de notícias que consta sobre as Águas Quentes, começou quando o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, a procura de ouro na região dos sertões no Estado de Goiás, juntamente com sua comitiva, descobriu as fontes de água quente e o ouro na região. Diante de tal acontecimento, foram encontrados, também, outras fontes de águas quentes nas proximidades. Como a notícia se espalhou, logo surgem pessoas na maioria com doenças de pele para se banharem nessas águas, com a esperança de se curarem de suas doenças. Esse local foi batizado com o nome de Caldas Velhas, isso porque, aconteceu no século XVIII, mais precisamente no ano de 1722. (TEIXEIRA NETO, 1981).

As primeiras notícias sobre as Águas Quentes são atribuídas a Bartolomeu Bueno da Silva, filho, de bandeirante paulista, que em suas andanças pelos sertões de Goiás, à caça de ouro nos anos de 1722, deparou com um córrego de águas cristalinas, rodeado de frondosas árvores ao sopé de uma serra de beleza inigualável. Qual não foi seu espanto e o de toda sua comitiva ao verificar a temperatura elevada desse manancial (TEIXEIRA NETO, 1981, p. 13).

No livro de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro em seu livro fala sobre as iniciativas do Sr. Martinho naquele local:

Imediatamente dedicou-se à mineração, extraindo ouro em profusão. A fama da riqueza das Lavras foi-se alastrando o que atraiu para o local grandes levas de garimpeiros que aí se alojavam no afã de fazer fortuna. E o serviço de garimpagem se tornava, dia a dia, mais intenso. Enormes lavras se formavam ao longo do córrego, pouco acima das fontes. Por este fato recebeu ele o nome de "Córrego das Lavras". Não só as ricas lavras atraíam os forasteiros. As fontes termais também arrastavam para o local alguns enfermos (MONTEIRO, 1942, p. 29).

Às margens do rio Caldas, onde surgiu um pequeno povoado, com seus costumes e manifestações culturais e religiosas, trazidas por pessoas de várias localidades, ocorre uma das manifestações religiosas mais antigas de Caldas Novas, é a festa de Nossa Senhora do Desterro, padroeira da cidade.

A devoção a santa começou em 1777, quando Martinho Coelho de Siqueira encontrou uma imagem dela em uma gruta próxima às fontes termais. Ele construiu uma capela no local e doou uma sesmaria para a formação do patrimônio da igreja.

As águas termais atraíam muitos visitantes em busca de cura para suas enfermidades, mas também, causavam conflitos com os moradores da fazenda, que sofriam com os roubos de seus produtos, por isso, o fazendeiro Coronel Luís Gonzaga, decidiu transferir o arraial para uma região mais afastada das fontes, cerca de 15 Km, dando origem a Caldas Novas.

Devido à proximidade em que se achava da fazenda do Cel. Luiz G. de Menezes, começou este a se sentir molestado pela povoação. O Cel. Gonzaga era senhor de escravos, e estes lhe roubavam constantemente rapaduras, aguardente, açúcar, queijo e fumo, vendendo-os por preços ínfimos em quilombo. Além disso, instigados pelos habitantes do povoado, os negros se tornaram desobedientes e preguiçosos. Pensou, então, o Cel. Gonzaga, em se desfazer do povoado. Combinou com Domingos José Ribeiro a transferência do povoado para terras que este doaria a-fim-de constituir o patrimônio da Igreja a se erguer no local (MONTEIRO, 1942, p. 30).

Já no livro de Antônio Teixeira Neto nos conta sobre o que fez Cel. Luiz Gonzaga de Menezes: "Realizou algumas melhorias no local das águas, porém, pouco depois resolveu desfazer-se do povoado, desgostoso por vê-lo frequentado quase que exclusivamente por portadores do mal de Hansen." (TEIXEIRA NETO, 1981, p. 13).



A região de Caldas Novas, que começou sendo demarcada em 1849 e escriturada em 1850, na outra margem do rio, onde foi construída uma igreja, Coronel Luís Gonzaga de Menezes construiu um sobrado, como sua residência em frente ao local a mesma, justamente para acompanhar o processo de construção da nova Igreja. Em 1850, foi erguida a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Desterro, que se tornou o centro da vida religiosa e social do povoado, local que se tornou um dos maiores complexos hidrotermais do mundo.



Como aconteceu na grande maioria do surgimento das cidades do Brasil, a região foi crescendo em volta da Igreja, sem poder negar também, a influência das águas quentes do local, consideradas por muitas pessoas como sendo águas santas e milagrosas, surgindo as construções das primeiras moradias, muitas se destacaram pelo fato de hospedar pessoas a procura de tratamento de doenças, através das águas termais do local.



Após alguns anos o cônego José Olinto, por ser supersticioso consegue a mudança do nome da padroeira, conforme descreve Isabel Cristina Vilela Guerra, em sua dissertação de Mestrado em 2018:

Segundo fontes documentais da pasta da Secretaria da Paróquia Nossa das Dores, a Igreja Matriz foi construída com madeira de aroeira lapidada, que foi usado em suas colunas, caibros dos telhados, portas e janelas. Suas paredes foram feitas com barro de terra roxa, amassado com os pés, o adobe, e as janelas amparadas com grosso pau, e a Igreja tinha duas torres. O nome dado a Igreja inicialmente como já citado, foi Capela Nossa Senhora do Desterro e em 1888, pelas versões que se conta por moradores antigos e alguns documentos da época, houve mudança do nome e institui-se a Festa da Padroeira. Um dos contos é que o Cônego José Olindo neste ano de 1888, por ser supersticioso até pela profecia ou praga que o Cônego Jerônimo da Silva, o Padre Santo (1850) rogou no novo Povoado que autorizou a se formar, mudou o nome a Paróquia e a santa escolhida foi Nossa Senhora das Dores (GUERRA, 2018, p. 75).

Diante disso, o catolicismo, se destacou como uma das manifestações mais antigas da região de Caldas Novas, manifestações religiosas como festas em homenagens a Nossa Senhora do Rosário, Santo Antônio, São João e São Pedro, cujos festejos religiosos ocorriam com celebrações de missas, procissões, músicas, danças, fogueiras, fogos de artifícios e quermesses. Caldas Novas nos revela, a influência das diferentes culturas, que se encontraram na região e através da análise dos ritos, festas, lendas e crenças, podemos perceber como os grupos étnicos, que formaram a população local, expressaram sua fé e sua identidade. A religiosidade popular da cidade é, portanto, um reflexo da diversidade cultural e histórica que caracteriza o Brasil.

Essas manifestações da religiosidade popular da região de Caldas Novas, na época demonstraram as várias formas culturais e étnicas que se adaptaram a região, bem como às condições geográficas e históricas do local. Sua pesquisa demonstra, portanto, a intervenção das diversas etnias que conviveram (e convivem) na região, bem como, o esforço em manter o catolicismo oficial de Roma, com as expressões populares da fé. Essas diversidades culturais eram de maneira geral, uma forma de expressar sua crença, a identidade cultural e a condição de resistirem aos diferentes grupos sociais que viviam na cidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante a imposição do catolicismo romano no território brasileiro, especialmente neste período de expansão territorial, na região de Caldas Novas/GO, observou-se, o surgimento de uma enorme diversidade religiosa, composta por práticas heterodoxas e manifestações sincréticas, que fugiam ao controle das autoridades civis e as autoridades eclesiásticas, ausentes nesta parte do Brasil.

Desta forma, só aconteceu com mais frequência e regularidade, a presença de autoridades eclesiais, após a construção da Igreja Matriz, sendo iniciada nos anos de 1850. A vastidão territorial e a dispersão da população impediam a unidade e homogeneidade religiosas, surgindo rumores de que os escravos praticavam suas religiões sem serem incomodados. A grande contradição cultural e social existente no Brasil, era evidente na localidade.

Através deste estudo, pudemos compreender a complexidade da influência da institucionalidade católica na colonização do Brasil e o conseqüente apagamento religioso, imposto pela imposição do catolicismo oficial. A estreita relação entre a Igreja Católica e o poder estatal português, resultou em uma igreja que se confundia com o próprio Estado, distanciando-se da identificação com o povo ao qual deveria guiar espiritualmente.

No entanto, a vastidão territorial e a diversidade étnica do Brasil permitiram o desenvolvimento de uma religiosidade popular, resistente e plural, com a presença dos africanos escravizados, trouxe consigo suas próprias tradições religiosas, que se mesclaram ao catolicismo oficial, por meio do sincretismo religioso. Esse processo de hibridização resultou em uma rica tapeçaria de crenças e práticas religiosas, caracterizando a religiosidade brasileira.

Particularmente, nas regiões mais distantes dos centros coloniais, como Caldas Novas, a ausência de infraestrutura e de padres propiciou o surgimento de uma religiosidade popular autônoma, cujas comunidades buscavam formas alternativas de expressar sua fé. As tradições africanas, indígenas e o próprio catolicismo popular, foram preservados e adaptados, construindo uma identidade religiosa única.

Ao reconhecer essa diversidade religiosa e valorizar a herança cultural trazida pelos africanos e indígenas, podemos romper com o apagamento religioso imposto pela institucionalidade

católica. É necessário dar voz e espaço às diferentes manifestações religiosas presentes em nosso país, respeitando e promovendo o diálogo inter-religioso.

Compreender a história da institucionalidade católica na colonização do Brasil, nos ajuda a desvelar camadas de opressão e resistência, bem como, a valorizar a pluralidade religiosa que nos constitui como nação. A religiosidade popular brasileira é uma expressão viva da diversidade cultural e espiritual de nosso povo, sendo fundamental promover sua valorização e proteção.

Em um mundo cada vez mais globalizado, cujo diálogo entre diferentes religiões e tradições se torna cada vez mais importante, o Brasil possui uma riqueza cultural e religiosa, que pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva. A partir do reconhecimento e valorização das múltiplas formas de religiosidade presentes em nosso território, poderemos caminhar em direção a uma sociedade mais justa e respeitosa com as diferenças, celebrando a diversidade que nos constitui como povo brasileiro.

Para tanto, aceitar a diversidade e um mundo plural pode até ser um caminho ainda tortuoso, mas muito do processo de desconstrução de preconceitos inicia pelo debate aberto dos temas, sobretudo, na academia e nos espaços coletivos da sociedade.

As diferenças não devem ser abafadas, mas evidenciadas para a construção de uma sociedade concretamente. Em uma sociedade cujo pluralismo religioso se faz presente, é preciso construir uma situação nova que abre caminho e proporciona ambientes propícios à tolerância e o respeito recíproco.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Cassiano Oliveira de; SOUZA, Laurindo Ferreira de. **A maravilhosa região das águas termais de Goiás**. São Paulo: Editora Talento, 2001.

ALMEIDA, Vera. **História de Caldas Novas**. 2013. Disponível em: <https://veraalmeida.com.br/a-historia-de-caldas-novas.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRETAS, Genesco Ferreira. **Memórias de um botocudo**. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *In*: CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

FERRETTI, Sergio E. Sincretismo Afro-brasileiro e resistência cultural. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Reafricanização e Sincretismo no V Congresso Afro-Brasileiro realizado em Salvador entre 17 e 22 de agosto de 1997, **Horizonte Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 maio 2023.

HAUCK, João Fagundes *et. al.* **História da igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Petrópolis: Vozes, 1980.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. O peregrino e o convertido: a religião em movimento. *In*: OLIVEIRA, Paulo de Tarso Roma de. Petrópolis: Vozes, 2008, **Revista Nures**, ano x, n. 27, maio-agosto/2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/nures/article/>. Acesso em: 23 maio 2023.

HOORNAERT, Eduardo. **A igreja no Brasil colônia - 1550-1800**. São Paulo, Brasiliense, 1982, pp. 35-36. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 23 maio 2023.

ISAMBERT, F.-A. **Le sus du sacré: fête el religion populaire**. Paris: Minuit, 1982. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/c5d96dfd98913ec3f88c160b9fad>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. **Caldas Novas**: estância hidrotermal do Estado de Goiaz. Goiânia: Secção industrial da Imprensa Oficial, 1942.

MOTA, Emília Guimarães Mota. Diálogos sobre religiões de matriz africana: racismo religioso e história. **Revista Calundu**, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 23 maio 2023.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 14-39, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/28362>. Acesso em: 23 maio 2023.

SAINT-HILAIRE, Auguste de, *et. al.* **As fabulosas águas quentes de Caldas Novas**. Goiânia: Editora Oriente, 1982.

SÉGUY, Jean. **Imagens e “religião popular”**. Reflexões sobre um colóquio. Archives de Sciences Sociales des religions, JSTOR, 1977 -. Disponível em: <https://www.jstor.org>. Acesso em: 23 maio 2023.

SIQUEIRA, Michel Chelala. **Caldas Novas 100 anos**. São Paulo: Instituto Biográfico do Brasil, 2012.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo na terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Ed. Companhia das Letras 1986. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 23 maio 2023.

TEIXEIRA, Faustino. Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 14-23, set./nov. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 23 maio 2023.

TEIXEIRA NETO, Antonio *et. al.* **Complexo termal de Caldas Novas**. Goiânia: UFG editora, 1981.



8

*Ana Núbia Marques Duarte
Geraldo Magela Gonçalves
Relna Fagundes Fernandes
Marislânia de Oliveira Silva
Ângela de Castro Mota
Rayanna Maria Santos da Silva*

AS PINTURAS RUPESTRES DO DISTRITO DE LONTRAS E O IMPACTO DA AÇÃO HUMANA SOBRE ESSE PATRIMÔNIO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.8



RESUMO:

O presente artigo tem como principal objetivo abordar os aspectos acerca das pinturas rupestres do Distrito de Lontras e os impactos do homem sobre esse patrimônio. Tem como objetivos específicos investigar as pinturas rupestres e o impacto que a ação humana vem provocando nestas, bem como, identificar as políticas desenvolvidas para a manutenção e preservação desse patrimônio. Em face do que foi observado cabe indagar: qual é a importância das pinturas rupestres para a localidade de Lontras? O que representam? Quais as ações desenvolvidas para manutenção e preservação desse patrimônio e qual o interesse da comunidade por estes materiais? Para desvelar este objeto de investigação, optou-se por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e cunho etnográfico. O cenário encontrado através do posicionamento dos moradores da comunidade foi suporte essencial para consolidar este objeto de pesquisa. Com isso, percebeu-se que a comunidade local conhece pouco sobre a origem destas pinturas, resultando na inexistência de métodos de preservação.

Palavras-chave: Pinturas rupestres; Patrimônio; Preservação; Valorização.

1 INTRODUÇÃO

Símbolos iconográficos como a pintura e a fotografia têm sido instrumentos cotidianos da sociedade atual, o que torna a arte rupestre um patrimônio cultural imaterial pouco valorizado, haja vista, pertencer a um passado distante. Em face da relevância destes materiais para a história de um povo, o presente artigo tem como principal objetivo abordar os aspectos acerca das pinturas rupestres do Distrito de Lontras e os impactos do homem sobre esse patrimônio. Como objetivos específicos busca investigar as pinturas rupestres e o impacto que a ação humana vem provocando nessas pinturas, bem como, identificar as políticas desenvolvidas para a manutenção e preservação patrimonial do local.

Nesse contexto, este estudo se faz necessário para que as pinturas rupestres presentes no Distrito de Lontras sejam reconhecidas, valorizadas e preservadas pela comunidade local, reconhecendo-as como patrimônio cultural, visto que, trata-se de um bem material e que por falta de ações públicas, vem sofrendo depredações. Diante disso, cabe-se indagar: qual é a importância das pinturas rupestres para a localidade de Lontras? O que estas pinturas representam? Quais as ações desenvolvidas para manutenção e preservação desse patrimônio? Há algum tipo de interesse da comunidade por estes materiais?

A presença das pinturas rupestres representa a existência e passagem de indígenas na região, no entanto, a comunidade local conhece pouco sobre a origem destas pinturas, resultando na inexistência de métodos de preservação.

Para fundamentar teoricamente, este trabalho traz a análise de estudiosos como Marques (2009); Rodrigues (2002); Oliveira (2011); Pessis (2003), entre outros que trazem contribuições que se entrelaçam para a conquista do objetivo desta investigação.

A metodologia utilizada se deu por meio de uma pesquisa de campo, realizada com doze moradores da comunidade de Lontras. Traz uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, vista a importância desta abordagem para a Educação, mais prioritariamente para a História Local da Comunidade de Lontras.

Os instrumentos de coletas se deram através de entrevistas e análise dos dados colhidos na referida comunidade, que serão feitos de forma descritiva. Para tanto, foram necessários à utilização de diário de campo, folhas de papel sulfite, caneta, lápis. Assim, o reconhecimento e valorização da arte rupestre presentes no Distrito de Lontras, implica levar a comunidade a envolver-se e participar ativamente no processo de preservação e a olhar essa manifestação de arte do homem pré-histórico de maneira mais afetiva.

2 AS PINTURAS RUPESTRES DO DISTRITO DE LONTRAS E O IMPACTO DA AÇÃO HUMANA SOBRE ESSE PATRIMÔNIO

A representação da arte pré-histórica também chamada de arte rupestre, favoreceu o estudo sobre os hábitos dos povos pré-históricos e suas principais obras eram desenhos e pinturas, desenhados nas paredes e tetos de cavernas. Os desenhos de diferentes épocas sugerem rituais, animais, cenas de luta ou mesmo representações geométricas, tendo nesses registros de arte, características singulares que permitiram sua própria legitimação e diferenciação cultural. Portanto, consideram-se os estudos dos grafismos rupestres um meio de comunicação, uma pré-escrita, que os mais diferentes grupos utilizaram para registrar no seu próprio meio e a realidade que eles vivenciavam e conheciam.

2.1 ARTE RUPESTRE: UMA MEMÓRIA PORTADORA DE SENTIDOS

A arte rupestre é uma representação do homem primitivo encontradas em pedras em estágios rudimentares, suas manifestações de arte rupestre são localizadas em cenários, que a primeira vista chama a atenção, pela beleza natural do espaço e frequentemente está situado em uma rocha grande, que pode ser utilizada até como abrigo, um fato que parece rotineiro em muitas pinturas rupestres é a coloração dos desenhos, que são sempre de cor avermelhada, o que se sabe é que esses grafismos ainda são figuras não reconhecíveis.

E assim, Marques salienta que “a arte é um impulso natural do homem, de todo homem, tão característico e arraigado nele quanto o impulso sexual” (MARQUES, 2009. p. 81). A partir dessa afirmação, pode-se perceber que a arte é um elemento natural do homem, uma expressão que é resultada de suas necessidades, inquietações e são externadas por meio da arte, que se consegue dominá-la, no caso a pintura rupestre.

Portanto, supõe-se que essas práticas foram utilizadas pelos homens pré-históricos para expressar vivências cotidianas, manifestações culturais e ideológicas, por isso, são dotadas de significados e demonstram ainda a existência de uma civilização pré-letrada.

Diante disso Pessis (2003, p. 51) ressalta:

Considerar a pintura rupestre como expressão de modos de comunicação, abriu caminho para se conhecerem as culturas da Pré-História. [...] A possibilidade de representar graficamente o mundo sensível é resultado, em parte, da capacidade da espécie humana de tomar distância em relação a ela mesma, posicionar-se em relação aos outros e ter como consequência do processo de evolução uma consciência reflexiva (2003, p. 51).

Deste modo, os sítios de pinturas rupestres são recursos importantes para o estudo do homem pré-histórico, essa arte representada no passado pode ter sido concebida para tornar-se instrumento de localização, demarcação de território, registro de caça, ou seja, de práticas relacionadas a organização social do homem pré-histórico.

Por serem espaços de memória, os sítios de arte rupestre segundo Marques e Lima (*apud* LAGES e BORGES, 2003) "são monumentos de valor incontestável, verdadeiras obras de arte, portadora da experiência, do cotidiano e da sensibilidade dos homens pré-históricos". Portanto, conservam vestígios de milhares de anos, que investigados e transformados em documentos nos permiti pesquisar as primeiras manifestações artísticas da humanidade.

Sobre o aspecto de localização onde as pinturas rupestres são encontradas, Braika (2011, p. 52) firma:

O tipo de suporte e a estrutura são elementos essenciais e determinantes para se compreender o sítio rupestre e a sua utilização. Os abrigos localizados no alto das serras, ao longo dos rios [...], nos sugere serem lugares de cerimoniais, longe das aldeias, que deveriam estar situados mais perto da água. Já os sítios [...] situados em lugares de várzea, piemonte ou 'brejos', mesmo sendo lugares de culto, nos dão a impressão de uma utilização habitacional, mesmo que temporária, ou talvez lugar de culto perto da aldeia do grupo. [...] (BRAIK, 2011, p. 52).

As interpretações feitas a partir dos achados de grafismo rupestres, representam uma fonte inesgotável de dados para o conhecimento das sociedades pré-históricas, no entanto, há uma preocupação com essas interpretações, pois algumas parecem bastante próximas da realidade e outras trazem interpretações equivocadas. Assim ressalta Braik (2011, p. 52) "a análise múltipla do registro rupestre nos proporcionará respostas também múltiplas, de grande valor para o conhecimento da sociedade pré-histórica que a realizou [...]".

Em face da importância das gravuras rupestres, percebe-se uma grande desvalorização desse valioso patrimônio, haja vista, quando não há uma política pública voltada para a manutenção e preservação, estas tem sofrido pichações e depredações por meio da população local, que em suma, não dá o valor adequado e pouco conhece sobre o que significa este patrimônio.

2.2 PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS E MEMÓRIA

Diante do crescente processo de modernização das cidades, percebe-se a constante desvalorização e desconhecimento com relação ao patrimônio histórico e cultural. Nesse sentido, o conceito de patrimônio segundo Teixeira (2008, p. 202) “tratamos patrimônio enquanto evidências materiais e manifestações das culturas, ou seja, conjunto de bens elaborados e passados ao longo das gerações”. Assim, percebe-se, que é fundamental o reconhecimento para pode ser considerado patrimônio e adotar práticas de preservação.

O artigo 216 da Constituição Federal de 1988, entende como patrimônio cultural brasileiro.

Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. As formas de expressão;
- II. Os modos de criar, fazer e viver;
- III. As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V. Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Acredita-se, que apesar das ações voltadas para a preservação, os poderes públicos (municipais, estaduais e federais) e organizações específicas como o IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ainda são ineficazes no sentido de identificar, documentar e desenvolver mecanismos de preservação, porém ainda é um dos principais meios de preservação, a integração de todos esses instrumentos é condição indispensável para a efetiva e real preservação do patrimônio cultural brasileiro.

A falta de preservação do patrimônio, origina-se em grande parte, pela falta de ações públicas e educacionais que torne esse patrimônio da sociedade e estabelecer um resgate da memória, da identidade que a sociedade tem com o patrimônio, seja ele material imaterial ou natural. A preservação patrimonial aparece nesse contexto, como resultado de uma necessidade gerada pelo desejo conjunto de preservar bens culturais avaliados como importantes para cultura e para a história da coletividade.

E sobre o conceito de patrimônio, Rodrigues afirma: “Conjunto de bens móveis e imóveis [...] cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnológico, bibliográfico ou artístico” (2002, p. 20). Apesar de sua indiscutível importância, a ampliação de estudos voltados para a preservação de Sítios de Arte Rupestre caminha a passos lentos.

Desse modo, ressaltam Lima e Marques (2009, p. 11):

Sabemos que esses espaços trazem vestígios resultantes de práticas recuadas a milhares e milhares de anos. O reconhecimento e identificação com esses espaços se tornam mais difíceis principalmente por que muitas pessoas não percebem os Sítios como parte de sua História e cultura.

Nesse contexto, o que se percebe é que há um grande número de comunidades, que existem pinturas rupestres e que não tem conhecimento sobre o assunto, o que se torna um fator que gera desvalorização desses espaços, não há um estudo, um reconhecimento voltado para vincular esses registros a identidade da população local, por isso, a população causa depredações desses patrimônios.

2.3 AS PINTURAS RUPESTRES NUMA PERSPECTIVA DE PRESERVAÇÃO

É interessante perceber, que as pinturas rupestres são mecanismos usados pelos povos pré-históricos como meio de comunicação, dessa maneira, os indígenas brasileiros continuaram a usar a pintura como um dos meios mais importantes de comunicação, esses locais acabam sendo locais de visitação, de lazer. Para que um bem imaterial continue em seu estado natural, faz-se necessário algumas medidas de proteção, que garantam o valor histórico e artístico do patrimônio.

Observa Silva (2006, p. 114) que:

Devido a sua fragilidade, esses monumentos arqueológicos estão vulneráveis   a o do tempo e principalmente   destrui o humana. Esta interven o humana vem sendo responsável pela danifica o parcial ou total dos sítios arqueológicos, tendo como fatores: a constru o civil; a extra o de rochas, a falta de informa o e, conseqüentemente, o vandalismo".

Desta forma, urge que sejam tomadas providências, visando   preserva o dos sítios de arte rupestre. Pois, a perda desses registros implica em lacunas em rela o ao estudo da pr -história local, prejudicando, de certa forma, a constru o da história, da identidade da comunidade local. Para garantir a integridade do grafismo   comunidade onde essas se encontram, deve tom -las como parte

integrante de sua identidade, de modo que, possam tornar um patrimônio de valor histórico, cultural e afetivo, ou seja, um bem importante para a comunidade.

O desenvolvimento de práticas turísticas inconscientes tem sido um fator de grandes perdas de pinturas rupestre, que precisa cada vez mais de iniciativas, que tenham esse propósito, a conservação deve está colocada em primeiro plano e pensado em caráter de urgência, a comunidade local precisa ser inserida nesse processo e os órgãos públicos como a secretaria de cultura municipal serem entidades responsáveis e dispostas a cooperar.

Lima e Marques (2006, p. 14), destacam a importância do ato de preservar “para que os sujeitos sociais possam estabelecer essa conexão com o passado, identificar traços de sua cultura é preciso que os patrimônios culturais estejam em um bom estado de conservação”. É dessa forma, que é preciso, que haja uma integração entre a comunidade local e os órgãos responsáveis pela identificação, fiscalização e preservação desses espaços de memória.

Histórica e estreitamente, as pinturas rupestres se constituem como importantes marcos na transmissão do conhecimento, da compreensão e da consciência histórica. Não há identidade sem memória, para isso, são importantes portadores de mensagens e, por sua própria natureza como cultura material. Deve-se, entretanto, procurar encarar estas manifestações de escrita e/ou arte como signos portadores de significação.

Em conformidade com o que cita Tomaz (2010, p. 02):

Ao se contemplar um espaço de relevância histórica, esse espaço evoca lembranças de um passado que, mesmo remoto, é capaz de produzir sentimentos e sensações que parecem fazer reviver momentos e fatos ali vividos que fundamentam e explica realidade presente. Essa memória pode ser despertada através de lugares e edificações, e de monumentos que, em sua materialidade,

são capazes de fazer ememorar a forma de vida daqueles que, no passado deles se utilizaram. Cada edificação, portanto, carrega em si não apenas o material de que é composto, mas toda uma gama de significados e vivências ali experimentados.

Nessa direção, vale salientar, que por motivos meramente comerciais, prefere-se demolir o velho, por considerá-lo impróprio e substituí-lo pelo novo, mais contemporâneo e funcional, mais adequado às necessidades da vida moderna, é importante ressaltar ainda, que os lugares não reconhecidos como patrimônio e que não estão preparados pela demanda comercial, também sofrem impactos tanto do homem, como da natureza por estarem expostos a diversas agressões.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que ora se apresenta, trata-se de um estudo sobre as pinturas rupestres no Distrito de Lontras e os impactos humanos sobre esse patrimônio. A comunidade pesquisada é um distrito localizado na zona rural do município de Ipueiras - Ceará, possuindo cerca de noventa famílias, é um lugarejo bastante agradável, com uma população carente, porém trabalhadora e acolhedora.

O estudo é de natureza qualitativa, pois se baseou em informações coletadas mediante observação, diário de campo, diálogos e entrevistas semiestruturadas com os jovens, domésticas, professores, líderes comunitários e agricultores da comunidade em análise.

Quanto aos objetivos, o estudo apresenta natureza etnográfica, visto a importância da presença do investigador *in loco*.

4 ANÁLISE DO IMAGINÁRIO DA POPULAÇÃO DE LONTRAS

Na tentativa de contribuir para um repensar da comunidade, frente a presença das pinturas rupestres no Distrito de Lontras, esta pesquisa buscou investigá-las, bem como, as pinturas rupestres e o impacto que a ação humana vem provocando nessas pinturas, assim como, identificar as políticas desenvolvidas para a manutenção e preservação desse patrimônio.

Em face do propósito dessa investigação, foi realizada uma pesquisa de campo com os moradores da comunidade a respeito das pinturas presentes na região. Desta forma, este capítulo traz as impressões e constatações registradas durante o período da investigação pela presença do investigador *in loco*.

4.1 NARRATIVAS DE LONTRAS: O QUE O POVO CONTA

Na presente investigação quando da origem das pinturas rupestres os entrevistados salientaram que:

Elas são consideradas pinturas indígenas. Os mais antigos da região falavam que existiam índios em nossa região. (F. B. C. 64 anos).

Que há muitos anos atrás era um local habitado por índios e que os mesmos fizeram as pinturas rupestres nas rochas. (M. N. 21 anos).

Verificou-se, através das falas dos entrevistados, que há uma crença sobre o que a população sabe a respeito do assunto, que foi repassado pelos mais antigos, resultando de um conhecimento do senso comum, repassado de geração em geração. Ambos têm a mesma visão sobre a origem e do reconhecimento dos mais velhos na construção destas “verdades”.

Lima Filho (2010, p. 16) reforça que:

A população em geral, os moradores nos seus mais diversos graus sociais (intelectual, econômico e cultural) são os responsáveis pelas informações sobre a existência desses locais. Ainda que a população em geral (principalmente os mais jovens) ainda não tenham desenvolvido uma relação nítida e ampla de identificação com esse patrimônio cultural, nota-se que, uma grande parte dos mais velhos reconhecem, admiram e respeitam esses vestígios.

No contexto investigado no que se refere ao significado deste tipo de arte, o que se percebeu é que esse tipo de arte ainda tem muitos elementos ainda indecifráveis para a arqueologia. Contudo a população investigada acredita que tais signos têm como finalidade:

Registrar os acontecimentos que ocorreram no seu cotidiano, expressar seus sentimentos, transmitir sua cultura a nova geração de seu povo. (J. B. S. 31 anos)

Poderia ser um meio de comunicação que eles usavam para se comunicar uns com os outros ou uma maneira de mostrar sua cultura a gerações futuras." (F. J. 25 anos)

Desta forma, embora as fontes de conhecimento para a população local sejam escassas, a percepção sobre o assunto não é tão fantasiosa, percebendo-se nos depoimentos, a existência de um certo tipo de conhecimento, mesmo superficial, contudo, próximo do conceito científico.

Para Gondin (2012, p. 09):

Algumas pinturas rupestres são possíveis de serem interpretadas por que os objetos representados são bem próximos dos que existem na atualidade. Por conseguinte, ainda possuímos o significante necessário, a referência, para decodificar o signo e alcançarmos o significado dessas pinturas. Essas pinturas provêm de um processo consciente, intencional e demonstram como aquelas pessoas registravam suas impressões sobre o mundo

e sua história para seus descendentes. É evidente que cada traço desenhado em pedras por nossos ancestrais tinha significados.

As dificuldades em se preservar esses testemunhos são grandes, a ação humana tem sido um fator preponderante nesse processo, isso porque, não existe uma política de preservação pela comunidade e tão pouco, por órgãos responsáveis.

Lima Filho (2010, p. 09) afirma que:

Foi e é constante a destruição causada pelo vandalismo, tendo as pichações e as queimadas como fatores principais. É possível que os pichadores não tenham a intenção de descaracterizar as pinturas. É provável que os responsáveis pela depredação patrimonial desconheçam o valor simbólico agregado ao registro que está sendo destruído.

Diante do quadro observado, que foi a má conservação das pinturas rupestres encontradas em Lontras, percebe-se uma falta de identidade da população com essa arte, haja vista, não haver por parte da comunidade, movimentos de preservação do local.

No entanto, quando há referência a importância desses grafismos para a localidade salienta-se que:

É importante, pois mostra que foram os índios os primeiros habitantes não só do nosso país, mas também moravam no nosso lugar. (R. M. 24 anos)

É muito importante, pois veem muitas pessoas para verem o letreiro e ter conhecimento do que. (F. B. C. 64 anos)

Tomando como base o depoimento dos moradores, em se tratando de identidade local, os entrevistados sentem pouca afinidade com essas pinturas, consideram-nas importantes, mas as veem apenas pelo aspecto turístico como ressaltam, pois o que se percebe são visitas por curiosidade, não havendo, pois, reconhecimento da questão histórica que tais grafismos representam. O que se leva a

percepção de que, infelizmente, há pouca valorização por parte dos visitantes, o que contribui para a depredação desse patrimônio.

Como bem destaca Lima Filho (2010, p. 04):

Busca-se com isso de maneira direta desenvolver a clara relação de identidade por parte das comunidades dos entornos desses referidos sítios. Uma vez desenvolvida essa relação de pertencimento no que tange a preservação/conservação desses vestígios, os mesmos estarão assegurados por algumas dezenas ou mais algumas centenas de anos e proporcionará dados para posicionar as ocupações de toda a região num espaço e num tempo, bem mais seguro.

Neste contexto, percebe-se, que a preservação é a condição essencial para que esses grafismos continuem existindo, e isso, só poderá ocorrer quando estas pinturas passarem a ser incorporadas de algum modo, pelos atuais habitantes das comunidades onde estão inseridos.

A falta de conhecimento aprofundado sobre o assunto, causa na população certa desvalorização, que pode ocorrer por falta de esclarecimentos para os habitantes, acerca do assunto. Fato este, que pode ser evidenciado nos trechos a seguir:

Não foi um esclarecimento que mostrasse a real importância dessas pinturas para a comunidade. M. N. (21 anos)”. Já ao debater sobre as formas de preservação do local um morador acrescenta: “No período em que estava sendo mais visitados os moradores limpavam o caminho para facilitar a chegada até a pedra e deixavam o ambiente mais aconchegante. Mas, apesar do cuidado já foi possível observar rabiscos na pedra feitos pelos visitantes (A. C. 26 anos).

Destarte, o processo de preservação, fiscalização e identificação desses espaços se tornam mais difíceis, porque muitas pessoas não percebem os sítios como partes integrantes de sua própria

história e cultura, uma vez que, essas pinturas se tornem um bem importante para a comunidade, elas serão vistas como meio de identidade da comunidade, do mesmo modo que, serão vestígios próprios para apreciação, visitação consciente e parte da história comunitária: *"Preservando o lugar, onde elas se encontram e preparando o local para receber visitantes de toda a região"* (J. B. S. 31 anos)".

Diante dos depoimentos, percebe-se, que ambos consideram a preservação como pressuposto fundamental, para a existência desse tipo de manifestação do homem pré-histórico. São diversos os tipos de degradação, que essas pinturas vêm sendo expostas: registros de nomes, rabiscos, desenhos, riscos, desta forma, urge que sejam tomadas providências, visando à preservação daquele sítio.

Pois, assim ressalta F. B. C. (64 anos) "muitas pessoas já escreveram seus nomes e também riscaram os desenhos", a perda desses registros rupestres implicaria em lacunas, no que se refere ao estudo da pré-história local, prejudicando, de certa forma, a construção da história da comunidade de Lontras. Diante disso, deve-se ressaltar, que o trabalho de conscientização junto às populações é algo fundamental para a preservação dos sítios arqueológicos, atitudes que seriam incumbidas no estudo da história local e educação patrimonial.

Os desafios da preservação são inquestionáveis nesses aspectos, pois não somente a ação humana é responsável por esse fato, mas também, a natureza por meio de seus agentes pode contribuir nesse processo. De fato, quem seriam os responsáveis para desenvolver políticas de preservação das pinturas? Sobre esses questionamentos salienta R. M. M. D. (24 anos).

A iniciativa deveria partir dos próprios moradores e associação dos moradores locais, depois seriam os órgãos municipais como Secretaria de Cultura e Meio Ambiente, posteriormente esses órgãos poderiam recorrer ao governo Estadual ou até mesmo Federal com esses órgãos juntos desenvolveriam projetos de preservação e assim teria um lugar adequado e frequentado por todos. (R. M. M. D. 24 anos).

Para a população, há, pois, um sentimento de que as pinturas são importantes, o que está faltando são as iniciativas para o envolvimento da comunidade nessa questão. Desta forma, destaca Tomaz (2010, p. 06) "A preservação do patrimônio histórico deve-se ao fato, de que, a vida de uma comunidade, de um povo, está relacionada ao seu passado, à sua vivência, às transformações ocorridas na sua história". É importante ressaltar, que é imprescindível relacionar os indivíduos, comunidade e órgãos competentes de preservação com as pinturas a serem preservadas, visto que, uma comunidade, no seu viver habitual, tem sua identidade refletida em lugares cuja memória, os indivíduos constroem no dia-a-dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho de pesquisa, pôde-se compreender a importância do estudo e da preservação dos sítios de arte rupestre, pois abrange um contexto histórico relevante para a história e identidade da população local.

Neste aspecto, o trabalho que ora se encerra, favoreceu aos moradores da comunidade de Lontras a refletir sobre a presença das artes primitivas em seu território, assim como, o despertar da sensibilidade da população para um olhar voltado para a preservação do espaço chamado de pedra do letreiro.

Mesmo cientes de que esse movimento de preservação começa na própria população, os moradores acreditam que precisam se articular para procurar órgãos competentes, que desenvolvam ações de preservação deste patrimônio tão importante para a história, não apenas local, mas geral.

Percebeu-se nesta investigação, que uma ferramenta necessária para a valorização do espaço onde estão situados os grafismos

é o esclarecimento junto à população local sobre a importância das pinturas rupestres. Portanto, o estudo dessa natureza deve estar inserido nos conteúdos da grade curricular da escola local, visto que, dessa forma, a comunidade encontre nesse espaço e nas pinturas presentes identidade cultural e étnica.

Desta forma, ressalta Lima Filho (2010, p. 19) “Nesse sentido entra as ações de educação patrimonial, essenciais para apresentar a população um patrimônio que é seu, mas cujo valor, como bem histórico ela desconhece ou na melhor das hipóteses pouco valoriza”. Por isso, a necessidade de ampliação do conhecimento arqueológico e histórico da região.

Em síntese, as pinturas rupestres do Distrito de Lontras e o impacto da ação humana sobre esse patrimônio, aplicada na comunidade de Lontras apresentou uma abordagem sobre as pinturas rupestres e mostrou como a ação humana vem contribuindo para destruição dos sítios de Arte Rupestre, provocando um desaparecimento dessas testemunhas históricas. Dessa forma, é importante se ter em mente que, a noção de preservação e conservação, seja de fato estabelecida.

Espera-se, que este trabalho, venha a contribuir para uma prática de valorização das pinturas rupestres presentes no Distrito de Lontras, assim como, atentar para a identidade histórica da população local.

REFERÊNCIAS

BRAIK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

GONDIM, Caline Galvão. Pinturas rupestres: a representação da imaginação do homem primitivo. **Revista Temática**, João Pessoa, ano VIII, n. 04, abr. 2012.

LIMA FILHO, Sebastião Lacerda de. **Temática dominante nas pinturas rupestres do Boqueirão do Riacho das Traíras, no município de Sento Sé - BA**. (Monografia) - UNIVASF, São Raimundo Nonato, 2010.

LIMA FILHO, Sebastião Lacerda de. "Registros rupestres: perfil gráfico e grupo social". *In: Revista Clío - Série Arqueológica*, Recife, nº. 9, 1993.

LIMA, Maria Vlândia dos Santos; MARQUES, Marcélia do Nascimento: A arte rupestre no Sertão Central do Ceará: a memória no plano da técnica das práticas culturais pré-históricas. *In: XIII Encontro Estadual de História do Ceará*, Sobral, 2012,

MARQUES, Marcélia. **Materiais e saberes na arte rupestre**. Fortaleza: Museu de Ceará / Secult, 2009.

PESSIS, Anne-Marie. **Imagens da pré-história**. São Paulo: Fundham, 2003.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. *In: FUNARI, Pedro Paulo; PINSKI, Jaime (Orgs.). Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Itamar Ferreira da. A valorização do tesouro arqueológico da Paraíba através da aplicação de ícones pré-históricos em cerâmicas decorativas. *In: IV Congresso de Internacional de Pesquisa em Design - Brasil. Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

TEIXEIRA, Claudia Adriana Rocha. A educação patrimonial no ensino de história. **Biblos - Revista do Instituto e Ciências Humanas e da Informação da FURG**, Rio Grande, 2008.

TOMAZ, Paulo Cesar. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, ano VII, nº. 2, mai.-ago. de 2010.

APÊNDICE: ENTREVISTA COM MORADORES DA COMUNIDADE DE LONTRAS

1. Os desenhos encontrados na rocha chamada por muitos de Pedra do Letreiro denominam-se pinturas rupestres o que você sabe sobre a origem dessas pinturas na região?
2. O que as pinturas rupestres encontradas em locais próximos a comunidade representam para a comunidade de Lontras?
3. Quem você acha que pintou essas imagens nas rochas? Qual a finalidade dessas pinturas?
4. O que você sabe sobre essas pinturas?
5. Você considera estas pinturas importantes para a localidade de Lontras?
6. Ao longo do tempo já foi esclarecido para a comunidade algo sobre as pinturas rupestres presentes na região?
7. Existe um cuidado em preservar essas gravuras?
8. Quem deveria se responsabilizar para desenvolver políticas de preservação?
9. Como essas pinturas podem ser instrumentos importantes para a comunidade?
10. Como tem sido o cuidado da população com essas pinturas?



9

*Maria Aparecida de Freitas Soares
Suely Gonçalves de Souza
Wendell Siqueira Marinho
Marcivon Martins da Cunha
Ana Núbia Marques Duarte
Karla Helou Cândido de Paula Freitas*

GRAMSCI E CROCE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA PRÁTICA HISTORIOGRÁFICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.9



RESUMO:

Este artigo busca apresentar as definições sobre Estado, Sociedade Civil e Hegemonia, considerando a fundamentação teórica do intelectual sardo Antônio Gramsci e do filósofo italiano Benedetto Croce, em suas proximidades e afastamentos, a partir da prática historiográfica, perpassando pelos conceitos históricos como: materialismo histórico e idealismo. Diante da complexidade teórica, buscamos o aporte de algumas proposições intelectuais, afim de, estabelecer uma análise acerca das convergências e divergências desses expoentes teóricos, que marcaram as discussões acerca da Política, Filosofia e da História, observando às suas práticas e seus resultados e suas transformações em várias áreas, sócioeconômica e cultural, para uma nova realidade social acerca do entendimento do homem, quanto à sua emancipação integral dos "grilhões" materiais, em sua vivência em um "mundo" capitalista. De modo que, Gramsci ansiava pela constituição de um plano de ação capaz de alterar a estrutura político-econômica da sociedade. Nesse sentido, a dimensão cultural e educativa ocupa uma posição destacada na sua reflexão sobre a transformação social, exigindo a emancipação integral do homem, cuja hegemonia, combinação de força e consenso, em que a força chega por meio dos órgãos de opinião pública, parecendo ser o consenso.

Palavras-chave: Gramsci; Croce; Estado; Sociedade civil; Consenso; Hegemonia.

1 INTRODUÇÃO

Em meados do século XX, pudemos observar, que a complexidade da fundamentação teórica de Gramsci, desafia inúmeros pesquisadores que, em busca de examinar seus conceitos e interpretar sua teoria, atentam-se para os diferentes e opostos métodos da hermenêutica, buscando, de um lado, concentrar-se na leitura e nos trabalhos, que influenciaram o pensamento do teórico, e, de outro, para o contexto histórico em que o teórico está inserido, através da cultura e das questões filosóficas e políticas, podemos observar um esclarecimento metodológico, por parte dos que concordam e dos que discordam de sua teoria, portanto, um exame superficial, sem as devidas exigências científicas, incorre no equívoco de desonestidade com a biografia estudada. Buscar apenas a divisão entre o Gramsci: “homem”, o “político”, o “filósofo” e quiçá, o “historiador”, diminuiria a sua centralidade intelectual quanto à profundidade e alcance.

Quando se busca uma obra de “história” em Gramsci, não se diminui seu “valor” intelectual empregado no cárcere do regime fascista entre 1929 e 1935, como um revolucionário, contudo, devemos salientar que todo esforço de Gramsci representava um novo período histórico. (SALLES, 2012).

É bem verdade que “o fazer histórico” proporciona mecanismos de narrativa e exposição e pluralidade, não se limitando à um paradigma unificador, como afirma Neves (2001, p. 20), “consideram-na a priori, como já definida e monolítica”. O estabelecimento da relação entre história e ciências sociais, acentuou-se no mundo contemporâneo, com a provocação de Karl Marx, que sacudiu o “mundo dos historiadores” e a diversidade da história como disciplina, cujas análises da sociedade eram fundamentadas pelas ciências sociais, exigia-se naquele período uma renovação historiográfica, formalizada a partir do historicismo alemão, com viés também na escola francesa. (NEVES, 2001).

Nesse sentido, quanto a escola dos Annales, identificava-se dois pensamentos historiográficos: uma das ciências sociais e outra de matriz marxiana, que abarcava o movimento da história não com respeito ao indivíduo, mas à uma classe social, cuja preocupação no modo de fazer história é mais por seu “objeto material”, que pela demarcação teórica (NEVES, 2001, p. 28).

Quanto à Gramsci e a concepção do materialismo marxista, o que segundo Salles (2012, p. 215), “de que o real objetivo só existe, isto é, só é concebível, em relação à prática do sujeito que o conhece e transforma, e do caráter histórico, isto é social, coletivo e relativo, dessa prática”.

De outro modo, a concepção e prática historiográfica, embasada no historicismo idealista, remonta à historiografia defendida pelo filósofo italiano Benedetto Croce, para Gramsci vem a indagação de uma história com uma meta pré-determinada, como o pensamento liberal reformista, o que, para Salles (2012, p. 215), o “trabalho que se dá não apenas como uma teoria da história, enquanto processo histórico coletivo da humanidade, mas, especificamente, como uma teoria de prática da História, enquanto disciplina do conhecimento.

2 ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E HEGEMONIA

Em Gramsci o Estado, é a instituição que trabalha a favor de uma classe social e para manutenção do seu poder, não constituindo-se apenas da sociedade política, mas também, da sociedade civil, o que garante às classes a função de hegemonia. Sua gênese está intrinsecamente ligada a divisão de classe, razão de sua existência como afirma Coutinho (1992, p. 74):

A gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão porque ele só existe quando e enquanto existir essa divisão (que decorre por sua vez, das relações sociais da produção); e a função do Estado é precisamente a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses comuns de uma classe particular se imponha como o interesse geral da sociedade.

Contudo, no historicismo de Croce, não apenas com o objetivo de construir um método ou uma ciência, podemos observar, uma ideologia, marcada pelos interesses dos conservadores, que para Croce, a forma liberal do Estado é defesa de que qualquer força política pode movimentar-se livremente.

Esse posicionamento de Croce, promovia a conservação das relações sociais, modificando o nível de elaboração filosófica, omitindo-a para a política “filosofia para os filósofos”, separando-a do povo. Do mesmo modo, afastou a cultura, como a teoria da autonomia do sujeito, o que levou o partido crociano a dominação de classes pela ideologia. O que lhe aferia a posição de intelectual orgânico, sendo definido Buci-Glucksmann (1990), em sua obra “Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia”, Gramsci, aponta que Benedetto Croce, só trazia sentido, materialidade orgânica em seu trabalho, através dos diversos aparelhos Hegemônicos.

Ao posicionamento de Gramsci, observa-se, que encontra lugar, não somente na evolução do Marxismo, ampliando e concretizando a aceitação pelo método do materialismo histórico. Contudo, Gramsci não somente amplia o conceito de Estado, mas também, amplia o conceito de “sociedade civil”, segue-se as posições de Coutinho (1992, p. 75):

Precisamente num trecho dos Cadernos onde analisa “a doutrina de Hegel sobre os partidos e as associações como “trama privada do Estado” – um trecho que está entre as primeiras anotações carcerárias de Gramsci, datando provavelmente de março de 1929 – nosso autor mostra como seu conceito de “sociedade civil”,

sua concepção ampliada do Estado, parte precisamente do reconhecimento dessa socialização da política no capitalismo desenvolvido, dessa formação de sujeitos políticos coletivos de massa. [...] O conceito de organização em Marx permanece ainda preso aos seguintes elementos: organizações profissionais, clubes jacobinos, conspirações secretas de pequenos grupos, organizações jornalísticas, Marx, portanto não pode conhecer – ou não pode levar na devida conta – os grandes sindicatos englobando milhões de pessoas, os partidos políticos operários e populares legais e de massa, os parlamentos eleitos por sufrágio universal direto e secreto, os jornais proletários de imensa tiragem etc.

A ideia central do *conceito de sociedade civil* em Gramsci, aloca a organização e produção de vontades coletivas organizadas, em sua adequação ou oposição aos interesses burgueses. Torna-se uma base para o Estado ampliado, trazendo essa unificação em sua materialidade institucional, “a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a frente teórica ideológica” (GRAMSCI, 1977, p. 332), bem como, o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, se referindo as formas de produção econômica (infraestrutura) e política (Estado), através da unidade orgânica e distinção orgânica entre a sociedade civil e Estado, diante das tarefas de criação de consenso e coerção, configura o Estado Ampliado ou integral (MENDONÇA, 2013).

Nesse sentido, o conceito de Estado ampliado e sociedade civil, nos cadernos do cárcere, refletem o “desenvolvimento do Estado e do seu protagonismo em relação à sociedade” (LIGUORI, 2003, p. 174). Para Gramsci os conceitos estão paralelamente distintos, contudo, organizados de forma orgânica.

A reflexão que nos aponta Gramsci é que a sociedade civil proporciona uma via dupla, de espaço de luta de classe interna e externa, através das organizações de vontades coletivas e a forma de denominação, tendo em vista que, os agentes sociais engajados na

sociedade civil e na sociedade política, necessariamente não representam classes abstratas pertencentes à um Estado etéreo, apesar de a sociedade civil e a sociedade política encontrarem-se em permanente relação. No entanto, cabe ao pesquisador, a tarefa de verificar quem são os sujeitos coletivos organizados, tal qual como segue, Mendonça (2007, p. 15):

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores que integram esses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe estão organicamente vinculados e, sobretudo, o que estão disputando junto a cada um dos organismos do Estado restrito, sem jamais obscurecer que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente interrelação. Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da Sociedade Civil articulam-se no Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas (MENDONÇA, 2013 *apud*, MENDONÇA, 2007, p. 15).

Segundo Coutinho (1992), a sociedade civil, (figura social da hegemonia), tem em seu poder a mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado restrito, ou seja, sociedade política, mais sociedade civil formam o Estado em seu sentido integral. (Hegemonia + ditadura). Para a compreensão do Estado e sua composição como sociedade política, mais a sociedade civil, também se faz necessário a abordagem, mesmo que, de forma limítrofe, as possíveis definições quanto à Hegemonia, que para Gramsci, expressava as situações e condições econômicas, e primordialmente uma fundamentação ideológica (GRAMSCI, 2020).

Na sociedade civil, as classes dominantes exercem a Hegemonia, através da direção política, moral e intelectual, não há como ter direção política e ideológica sem o conjunto dessa, fato esse, que proporciona a conquista do consenso ativo e organizado. Segundo

Coutinho (1992), a Hegemonia se manifesta, de dois modos: como domínio e como direção intelectual e moral.

A socialização da política com a relação de força, determina o fato de um Estado, apresentar-se mais Hegemônico que outro, através de sua capacidade de estabelecer alianças por um consenso, que alcance as classes subalternas, esse empreendimento da Hegemonia encontra-se na própria sociedade civil.

É nesse sentido, que Gramsci dedicou grande parte de seus estudos em contrapor e criticar Benedetto Croce, pelo seu trabalho teórico afim de, educar as classes hegemônicas, para a separação de classes antagônicas e permitindo o proletariado a condição de classe subalterna. O que segundo Buci-Glucksmann (1990), faz parte da consolidação de “fortificações da classe dominante”.

Para Gramsci, a classe dominante se impõe, à classe dominada, e essa imposição ideológica é implantada em todas as consciências da sociedade. E uma dessas áreas apontadas por Gramsci é a educação, onde ela separa a formação preparada para classes dominantes e a escola profissional que servirá para a grande maioria que compõe a classe dominada, os subalternos da sociedade (GRAMSCI, 2020).

Gramsci, aprofunda à sua crítica à Croce, no sentido que, através dos diversos aparelhos da Hegemonia, Croce, buscava fazer “subordinados” de sua ideologia, através dos intelectuais, buscando uma ideologia superior e a educação das classes dominadas pela Hegemonia, o que ficou clarividente, quando Croce assumiu o cargo de ministro da educação nacional (1920 - 1921), (BUCI-GLUCKSMANN, 1990).

Em tempo, cada grupo social, e “essencial”, dispõe de intelectuais tradicionais e/ou orgânicos que, lhes serão convenientes a homogeneidade da sua própria função. Conforme a afirmação do teórico sardo, Gramsci, “todos os homens são intelectuais, mas nem

todos tem a função de intelectuais na sociedade”. Assim sendo, temos a capacidade de todos os grupos sociais de formarem seus intelectuais, tanto a classe dominante e suas “propostas” da hegemonia social e do governo político, tanto como, a classe dominada, através da organização de grupos sociais e sua luta de classe (GRAMSCI, 2004).

Embora Gramsci não apresente propensão intrínseca a se ater ou vincular-se rigidamente a conceitos ou definições, ele emprega tais elementos de maneiras diversas, conferindo-lhes significados que melhor se adequem ao contexto atual, o que possibilita uma ampliação interpretativa ao ponto de ser concebida a elaboração de um dicionário, com o propósito de contribuir para uma compreensão mais aprofundada de seus conceitos.

Hegemonia, por exemplo, que surgiu no marxismo, nas obras de Lenin, mas ganhou novas dimensões, nas visões de Gramsci, vem da mudança da fórmula de revolução permanente, que ganha uma nova roupagem, ou seja, mudança de vulto nas estruturas políticas, que Gramsci (1977, p. 1566) diz que:

A revolução permanente é própria de um período histórico em que não existiam ainda os grandes partidos políticos de massas e os grandes sindicatos econômicos e a sociedade estava ainda por assim dizer em estado de fluidez sob muitos aspectos no período após 1870 com a expansão colonial europeia todos esses elementos mudam as relações organizativas internas e internacionais do estado tornam-se mais complexas e massivas e a fórmula da década de 1940 da revolução permanente vem elaborada e superada na ciência política na fórmula de hegemonia civil.

Naquele momento, a burguesia se consolidava como classe dominante e buscava forma mais estáveis de exercícios do poder, pois a agitação da coersão, não combinava ou não eram compatíveis com os novos ambientes de negócios, que estavam se desenvolvendo naquele momento e a técnica política precisou se modernizar, fizeram parte destas transformações, desse sistema não apenas

o crescimento das organizações civis, mas também, a expansão de regimes parlamentaristas, o reforço das estruturas estatais com a formação de vasta burocracia, não só pública, da mesma forma a privada, e de um sistema de organizações estatais voltadas ao controle político e econômico da sociedade conforme as diretrizes dos setores dominante.

Com esse novo modelo, a sociedade civil se torna um elemento mais resistente a crises e rupturas econômicas, cujo poder se torna mais mediado, pelo conjunto das entidades e instituições que na sociedade civil faz o papel das trincheiras e acatamentos na guerra.

Nas palavras de Gramsci (1977, p. 1567):

A estrutura maciça das democracias modernas seja como organizações estatais, seja como complexo de associações na vida civil, constitui para a arte política o que são as trincheiras e as fortificações permanentes do front na guerra de posições essas fazem apenas fazem apenas parcial o elemento de movimento que antes era toda a guerra etc.

Essa foi a fórmula da hegemonia Civil, cuja burguesia conjulgava o exercício do poder do estado, as intuições dirigentes da ação política, seja elas, partidos, movimentos e campanhas, instituições responsáveis pela produção e reprodução dos significados e valores sociais, vão criar formas ampliadas de exercício do poder político, que transborda do Estado e incorpora não apenas aspectos jurídicos, mas também, intelectuais e morais, de igual teor, o estado ampliado.

Na concepção Gramsciana, Estado vai além das definições mecanicista do próprio marxismo, não sendo um mero instrumento de força a favor da classe dominante, mas uma força revestida de consenso, coerção acompanhada de hegemonia, essas coerções ideológicas chega ao ponto que, até mesmo o proletariado principal, elemento que compõe as classes dominadas, age como defensor da ideologia hegemônica e do sistema capitalista, dessa forma, o estado


ampliado demonstra a detenção de poder nas esferas políticas, econômica, social e cultural.

O aparelho de domínio, que favorece ideologia hegemônica, engloba não só o aparato de repressão, como a polícia e os órgãos militares, mas também, as instituições como as igrejas, escolas, sindicatos e especialmente a comunicação social, que tinha um papel de destaque nessa teoria, já que os meios de comunicação seria parte fundamental dos processos de construção de significados culturais e informacionais da população, pois os jornais davam visibilidade apenas a certas ideias e acontecimentos que trabalhassem a favor do processo de sustentação e amplificação da ideologia dominante.

3 GRAMSCI, CROCE E A PRÁTICA HISTORIOGRÁFICA

A relação entre Gramsci e Croce, bem como, sua influência para pesquisadores, filósofos e historiadores, é de uma amplitude incalculável, aportando para variadas vertentes e pensamentos, tanto em suas convergências, quanto em suas divergências.

Por isso, esse artigo deteve-se em analisar os principais conceitos e fundamentações Gramsciana e as ponderações do filósofo italiano Benedetto Croce, no sentido de que, ora absorvida pelo modelo marxista de Gramsci, ora contestada e de certa forma, refutada, sem de maneira nenhuma, descartar a significativa influência e contribuição que Croce incorporou à filosofia da práxis, contribuições que, validou o materialismo histórico, nos pensamentos de Gramsci, no sentido de que, estudos da economia marxista, com grande influência de Labriola (SALLES, 2012).



No entanto, o desenvolvimento histórico, segundo próprio Gramsci (1999, p. 283) se faz com aprofundamento na história integral e não apenas parcial, assim sendo, era necessário um retorno a Croce, porém com o objetivo de superação, fundamental para a crítica ao “economicismo” e ao “mecanicismo” (SALLES, 2012). Sendo assim, Gramsci, arraigado no marxismo, criticava o fato de Croce assumir uma postura de “sociologismo” idealista, reduzindo assim, a história à uma dimensão intelectual, embasada em conceitos.

Caso seja necessário, no perene fluir dos acontecimentos, fixar conceitos, sem os quais a realidade não poderia ser compreendida, deve-se também, aliás é imprescindível, fixar e recordar que a realidade em movimento e conceito da realidade, se podem ser logicamente distinguidos, devem ser concebidos historicamente como unidade inseparável. De outro modo, sucede o que destinou-se a Croce, isto é, que a história se torne uma história formal, uma história dos conceitos e, em última análise, uma história dos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 311 *apud* SALLES, 2012, p. 221).

Segundo Salles, a prática historiográfica deve ser importante, na observação no entendimento e na elaboração dos conceitos, pois a história, deve ser incorporada ao processo do real vivido, haja vista que, do ponto de vista Gramsciano, “a história é a história dos homens, enquanto processo evolutivo geral - isto é, que não começa com cada homem (evento) e não termina com um homem (evento) cumulativo, singular e objetivo – o passado não se repete [...]”. Retomando assim, o pensamento de que, o conhecimento singular é possível, através dos conhecimentos gerais (SALLES, 2012, p. 225).

A crítica de Croce ao marxismo vulgar, foi de grande importância para Gramsci, em Croce, sua formulação de processo histórico, em “acumulação” (termo utilizado por Salles, 2012), não se dava no plano material, mas com um entendimento platônico de ética e política, nas concepções e com pano de fundo a história da Europa, Croce, primava pela moral, pela razão, promovendo uma “história da liberdade” (SALLES, 2012, p. 18).

Acontece que, para os historiadores, o passado deve ser criado pelo historiador, no campo das mentalidades, que está no presente, cuja aproximação do passado com o presente deve ser analisada através dos procedimentos metodológicos, essa similaridade em que o passado está ligado ao presente, que predomina, se dá num plano da razão, da moral do espírito.

Para Gramsci, em contrariedade, toda transição dos processos históricos, está sujeita à estrutura de necessidade. Sendo assim, não há divisão entre a política, filosofia e a história, nesse paralelo entre a historiografia e a política, na qual temos a história fetichista, que por sua vez, esconde as relações sociais, versus a história integral e a historiografia e a política como burguesia hegemônica, cujas estruturas históricas são permanentes, culminando para a compreensão das sociedades avançadas e seus aparatos culturais, entre a autoridade (Estado) e a Liberdade (consenso) (SALLES, 2012).

Compreender a originalidade teórica e política do pensamento de Gramsci, consiste precisamente em avaliar como ele conduziu os problemas concretos de sua realidade, como o atraso da Itália em relação à Europa, a primeira guerra mundial, a virada de 1917 na Rússia, o fracasso das revoluções do ocidente depois da guerra, o nascimento e a ascensão do fascismo e o impulso que orientou tanta investigação quanto à elaboração teórica conseguinte.

Em Gramsci foi sempre o mesmo, a exigência da emancipação integral do homem, originário desse cenário, ele reage diante dos acontecimentos e suas produções surgem em resposta a todo o contexto da época, abordando diversos aspectos em seus estudos, tendo escrito sobre diversos assuntos, desenvolvendo uma leitura particular sobre eles e/ou criando novos conceitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se aqui, que a amplitude da obra Gramsciana, bem como, suas interpretações e pesquisas, são de improváveis disposições em apenas um artigo, com plena consciência de que longe de dissecar, tantos fragmentos e imensa riqueza teórica, abordamos alguns conceitos que, de nenhuma forma desconsideramos maior aprofundamento e reflexões, por essa razão, enfatizou-se algumas definições de Gramsci, contrapondo-as com Benedetto Croce, quanto ao conceito de: Estado, Sociedade Civil e hegemonia, entendendo que não há possibilidade de dissociar, de outros de igual importância, à luz de orientações de estudiosos que analisam os teóricos e suas contribuições acerca de suas proximidades e seus afastamentos.

Quanto ao *Estado*, em Gramsci refletimos que, é a instituição que trabalha a favor de uma classe social, para manutenção do seu poder, não constituindo-se apenas da sociedade política, mas, da sociedade civil, enquanto que para Croce, a forma liberal do Estado, é a defesa de qualquer força política, que possa se movimentar livremente, assim sendo, Gramsci aponta em sua crítica que para Croce, o Estado seria uma forma de evidenciar os aparelhos hegemônicos.

A ideia central da sociedade civil para Gramsci, uma de suas teorias fundamentais, aloca a organização e produção das vontades coletivas organizadas, conceito que está ligado intrinsecamente ao próximo conceito Hegemonia, razão da existência da divisão entre as classes. É nesse sentido, que Gramsci dedica parte dos seus estudos em contrapor Croce, em sua dedicação em educar as classes hegemônicas e trabalhar para sua separação.

Em suma, a relação entre Gramsci e Croce, aponta para varias vertentes, convergências e divergências, não somente pelas teorias, mas por parte dos próprios estudiosos desses dois grandes expoentes. Por isso, esse artigo, deteve-se em analisar algumas convergências

e divergências, entendemos que, de modo algum, podemos descartar a significativa influência de Croce à filosofia da práxis, ainda que, refutada e questionada pelo sardo marxista, Gramsci.

Com a importante prática da historiografia, na observação e no entendimento dos acontecimentos históricos, analisando os conceitos e a prerrogativa do historiador, podemos concluir que não há divisão entre política, filosofia e história e que toda à prática e resultado, culminam para uma nova realidade social, acerca do entendimento do homem, quanto à sua emancipação integral dos grilhões materiais, em um mundo capitalista.

REFERÊNCIAS

BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Teoria “ampliada” do Estado**. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre o pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

GRAMSCI. Antônio. Caderno do cárcere 12 (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI. Antônio. **Cadernos do cárcere**: v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI. Antônio. **Caderno do cárcere**: v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Pádua. **Ver Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Sociedade civil em Gramsci: ventura e desventuras de um conceito. In: MENDONÇA, Sonia Regina de. Dilma Andrade de Paula (Org.). **Sociedade civil: ensaios históricos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NEVES, Guilherme Pereira das. História: a polissemia de uma palavra. In. **História, teoria e variações**. Rio de Janeiro: Contra - Capa; Companhia das Índias, 2011.

SALLES, Ricardo. Gramsci para historiadores. **Revista História da Historiografia**, nº. 10, Ouro Preto, dezembro de 2012.

10

Maria Aparecida de Freitas Soares

HISTÓRIA E LITERATURA:

HAYDEN WHITE E AS REFLEXÕES
TEÓRICAS ACERCA DA NARRATIVA
NA HISTORIOGRAFIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.98799.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.98799.10)



RESUMO:

Dentre as perspectivas de aproximação e conflito entre História e Literatura e seus desdobramentos, pretende-se discutir as abordagens do conhecimento histórico, elegendo como objeto as reflexões teóricas acerca da narrativa na historiografia e suas noções de forma, verdade e ficção, presentes no diálogo com a realidade. Na perspectiva do teórico norte-americano Hayden White, as reflexões contidas na obra “Trópicos do Discurso”, serviram como aporte considerando sua teoria meta-histórica, enfoca-se o debate com outros filósofos como: Paul Veyne e suas posições acerca da construção da narrativa, Michel de Certeau e a operação historiográfica, Robin George Collingwood, este último, enriquecendo a reflexão através da imaginação construtiva e por fim, contrapondo a discussão, da narrativa ficcional, destaca-se Carlo Ginzburg e o retorno da retórica, com núcleo central à prova. Refletindo sobre as proximidades e os afastamentos entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional.

Palavras-chave: História; Literatura; Ficção; Historiografia.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos meados do século XX, com a “revolução” das fontes documentais proporcionada pela vertente historiográfica denominada como “Nova História Cultural”, assegurou-se a diversificação do campo historiográfico, contribuindo com essas transformações, podemos elencar o historiador francês Jacques Le Goff em sua obra em trilogia: História: novas abordagens, novos objetos, novos problemas. (LE GOFF; NORA, 1988).

O pensamento das produções artísticas como a literatura, passa a ser parte do elemento que descrevia a compreensão e o comportamento que compunha o estatuto da sociedade, cada vez mais ganhando expressão, como artefato cultural, traz em si a sua própria problemática a qual reúne em sua estrutura a dicotomia, enquanto produção literária, também apresenta-se como fonte histórica. Não obstante, esses fatores são elementares para que a produção literária torne-se um documento histórico.

Para o historiador francês Jacques Le Goff, em sua obra: História e Memória (1996) os documentos / monumentos, são pertencentes à uma sociedade, representando e organizando seu passado e suas temáticas.

Compreende-se, a possibilidade de a literatura enquanto narrativa, tornar-se um documento/monumento, segundo o pensamento de Le Goff, (1996) um monumento, por sua característica, pertencente à uma determinada sociedade, enquanto herança do passado e um documento, através da representação de um momento histórico, com sua linguagem autônoma e própria, com um papel de instrumento transformador na história contemporânea, tece o “fazer” histórico de maneira consciente ou inconsciente.

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF, 1996, p. 535).

O paradigma oposto à essa nova mentalidade, passa ser colocado como pensamento tradicional, pois é através dessa “Nova” História Cultural, que segundo Lynn Hunt, os historiadores culturais foram além das *mentalités*, com o objetivo de questionar os métodos e objetivos da história em geral (HUNT, 1992, p. 13).

Quanto ao reconhecimento de valores e práticas sob as ações dos sujeitos históricos e sua atribuição do significado à realidade, nessa perspectiva de dinamismo cultural, é através do campo historiográfico, que se tem a possibilidade de um olhar atencioso e simbólico sobre as representações. (BURKE, 2005).

Contudo, com a Nova História, amplia-se o repertório das fontes, como a nova história-problema, nessa inquietação, situa-se a noção da subjetividade, tanto das fontes como documento, como da operação do sujeito histórico em questão: o historiador. Pautando seu pensamento como um cientista e sua característica de neutralidade ou assumir a subjetividade do texto histórico?

Para Jorn Rüsen, o historiador deve pautar seu trabalho na autorreflexão, primordial à ciência, se o historiador não consegue pensar história na perspectiva de si mesmo, torna fragilizado o processo histórico. Para Rusen, a produção da ciência na história, não é algo rebuscado, mas dinâmico, não há teoria da história

sem a articulação entre a capacidade do historiador de permitir-se à autorreflexão, no processo de aprofundamento e desenvolvimento do conhecimento histórico.

Nesse sentido, o conhecimento histórico, está intrinsecamente ligado à vida prática do indivíduo, contudo, vale ressaltar, que na perspectiva de Rusen a Teoria da História tem um objeto: a pesquisa histórica, esse construto teórico é denominado: matriz disciplinar, “conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência e da história como disciplina especializada” (RUSEN, 2001, p. 29) cuja análise, envolve a prática profissional dos historiadores e sua problemática.

Não obstante, de acordo com Rusen (2001) o conhecimento histórico nasce na vida prática dos indivíduos, se transforma em ciências especializada e retorna para vida prática dos indivíduos, como função de orientação existencial, o que na contramão de Nietzsche e seu texto sobre a utilidade e desvantagens da história para a vida no século XIX, Rusen ressalta a conciliação entre o conhecimento científico histórico e a vida prática dos indivíduos.

Por não ser a proposta o aprofundamento na produção da pesquisa histórica, analisa-se como objeto, as reflexões teóricas acerca da narrativa na historiografia e suas noções de forma, verdade e ficção, presentes no diálogo com a realidade.

As relações entre História e Literatura, perpassam pela construção da narrativa, percebe-se a partir da análise do historiador Paul Veyne, em seu ensaio publicado em 1971 “Como se escreve a história”, que trata a reflexão sobre a história como “narrativa verdadeira” compreensível pela sua organização, como uma trama, na qual o historiador escolhe os fatos, atribuindo-lhes sentido, o que faz da História a própria narração e o relato, parte primordial da sua escrita (VEYNE, 1971).



A aproximação do historiador com o literato, é estabelecida através da operação historiográfica de Michel de Certeau, em sua pergunta instigante, como fazer história? na sua obra publicada em 1975, “A Escrita da História”, enfatizando a prática do historiador à prática da escrita cuja História (como disciplina), tem em seu resultado (o discurso) e a História torna-se fabricação do historiador, numa escrita sobre o real, resultando entre a prática de um lugar institucional, quanto social, de práticas científicas e de uma escrita (CERTEAU, 2010, p. 66).

Essa afirmação de Certeau, que toda pesquisa historiográfica, se articula no lugar social, enfatiza a função deste lugar, produzir os métodos, que delimitam os interesses e assim, organizam os documentos e a possibilidade do dizível e do não dito. Não obstante, é ofício do historiador, o fazer história através das práticas científicas da academia, para legitimar o trabalho, quanto à análise das fontes, ao selecionar, analisar, entrecruzar, produzindo sentido, através das técnicas do conhecimento científico.

Em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho [...] mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (CERTEAU, 2010, p. 81).

Para desenvolver a reflexão na relação entre História e Literatura e o uso da narrativa, na escrita da história, aprofundando-se no reconhecimento da dimensão teórico-metodológica aos estudo históricos, para esse propósito seguir-se-á algumas questões colocadas pelo historiador norte-americano Hayden White e sua teoria meta-histórica, considerando a historiografia como narrativa, objeto de reflexão de White.

Primeiramente, a fim de, aclarar o debate acerca da “narrativa histórica”, torna-se pertinente mencionar, o movimento na historiografia, denominado *linguistic turn*², ou *giro linguístico*, conhecido

por defender a ideia que a linguagem constitui aquilo que pretende defender, alguns de seus expoentes como: Barthes, 2004; Jenkins, 2000; Foucault, 1996, 2000; Munslow, 2009; Hayden White, 1994, 2008; remontam ao estruturalismo francês, ao desembocar leves movimentos, isso até a publicação de Hayden White em 1973 chamada Meta-história, marco que, transforma de uma vez por todas, a forma de pensar e agir sobre o ofício do historiador.

Em sua publicação “O fardo da História”, na revista *History and Theory* do ano de 1966, White trouxe ao centro do debate a “narrativa histórica”, apesar de alguns críticos atribuir-lhe o debate quanto ao conhecimento histórico, ele enfatiza a problematização da narrativa em sua epistemologia e construção, colocando a lupa do conhecimento da narrativa sobre o estruturalismo.

Nesse sentido, o teórico, aponta o que se faz quando se produz uma narrativa? Tendo como objetivo de pesquisa sob o passado como experiência e os historiadores como sujeitos históricos do presente e se constitui uma obra histórica, faz-se através da representação (narrativa) dos indícios históricos, jamais uma experiência.

Quanto a postura do historiador, desde meados do século XIX, enfatizando o método e a frágil teoria da História como ciência, em seu modo de ver, White aloca de um lado, a rejeição dos historiadores à ciência experimental, quando lhes era apropriada tal rejeição e por outro, a utilização dos pressupostos dúbios, quanto aos argumentos de que a história consistia em uma semiciência, ao tratar-se da manipulação dos dados históricos, pela arte, condicionando a história à sua própria natureza peculiar (WHITE, 1994, p. 39).

Em sua crítica, White menciona que essa prática “Fabiana”, trouxe inúmeras benesses aos historiadores, que, face às críticas dos que os coagiam, impediam de certo modo, reflexões mais profundas acerca de ofício do historiador e os privilegiavam de tais acusações, posicionamento que lhes proporcionava tais êxitos (WHITE, 1994, p. 40).

Por não assumir nem um dos dois campos do conhecimento, os historiadores revelam seus ressentimentos, em um posicionamento mediano, o que explica White, primeiro usando como um parâmetro de simulação de ingenuidade metodológica, dava-se de um lado, pela recusa da autocrítica teórica, o que desmitificaria o *status* radical entre a ciência e a arte e colocava o historiador em um papel de mediador, não tendo que prestar contas, como ciência.

Por outro lado, se houvesse uma formalização à evidência clara da indistinção entre a ciência e a arte, o papel de mediador do historiador cairia em descrença e assim, para White, não há necessidade dessa separação, tomando do pensamento de Jacob Burckhardt, o pensar a arte é tão importante quanto à ciência. Nesse sentido, o historiador se propõe, na visão de White, em defender mais as semelhanças do que as diferenças entre esses dois modos de compreensão de mundo (WHITE, 1994, p. 41). Quanto ao posicionamento, o ofício de historiador, segue a colocação de White (1994, p. 53):

E segue-se que o fardo do historiador em nossa época é restabelecer a dignidade dos estudos históricos numa base que os coloque em harmonia com os objetivos e propósitos da comunidade intelectual como um todo, ou seja, transforme os estudos históricos de modo a permitir que o historiador participe positivamente da tarefa de libertar o presente do fardo da história.

O historiador carrega como fardo, o restabelecimento dos estudos históricos em harmonia com os propósitos da academia como um todo, não esmerando-se, em uma construção da continuidade entre o mundo presente e o que sucedeu, partindo do pressuposto que pensamento pós-guerra, declinou a “história mestra da vida”, subjaz ao historiador, libertar a mente humana de um senso histórico, o que permite a aptidão para soluções dos problemas do presente, “Necessitamos de uma história de descontinuidade, o dilaceramento e o caos são nosso dote” (WHITE, 1994, p. 53).

Retomando a Meta-História, publicada em 1973, White adverte que traz em seu conteúdo a consciência histórica do século XIX, identificando quatro tropos prefigurativos, cujo conhecimento histórico é construído, sendo eles: (metáfora, metonímia, sinédoque e ironia), que se tornam fundamentos para toda interpretação histórica, cujos quatro tipos de explanação, estão agrupados (romântico, trágico, cômico e sátira), unidos à quatro tipos de argumentos (formista, mecanicista, organicista e contextualista), em quatro posições ideológicas (anarquista, radicalismo, conservadorismo e liberalismo).

Para o historiador francês Roger Chartier, a coerência entre esses elementos é capaz de definir estilos historiográficos coerentes, cuja reunião entre, uma percepção estética, a operação da cognição e o engajamento ideológico, produzem a identificação das “estruturas profundas” fundamentais para a poética da história (CHARTIER, 2002).

Hayden White assume o estruturalismo em sua perspectiva teórica no ano de 1974, quando publica na revista *Clio*, “O texto histórico como artefato literário”, estabelecendo a noção de meta-história, a partir de sua proposta epistemológica, quanto a ser um relato lúdico ao passado, com explicações aos acontecimentos para os leitores presentes, aponta pontos ora obscuros, estabelecendo um procedimento de autocrítica teórico-metodológica, que inicia já com algumas questões como:

É isso que a meta-história tenta fazer. Ela se volta para questões como: Qual é a estrutura de uma consciência peculiarmente histórica? Qual é o status epistemológico das explicações históricas, quando comparadas a outros tipos de explicações que poderiam ser oferecidos para esclarecer a matéria de que se ocupam comumente os historiadores? Quais são as formas possíveis de representação histórica e quais as suas bases? Que autoridade podem os relatos históricos reivindicar como contribuições a um conhecimento seguro da realidade em geral e às ciências humanas em particular? (WHITE, 1994, p. 98).

No referido ensaio, a explanação de White consiste em dizer que a meta-história carrega em si a unidade dos recursos presente na historiografia da História, o que necessariamente não são históricos, isso é, não se ocupa apenas do acontecimento passado, onde o historiador transmite, mas sobretudo com o meio pela qual ele se utiliza para essa transmissão.

Essa reflexão de “O texto histórico como artefato literário”, reflete ainda, outros pontos que tornaram críticas de muitos teóricos à Hayden White, em sua defesa categoricamente, o teórico estadunidense reafirma as influências do giro linguístico, que propunha às influências das linguagens nas artes e no pensamento da estruturação da linguagem.

Nesse sentido, a meta-história incube-se do trabalho de como? E porque? A investigação histórica foi projetada, abarcando assim, as peculiaridades da História, enquanto busca de solucionar os problemas intrínsecos a ela, ainda que, inserida em muitos debates, para White é mais do que necessário, se trabalhar na questão do “*status* da narrativa histórica”.

Quanto a isso, White afirma: “são ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados, quanto descobertos e cujas formas tem mais em comum com os seus equivalentes na literatura, do que com seus correspondentes na ciência” (WHITE, 1994, p. 98).

White abre o campo das discussões acerca do ofício do historiador, atribuindo-lhe o desafio de pensar “diferente”, não como um reproduzidor, apenas em mediar a compreensão do conhecimento do passado, mas representá-lo através do recurso das linguagens, sua pertinente preocupação está na *forma* que indissociável ao conteúdo, já está como pré-existente no mundo como uma “coisa” entre outras carregada de sentidos (WHITE, 1994).

O historiador nunca negou que seu trabalho tem caráter provisório, todavia, não assumiu suas narrativas como ficções verbais,

portanto, “Uma das marcas do bom historiador profissional é a firmeza com que ele lembra a seus leitores a natureza puramente provisória das suas caracterizações dos acontecimentos dos agentes e das atividades, encontrados no registro histórico sempre incompleto” (WHITE, 1994, p. 98). Para o historiador, os acontecimentos que ora são transformados em histórias, estarão subordinados aos realces, tornando a cabo do historiador, qual perspectiva utilizar e essa omissão, é que torna o medianismo de entre uma e outra a aproximação com a Literatura.

Para White, o trabalho do historiador, se aproxima ao do escritor, pois a História seria um discurso semelhante à Literatura. Ele examina de forma peculiar as fronteiras entre a história e a ficção, apesar da história ater-se ao factual, também se aproxima da ficção, pois ambas revelam-se através da narrativa. O autor reflete a postura dos historiadores, filósofos e teóricos da literatura em ater-se rigidamente quanto entre fato/ficção, mito/história, insistindo na diferente oposição entre o imaginário e o real.

Desse modo, ignoram a evidência da historiografia, que está em: nenhum historiador oferece ao seu público, o passado enquanto real, (experiência), mas uma narrativa, um artefato verbal. Contudo, não se pode esquecer, que a narrativa histórica traz em si, a suscetibilidade da revisão infinita, evitando a postura que torna relutante a oposição entre a literatura e o mito.

Ora, é obvio que esta fusão da consciência mítica e da histórica, ofenderá alguns historiadores e perturbará aqueles teóricos literários, cuja concepção deliteratura, pressupõe uma oposição radical da história à ficção ou do fato à fantasia, como observou Northrop Frye, “em certo sentido, o histórico é oposto do mítico e dizer ao historiador que aquilo que dá forma ao seu livro é um mito, lhe pareceria vagamente acintoso”. (WHITE, 1994, p. 98).

Assim o historiador por sua decisão, afim de, conferir-lhe sentindo, pode utilizar-se da estrutura de enredo, transformando a História em cômica, trágica, romântica ou satírica. Essa operação criadora de ficção, demonstra o aspecto fictício da narrativa histórica, através desse modo de configuração, White utiliza-se das categorias de estrutura de enredo do teórico Northrop Frye em "Anatomia da Crítica", aproximando a escrita (história) com o mito, embora ele mesmo não faz nenhuma equivalência entre ambos.

Em outras palavras, em vez de encaixar os fatos em um modelo pré-existente, submetendo o conteúdo à forma, a história constrói a própria "forma", através dos fatos e ao concordar com a distinção entre a narrativa histórica e a narrativa mítica, em sua ideia básica do atrelamento entre à realidade da narrativa histórica, do mito e a ficção, houve uma cautela da parte de White, quanto a oposição como afirma Frye, entre história - real/mito - ficção.

Ao invés de tentar distinguir ficção e história e suas respectivas representações, a primeira do verossímil, a segunda do verdadeiro, só podemos conhecer o real, comparando-o com aquilo que é imaginável, assim ressalta o papel artístico do historiador, aproximando-o do literato, com o poder de atribuir sentindo a história, através da urdidura de enredo, se apresenta a dimensão fictícia ou imaginária da história. Continuando, para White, a narrativa histórica consegue explicações através de uma "urdidura de enredo", que transforma fatos contidos em crônicas e estórias.

Entretanto, eu diria que as histórias conseguem parte do seu efeito explicativo graças ao êxito em criar estórias de simples crônicas; e as estórias por sua vez, são criadas das crônicas graças a uma operação que chamei em outro lugar de "urdidura de enredo". E por urdidura de enredo, entendo simplesmente a codificação dos fatos contidos na crônica em forma de componentes de tipos específicos de estruturas de enredo, precisamente de maneira como Frye sugeriu ser o caso das "ficções" em geral. (WHITE, 1994, p. 100).

É nesse sentido, que White dialoga com o filósofo e historiador Collingwood (1978), observador no campo da filosofia, quanto a natureza da história, isso implica que, a história não seja considerada puramente uma ciência, nem tão pouco puramente arte, através dos recursos linguísticos.

Em Collingwood (1978) a história é marcada pela consciência do historiador, que tornou-se a pauta da problematização, tendo como base, a capacidade do historiador de preencher as lacunas através desses elementos da narrativa; defensor da tese que, a partir da sequência dos fatos, o historiador utiliza-se de recursos de construções que permitirão ou não narrar, carece de sentido histórico para sua narrativa, ao criar história, necessita então da “imaginação construtiva”, afim de, tornar a história inteligível.

Na reflexão do filósofo, trilhando o caminho do conhecimento histórico, aponta duas vertentes, com base em Kant, o conhecimento a priori e posteriori, ressalta que, a crítica da razão não está contida no sujeito (sem a experiência) e que a história não se explica apenas pelas teorias do conhecimento, entendimento e conhecimento por descrição, aloca que a história sempre estará no meio entre a experiência e o entendimento do passado.

Ainda sobre a teoria de Collingwood (1978), as percepções essenciais quanto à história são memória e a autoridade das fontes e nessa teoria, o objeto material tem maior importância, que a demarcação teórica. No entanto, o sujeito do conhecimento histórico é o próprio historiador, que trata as fontes de acordo com seu interesse, partindo desse pressuposto, a ideia das autoridades das fontes torna o trabalho enrijecido, quando os discursos passam a ser criticados a partir das análises das fontes, haja vista que, o trabalho do historiador é autônomo em si, um dos mais importantes procedimentos da interpretação histórica, é outra crítica histórica, cujo critério da crítica é tentar resolver com o problema da pesquisa. “A mais clara

demonstração da autonomia do historiador é fornecida, porém pela crítica histórica” (COLLINGWOOD, 1981).

Nessa conjuntura, temos a autoridade do historiador, para pensar como seu público pensa a partir da experiência e não somente da fonte, uma das grandes questões no empirismo. Quanto ao sentido da história, Collingwood, abarca a semelhança entre o historiador e o romancista, os quais trabalham pela construção, que em parte é uma narração de eventos e em outra, uma descrição de situações, porém ambos tem o objetivo de que estejam coerentes que tudo faça sentido aos respectivos leitores.

Como imaginação, o trabalho tanto do historiador, quanto do romancista, não diferem, exceto, porque o trabalho do historiador deve ser investido de veracidade, enquanto o romance só tem uma tarefa, ser dotado de sentido. Para o historiador, o trabalho é duplo no sentido de ser verídico e fazer sentido.

Como obras o trabalho do historiador e do romancista não diferem. Só divergem nesse ponto: o quadro do historiador deve ter veracidade. O romancista só tem uma tarefa: construir um quadro coerente, dotado de sentido. O historiador tem uma dupla tarefa: tem de fazer isto e tem de construir também, um quadro das coisas, tal como elas eram realmente e dos acontecimentos, tal como eles ocorreram realmente. (COLLINGWOOD, 1981, p. 371).

O juízo, a priori, serve como balizador da coerência, no qual o historiador deve permanecer no campo do verídico, situando o que ele está escrevendo: no espaço, no tempo, investindo coerência em seu texto seja ele política, estética, artística ou quaisquer área do conhecimento.

Segundo Collingwood, essa verdade histórica, é confirmada através das provas, podendo resolver o problema de pesquisa. O que são essas provas? Tudo que é perceptível pode ser usado como prova. Como se segue: “Em teoria, o objetivo duma tal ação

é empregar todo aqui e agora, perceptível como prova de todo passado, processo esse, por meio do qual esse adquiriu vida (COLLINGWOOD, 1981, p. 373).

A posição de White em reflexão a Collingwood, é que independentemente da oportunidade ou não de presenciar os fatos, o historiador utiliza-se de recursos de construções, o que permite a seleção do que deseja evidenciar ou ocultar e são esses elementos que dão origem a estória, transformando a narrativa em ficção. “O que Collingwood não logrou perceber, é que nenhum conjunto dado de acontecimentos históricos, casualmente registrados, pode por si só, constituir uma estória; o máximo que pode oferecer ao historiador são os elementos da história” (WHITE, 1994, p. 100).

O que o autor propõe em sua teoria é que, a estória é produzida pela conversão dos acontecimentos e sua supressão ou subordinação, pelo realce ou caracterização, pela repetição do motivo ou variação do tom, do ponto de vista, técnica que são encontradas na urdidura do enredo de um romance ou de uma peça, para ele nenhum acontecimento histórico é intrinsecamente trágico, pois na história, o que é trágico por um ponto de vista, é cômico por outro. “Exatamente da mesma forma que na sociedade, o que parece ser trágico do ponto de vista de uma classe pode ser, como Marx pretende demonstrar com o 18 Brumário de Luís Bonaparte, apenas uma farsa do ponto de vista de outra classe” (WHITE, 1994, p. 101).

Considerados como elementos potenciais de uma estória, os acontecimentos históricos são de valor neutro. Se acabam encontrando o seu lugar na história que é trágica, cômica, romântica, ou irônica, para fazer uso das categorias de Frye, isso vai depender da decisão do historiador em configurá-los de acordo com os imperativos de uma estrutura de enredo ou *mythos*, em vez de outra (WHITE, 1994, p. 101).

O autor ressalta que, se utilizando das categorias de Frye, o historiador decide como vai configurar a estrutura de enredo, tendo em vista que, por ser de um valor neutro, os acontecimentos históricos vão encontrar o seu “lugar” na história, seja ela trágica, cômica, romântica ou irônica, no entanto, há algumas ponderações acerca dessa afirmativa.

Para manter-se como ciências, a história foca na objetividade, isso segundo White, abre um leque de possibilidades, tanto do historiador valer-se de um texto narrativo, ainda que, sua busca não seja inerente ao estético, há possibilidade do historiador usar a construção de metáforas, atribuindo significado à aproximação do passado com o presente, isso só é possível através dos símbolos da tradição literária.

É isso que me leva pensar que as narrativas históricas são não apenas modelos de acontecimentos e processos passados, mas também, afirmações metafóricas que sugerem uma relação de similitude entre esses acontecimentos e processos e os tipos de estória que convencionalmente utilizamos para conferir aos acontecimentos de nossas vidas significados culturalmente sancionados. Vista de um lado puramente formal, uma narrativa histórica é não só uma reprodução dos acontecimentos nela retratados, mas também, um complexo de símbolos que nos fornece direções para encontrar um ícone de estrutura desses acontecimentos em nossa tradição literária (WHITE, 1994, p. 118).

Ao afirmar a neutralidade dos acontecimentos históricos, White preconiza a inexistência do real, já que, através da urdidura de enredo, o historiador pode criar, ainda que, pelo modo apriorístico da imaginação, assim como, um romancista cria sua estória. Dessa forma, retomamos a questão levantada pelo próprio White, podem os relatos históricos serem investidos de autoridade, reivindicando um conhecimento seguro da realidade, pressupondo dedutivamente o caminho do fato histórico?

Concebe-se, o consenso de que, em nada o limítrofe do discurso histórico seja o de criar, nem mesmo padecer da ingenuidade da história como representação literal. Podemos observar a afirmação de Roger Chartier: “[...] Mesmo que escreva em uma forma ‘literária’, o historiador não faz literatura, e isso, devido à sua dupla dependência [...] dependência, a seguir em relação aos critérios de cientificidade e as operações técnicas próprios a seu ofício” (CHARTIER, 2002).

Para contrapor o outro lado da questão, quanto à História e a ficção e para argumentar sobre a inexistência do real, recorreremos ao historiador italiano Carlo Ginzburg, ao argumentar que tal abordagem suprime ou tenta eliminar a busca da verdade, objetivo primordial para a pesquisa, inclusive dos historiadores, segue:

Qualquer questão que qualquer historiador se coloque a respeito de qualquer coisa acontecida, implica a possibilidade de que aquilo que ele pensa ter ocorrido não tenha, de fato, ocorrido; portanto, o historiador não apenas deve dar um sentido ao evento, mas deve também, certificar-se de que tenha ocorrido mesmo um evento (GINZBURG, 2002, p. 63).

Em sua obra “O fio e os rastros”, Ginzburg traz ao debate, a dimensão da narrativa da historiografia, que muito se vê a anulação entre a distinção entre a narração histórica e a ficcional, detendo-se nas formas de exposição da história. Contudo, o historiador propõe a análise das formas de narrativa, como uma disputa pela representação da realidade nesse campo, historiadores e romancistas se afastam ao invés de se aproximar (GINZBURG, 2007).

É válido ressaltar, que é na obra intitulada “Relações de força”, que o historiador, inicia mostrando que a prova é parte central da retórica e que ambas estão estritamente ligadas. No entanto, na concepção do autor, parece que esta evidencia está caindo no esquecimento dos historiadores quanto a seu ofício, quando abrem mão de tal complexidade.

Para o historiador italiano, as questões metodológicas inerentes ao ofício do historiador inclui: vincular a retórica à prova, só assim podemos compreender a relação de força entre o historiador e seu objeto. É nesse sentido, que para Ginzburg, o discurso histórico deve ser dotado de verdade e não apenas de convencimento, ainda que, seja expresso por meio de figuras retóricas.

No texto desta mesma obra intitulado “Sobre Aristóteles e a história”, mais uma vez, o historiador italiano retoma o debate no campo da narrativa, trazendo o tratamento de Aristóteles a respeito da historiografia, levando para o campo da retórica e não mais da poética, do moderno aos antigos e dos antigos ao moderno, Ginzburg, propõe em Aristóteles, uma identificação racional, quanto à retórica.

Valendo-se da polêmica do antiposivismo e supondo os pressupostos de Roland Barthes e Hayden White, em suas teorias narrativistas, aponta: “contra a ideia rudimentar de que os modelos narrativos intervêm no trabalho historiográfico apenas no final, para organizar o material coletado, busco mostrar que, pelo contrário, eles agem durante todas as etapas da pesquisa, criando interdições e possibilidades” (GINZBURG, 2002, p. 44).

O historiador italiano, aponta alguns pressupostos como errôneos, o primeiro deles: que tanto a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente à convencer, que essa unificação se dá pela relação demonstrável com a realidade extratextual e os textos de ficção autoreferenciais, unidos pela dimensão retórica (GINZBURG, 2002).

O segundo, que, seguindo uma linha relativista, uma obra historiográfica constrói uma autonomia textual assim como, num romance, sem demonstrar nenhuma relação com a realidade ao qual se refere. O terceiro, que os textos historiográficos estão na mesma posição que os ficcionais, ou seja, como autoreferenciais, estão unidos por uma dimensão retórica. Fato este que, amplia a possibilidade

da “rotulação” feita pelo relativismo, quanto a prova e em caso de insistência, poderia ser chamado de positivista, o que seria como ser chamado de empírico. É nessa dialética que se firma a teoria de Ginzburg quanto à: história - retórica - prova.

Retomando a identificação do núcleo central da retórica, a saber, a prova, para Ginzburg, o filósofo grego avulta três tipos de retórica: a deliberativa (futuro), a epidíctica (presente) e a judiciária (passado). E quanto às provas, dividem-se em: técnicas (etimema e o exemplo) e as não técnicas (testemunho, confissões sob tortura, documentos escritos, leis).

Ginzburg adverte que, somente os etimemas, baseado em signos, ou seja, provas necessárias, chegam à conclusões irrefutáveis, o que segundo o historiador, correlaciona o ofício do historiador a de um juiz (GINZBURG, 2002).

Juízes e historiadores se associam pela preocupação com a definição dos fatos, no sentido mais amplo do termo, incluindo tudo que se inscreve, de alguma forma, na realidade; até as opiniões que influem nos mercados financeiros (para juízes), até os mitos e lendas (para os historiadores) e assim por diante (GINZBURG, 2002, p. 62).

No entanto, para Ginzburg, há dois pontos de convergências, segue-se: os juízes dão sentenças, os historiadores não, os juízes se ocupam das responsabilidades individuais, os historiadores não tratam dessa limitação, dialogam com a sociedade como um todo. Contra a teoria de Momigliano, que afirmava “que os juízes estavam interessados em acontecimento queraramente apresentam interesse para quem está de fora, enquanto os historiadores pelo contrário, são pagos pela sociedade para indagar sobre os fatos de interesse geral”. Alocando que os historiadores têm compromisso com a verdade (GINZBURG, 2002, p. 62).

A redução, hoje, em voga, da história à retórica não pode ser repelidas sustentando-se que a relação entre uma e outra, sempre foi fraca e pouco relevante. Na minha

opinião, essa redução pode e deve ser rechaçada pela reavaliação da riqueza intelectual da tradição que remonta a Aristóteles e à sua tese central: as provas, longe de serem incompatíveis com a retórica, constituem o seu núcleo fundamental. (GINZBURG, 2002, p. 63).

Os historiadores tem semelhança aos juízes, pela premissa que, a narrativa histórica é construída na procura de provas, a retórica produz as provas, essa é a questão levantada por Ginzburg no início do texto cuja ênfase é dada ao trabalho do historiador contemporâneo, quanto a importância da retórica clássica, como foi levantada por Aristóteles, para não correr o risco de produção de narrativa histórica pautada numa retórica sem prova.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre História e Literatura, perpassam discussões, que dá espaço para muita especulação e debates, o que podemos observar, é que ao invés de polarizar os lados, evidenciando uma disputa, devemos nos atentar para as matizes que ora aproximam, ora distanciam, com formas de desvelar feições, pois, entre História e Literatura, tanto a primeira utiliza-se de técnicas da segunda para sua composição, quanto a segunda necessita da historização para sua composição.

Para Veyne, a história “necessita” de uma construção narrativa, para sua organização, como uma trama escolhida pelo historiador, atribuindo-lhe sentido. Essa aproximação com o literato se deu com a operação historiográfica de Certeau, com a perspectiva que toda pesquisa historiográfica está intrinsecamente relacionada ao lugar social, que torna-se um fator predominante na organização dos métodos utilizados pelo historiador na construção desta trama.

Para aprofundar essa reflexão, recorreremos a White ao afirmar, que para desenvolver essa reflexão, é necessário o uso da narrativa, como uma ficção verbal, que é a própria historiografia, que o historiador se utiliza e como se dá o uso dessa narrativa, bem como, quanto o posicionamento e o ofício do historiador, atribuindo-lhe o desafio de pensar diferente, não apenas como um reproduzidor, ou mediador, mas de representar o passado, através dos recursos de linguagem, que segundo White, o trabalho do historiador se assemelha ao do escritor.

White não questiona de maneira cabal, a natureza da narrativa histórica, dessa forma, não propõe um julgamento entre o ser ciência ou arte, modificando a maneira de “olhar”, ao contrário do método tradicional, para sua oposição, White nos conclama a enfatizar suas semelhanças. Assim sendo, o teórico nos incentiva a pensar nas regras, que serão constituintes do fazer histórico, principalmente no sentido de o historiador perpassar de uma crônica para estória, e fazendo isso, através de uma sequência lógica, a fim de, familiarizar o contexto, tendo como objetivo principal o alcance do seu público.

White utiliza-se das categorias de enredo de Frye, contudo, mesmo concordando com ele, acerca da distinção entre a narrativa histórica e a narrativa do mítica, White discordou do motivo desta distinção. A posição de White segundo a reflexão de Collingwood, se dá pela não dependência de presenciar os fatos, o historiador utiliza-se de recursos de construção na narrativa e que para White Collingwood, apenas pode oferecer os elementos da história.

Ao afirmar a neutralidade dos acontecimentos históricos, White preconiza a inexistência do real, o que foi bastante levantado como crítica por parte de alguns teóricos, pares. Concluindo as reflexões dos teóricos acerca do conhecimento histórico como objeto, a narrativa histórica e a narrativa ficcional, Roger Chartier, afirma que, “mesmo que escreva de forma literária, o historiador não faz literatura” (CHARTIER, 2002).

Para contrapor a reflexão acerca da História e a ficção, Carlo Ginzburg, relata alguns pressupostos “errôneos” nas teorias narrativistas de White, quanto a historiografia e a retórica se propõe unicamente a convencer, quanto a historiografia constrói uma autonomia textual afastando-se da realidade, e por fim, que os textos historiográficos estão na mesma posição que os ficcionais. Nesse sentido, o autor italiano, retoma a identificação do núcleo central da retórica, a saber, a prova e é nessa dialética, que Carlo Ginzburg firma sua teoria acerca da trilogia: história-retórica-prova.

Nessa trajetória de discussões contidas nesse artigo, conclui-se que, a História pode se utilizar da forma narrativa, sendo que, é através da imaginação construtiva e a urdidura de enredo, que dá sentido aos acontecimentos históricos e que a literatura, pode tornar-se um documento histórico, passível de outras concepções historiográficas como o cinema, por exemplo.

Como uma prática cultural, a literatura reflete através de suas representações, a expressão do real, assim como o historiador, narra o passado afim de, construir representações do que foi vivido, com a finalidade de trazer ao presente, um sentido que compõe a historiografia. Tanto a História como a Literatura podem promover discursos hegemônicos e promover discussões alternativas, principalmente nos dias atuais, que se presencia um embate contrário quanto às pesquisas acadêmicas e fontes intelectuais, em meio a um discurso de negacionismo às construções do conhecimento já estabelecidas e de produções científica.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** *In:* A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes. 1 ed., Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COLLINGWOOD, R.G. **A ideia da história.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica.** São Paulo: Cultrix, 1973.

GINZBURG, Carlo. **Relação de força. História, retórica e prova.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício.** Trad. de Eduardo Brandão e Rosa Freire d'Aguaiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. *In:* HUNT, Lynn. **A nova história cultural.** 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novas abordagens.** 3 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4 ed., Campinas: Unicamp, 1996.

RÜSEN, Jörn. Metodologia as regras da pesquisa histórica. *In:* RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica.** Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Lisboa: Ed. 70, 1987.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso.** São Paulo: EDUSP, 1994.



11

*Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira
Anna Vitória Mendanha Barcelos
Elvis Franklin Vieira da Silva
Istelina Rosa Tomaz
Marislânia de Oliveira Silva
Eugênia Aurélia Rodrigues*

ESPIRITISMO COMO OBJETO DE PESQUISA NA HISTÓRIA:

REFLEXÕES A PARTIR DE DROYSEN,
KOSELLECK, LE GOFF E HARTOG



RESUMO:

O presente estudo tem por objetivo, analisar acerca das abordagens do Espiritismo na França e no Brasil, destacando figuras importantes e o símbolo do movimento espírita em ambos os países. Também ressalta, a necessidade de considerar abordagens metodológicas adequadas ao estudar o Espiritismo como objeto de pesquisa histórica. A história pesquisada sobre o Espiritismo deve considerar as concepções teóricas de historiadores como Droysen, Le Goff, Koselleck e Hartog, no que diz respeito à metodologia e à abordagem do historiador em relação ao passado. A análise das fontes históricas permite a compreensão do passado e a influência do olhar presente, na interpretação dos eventos históricos. Quanto a metodologia, foi do tipo qualitativa, exploratória, sobre o objeto a ser estudado, o “Espiritismo”, visando compor uma revisão da literatura de um trabalho mais amplo (dissertação), e, portanto, a partir de fontes secundárias: livros, artigos, ensaios etc., acerca do tema.

Palavras-chave: Espiritismo; Objeto de pesquisa; Teoria da história; Fontes históricas; O Papel do historiador.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar acerca das abordagens do Espiritismo como objeto de pesquisa na História, a partir das concepções teóricas de Johann Gustav Droysen (2009), Jacques Le Goff (2003), Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog (2013), acerca da historiografia, suas metodologias e postura do historiador frente aos seus objetos de estudo.

Tomar o Espiritismo por objeto de estudo, comumente, deságua em dois caminhos: um que pode ser documental, a partir de registros históricos já produzidos por outros historiadores; outro, a partir da pesquisa empírica que pode (ou não) se debruçar sobre o passado e o presente, comumente a partir da história oral; assim, como a junção desses dois caminhos. Em nosso trabalho final de mestrado (dissertação) pretendemos fazer uso de ambos.

É importante perceber as implicações da metodologia oral, no desenvolvimento da pesquisa empírica e conceber os instrumentos possíveis que nos guiam a direções seguras, para a reconstrução de processos históricos e avistá-los como instrumentalização para ampliar os horizontes da pesquisa de campo.

Tomando o Espiritismo por objeto de pesquisa, faz-se necessário zelo para tratá-lo como categoria de estudo e não assumir uma defesa ou acusação do objeto. Trata-se de uma vertente religiosa de cunho espiritualista que surgiu na França, em meados do século XIX, quando o pedagogo Hippolyte Léon Denizard Rivail, mais conhecido pelo pseudônimo de Allan Kardec, publicou uma série de livros sobre os fenômenos metafísicos e psicológicos, que estavam em voga naquele período. De acordo com Kardec, o Espiritismo se coloca em diálogo com sistemas religiosos, doutrinas científicas, filosóficas e políticas, assumindo formas peculiares nos variados contextos em que se inseriu, revelando-se, uma interessante possibilidade de

pensar a diversidade de experiências religiosas no âmbito social e cultural do mundo e do Brasil.

O precursor do Espiritismo escreveu cinco livros principais, que são reconhecidos como as bases da doutrina espírita: O Livro dos Espíritos, O Livro dos Médiuns, O Evangelho Segundo o Espiritismo, O Céu e o Inferno e A Gênese. No Brasil, o Espiritismo também encontrou terreno fértil e diversos nomes contribuíram para a disseminação e consolidação da doutrina no país, como Bezerra de Menezes, Yvonne Pereira, Chico Xavier e Divaldo Franco. O Espiritismo brasileiro se caracteriza por uma abordagem ampla, com uma variedade de correntes e Centros Espíritas que promovem estudos, práticas mediúnicas e busca pelo crescimento espiritual.

A Federação Espírita do Brasil (FEB) desempenha um papel importante na unificação das instituições espíritas do país. A FEB possui sua sede em Brasília, em um conjunto arquitetônico de três edifícios. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, há um número significativo de espíritas declarados no Brasil, o que evidencia a influência do Espiritismo na cultura e na sociedade brasileira.

Este estudo, pretende analisar o Espiritismo como objeto de pesquisa na História, utilizando a teoria da metodologia oral e para isso, será fundamental compreender as concepções teóricas de historiadores como Droysen, Le Goff, Koselleck e Hartog, que abordam a epistemologia do conhecimento histórico e a postura do historiador, diante de seu objeto de estudo.

Desta forma, uma vez que, a História possui como função precípua, apontar à sociedade, explicações de gênese e contextos entre passado e presente, sendo o campo das religiosidades e crenças, parte fundamental e presente em toda a história da humanidade, nada mais necessário do que tratar desta temática, atravessada por contextos atuais.

Por meio dessa análise, pretende-se compreender o contexto histórico, em que o Espiritismo se desenvolveu, suas características singulares, sua relação com a ciência e a religião e sua influência na sociedade brasileira. A metodologia utilizada será embasada na análise de fontes específicas e na interpretação das informações históricas, considerando aspectos éticos e a influência do olhar presente na interpretação do passado.

Diante do exposto, o presente estudo adota uma metodologia do tipo qualitativa, exploratória, sobre o objeto a ser estudado, o “Espiritismo”, visando compor uma revisão da literatura de um trabalho mais amplo (dissertação), e, portanto, a partir de fontes secundárias: livros, artigos, ensaios etc., acerca do tema.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO HISTÓRICO DO ESPIRITISMO NA FRANÇA E NO BRASIL

O Espiritismo surgiu na França no século XIX, através do trabalho do pedagogo e escritor Allan Kardec, que estudou fenômenos espíritas e sistematizou os princípios da doutrina, através de cinco livros principais, que são reconhecidos como bases da doutrina espírita. São eles: a) O Livro dos Espíritos (1857), no qual apresentou uma série de perguntas e respostas ditadas por espíritos, por meio de médiuns. Essas perguntas abordaram como a imortalidade da alma, a natureza dos espíritos, a reencarnação e as leis morais; b) O Livro dos Médiuns (1861), através do qual investigou os fenômenos mediúnicos e forneceu orientações sobre o desenvolvimento e a prática da mediunidade, aborda também, temas como obsessão espiritual, identificação dos bons e maus espíritos e os limites da comunicação com o mundo espiritual.

E ainda, c) O Evangelho Segundo o Espiritismo (1864), que apresenta a interpretação espírita dos ensinamentos de Jesus Cristo, contidos nos Evangelhos do Novo Testamento. Kardec analisa as lições morais e éticas trazidas por Jesus, adaptando-as à perspectiva espírita; d) O Céu e o Inferno (1865), livro em que explora a vida após a morte, descrevendo os estados espirituais que as almas podem alcançar no mundo espiritual, apresentando os conceitos de céu, inferno e purgatório, de acordo com a visão espírita; e, por fim, e) A Gênese (1868), obra na qual, aborda a explicação espírita para a criação do universo, a formação da Terra, a origem do homem e os princípios filosóficos e científicos relacionados ao espiritismo.

Ainda no século XIX, o Espiritismo também encontrou terreno fértil no Brasil, quando diversos nomes contribuíram para a disseminação e consolidação desta corrente no país e dentre os principais expoentes destacamos: a) Bezerra de Menezes, médico e escritor, foi, sobretudo, um defensor do espiritismo e da caridade, ele foi responsável por fundar instituições espíritas e por promover o desenvolvimento da doutrina no país. b) Yvonne Pereira, escritora e médium, que contribuiu para a literatura espírita brasileira com obras como “memórias de um suicida”; c) Chico Xavier, um dos médiuns mais conhecidos no mundo, desempenhou um papel fundamental na divulgação do espiritismo no Brasil.

Através de sua mediunidade, ele psicografou uma vasta quantidade de livros, disseminando mensagens e ensinamentos espíritas; e d) Divaldo Franco, reconhecido como um dos maiores oradores espíritas, ainda vivo e divulgador da doutrina, que por meio de suas palestras e atividades filantrópicas, contribuiu significativamente para a expansão do espiritismo no país.

O espiritismo brasileiro vem se caracterizando por uma abordagem ampla, com uma variedade de correntes e Centros Espíritas, que promovem estudos, práticas mediúnicas e busca pelo crescimento espiritual. Dos nomes supracitados, merecem atenção

Bezerra de Menezes e Chico Xavier e, sobre o contexto de vida do primeiro, expõe-se que:

Em 1989, Bezerra de Menezes assumiu a presidência da FEB pela primeira vez e tão logo passaria a executar uma tentativa de aproximação dos grupos espalhados pelo país, através do primeiro Congresso Espírita Brasileiro, seguido da assembleia que efetivaria a um regime federativo como lei orgânica do espiritismo no Brasil. Seria também, sob a orientação de Bezerra de Menezes, que a FEB adotaria uma doutrinação mais acessível e popular, visando um público mais homogêneo em vez das plateias mais eruditas das conferências, que atraíam as camadas mais letradas da população (PRESOTI, 2021. p. 452).

Percebemos nas palavras do autor, os esforços que Bezerra de Menezes teve em aproximar grupos, fortalecer seus membros e em sua gestão procurava consolidar princípios Espíritas e promover o desenvolvimento do Espiritismo no Brasil.

A FEB - Federação Espírita do Brasil tem como missão, “Oferecer a Doutrina Espírita ao ser humano por meio do seu estudo, prática e difusão, pela união solidária dos espíritas e unificação das instituições espíritas, contribuindo para a formação do homem de bem”. Entendemos, que a maior preocupação da FEB, conforme destacado no site oficial, é unificar as instituições espíritas do Brasil.

Conforme informações no site da FEB, a sede fica em Brasília, está instalada em um conjunto arquitetônico de três edifícios: um à frente de todo o conjunto, com cerca de 5.300 metros quadrados de área, sendo os outros dois denominados “Colmeia e Unificação”.

Complementando informações sobre dados do Espiritismo no Brasil, o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, feito em 2010, apontou 3.848.876 milhões de Espíritas declarados no país, que foi o lugar onde encontrou um singular e fértil terreno para prosperar.

Assim sendo, compreendemos por esses dados apresentados pelo IBGE, que o Espiritismo em crescente posição no campo das religiões e pelo crescente número de pessoas declaradas, conforme informação, exerce forte influência na cultura e na sociedade brasileira, nas áreas de saúde espiritual, filosofia e caridade e no seu estudo.

Realiza uma interpretação da figura de Chico Xavier na sociedade brasileira e o impacto e direcionamento de suas obras, seu trabalho mediúnico e de caridade na sociedade. O estudo mostrou que a proposta de Espiritismo Kardecista, proposta por Chico Xavier, ultrapassou um paradigma religioso e propôs uma forma de cidadania e projeto de vida individual e nacional (LEWGOY, 2001, p. 53).

Dessa forma, Lewgoy quer dizer que, Chico Xavier foi além das barreiras convencionais associadas à religião, mostrava que seus exemplos serviram como fonte de inspiração, ele trouxe conforto espiritual para pessoas que o procuravam, não se preocupava com a religião ou crenças dessas pessoas, cujo intuito era promover o auxílio individual e coletivo.

Nota-se, que há no Brasil, um movimento Espírita demograficamente abrangente e rico de interpretações. Assim, Bertarello (2009, p. 62) afirma que “o contingente Espírita é bastante relevante no campo religioso brasileiro, quando comparado com as denominações específicas dos outros contingentes”. O referido autor, desta forma, coloca o Espiritismo em crescente posição diante de outras religiões, confirmando a abrangência desta religião em relação ao Brasil.

Compreendendo essa posição crescente no campo religioso no Brasil, Lewgoy (2000, p. 89), atribui-se a isso a importância de atentar, “a perspectivas da etnografia da leitura com análises da organização das conversas na prática kardecista”. Assim, podemos entender, que o Espiritismo ocupa uma posição muito particular no

quadro das religiões, sendo uma corrente filosófica muito importante na modernidade. A princípio, consideramos o existente diálogo, a partir de observações racionais e cientificista, o que configura ser uma religião da cultura escrita, religião do livro, da leitura e do letramento.

Diante disso, pode-se extrair que o movimento Espírita possui aspectos singulares e distintos de outras matrizes religiosas anteriores, por estar situado em um contexto de cultura moderna, de adeptos marcados pela instrução formal, dentre outras. Vale ainda, considerar, que para se compreender o momento histórico no qual Kardec está inserido, a Europa se caracterizava nessa época pela intensa agitação nos meios intelectuais, pelo antidogmatismo que opunha a ciência à religião.

Nesse contexto, os defensores da pesquisa científica e da razão como motor do progresso, procuravam questionar as “verdades” defendidas e impostas pelas igrejas cristãs e propunham a liberdade de investigação e debate sobre os fenômenos humanos e naturais (VILHENA, 2008 p. 50-51).

Observamos, que o Espiritismo desde o seu surgimento, propõe aliança da ciência com a religião, afirmando que pode apresentar respostas para as questões filosóficas, com vistas a evolução e progresso do ser humano, tanto que, podemos verificar no “Evangelho Segundo o Espiritismo” a seguinte percepção de;

Nova ciência que vem revelar aos homens por provas irrecusáveis, a existência e a natureza do mundo espiritual e suas relações com o mundo corporal; ele no-lo mostra, não mais como uma coisa sobrenatural, mas ao contrário, como uma das forças vivas e incessantemente ativas da natureza, como uma fonte de uma multidão de fenômenos incompreendidos, até então atirados, por essa razão, ao domínio do fantástico e do maravilhoso (KARDEC, 2009, p. 27).

Desta forma, para Kardec, o Espiritismo se insere na sociedade com a finalidade de trabalhar o aspecto espiritual das pessoas, mas também, as ajuda a refletir sobre isso cientificamente e filosoficamente. Considerando a importância do espiritismo dentro e fora do país, pretendemos em nosso trabalho dissertativo, analisar o objeto em estudo o "Espiritismo", colocando-se frente ao diálogo com a teoria da metodologia oral.

Para que possamos tratar do Espiritismo como objeto de pesquisa na História, será fundamental compreender as concepções teóricas de Droysen (2009), Le Goff (1990), Koselleck (1990) e Hartog (2013), acerca da historiografia, suas metodologias e postura do historiador, frente aos seus objetos de estudo, uma vez que, toda pesquisa no campo da religião, precisa atender perspectivas do atual, pluralista e religioso, bem como, trazer a compreensão das relações de qualquer religião com outra ou com ela mesma.

3 A EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM DROYSEN, LE GOFF, KOSELLECK, E HARTOG

A epistemologia do conhecimento histórico, nos induz a refletir sobre o campo que investiga as referências, ou seja, as bases teóricas, em relação ao passado e visa compreender a forma que historiadores abstraem e interpretam informações históricas e a partir disso, a maneira como produzem conhecimento, considerando aspectos relacionados, a temporalidade, a natureza e a veracidade dos fatos, adquirindo durante o percurso da pesquisa uma postura ética. Assim sendo, vamos nos apropriar de fontes bem específicas para compreender os pensamentos de historiadores e suas teorias da metodologia oral, que elas se completam, no que diz respeito ao passado e influência do olhar presente em suas fontes a serem analisadas.

Sobre o olhar do pesquisador Droysen (2009, p. 37) afirma: “o olhar da pesquisa é capaz de despertá-los, iluminá-los, fazê-los reviver, iluminando a escuridão vazia do passado”. (DROYSEN, 2009, p. 37). Dessa maneira, compreendemos que é a medida em que o pesquisador vai mergulhando na realidade, disponibilidade dos recursos humanos e registros históricos, se vai reconstruindo um novo processo da realidade que um dia tenha existido.

Ainda para Droysen (2009, p. 17), a história é um trabalho morfológico, que lida com formas, sobretudo empírico, mas que não deve abdicar de ser especulativo; esta ciência pesquisa, ao compreender e tem como objeto, o estudo dos indivíduos e suas comunidades éticas. Entendemos dessa forma, que a história é um campo de estudos, que se fundamenta em evidências e fatos concretos, o qual possibilita ao pesquisador que fatos e eventos passados possam ser reconstruídos, através de interpretações a partir de análises de elementos empíricos.

Ele segue destacando em sua teoria que:

O pensamento histórico deixou de ser um apêndice da filosofia. E o método histórico desprende-se do filosófico. Ele foi um dos primeiros a demonstrar, muito antes de Marc Block e outros historiadores contemporâneos, que o presente é a verdadeira fonte de sentido da história e não o passado (DROYSEN, 2009, p. 25).

Nas palavras de Droysen, fica evidenciado que a história antes dele, era vista como uma disciplina filosófica, quando historiadores procuravam sentido somente por traz dos eventos históricos, porém, ele propunha que historiadores procurassem a investigar os eventos, numa abordagem mais científica, considerando as circunstâncias históricas. À medida em que o pesquisador vai tomando posse dos materiais acessíveis de ser analisados, o delineamento da pesquisa ganha corpo, assim cabe pensar em desenvolver afinidade com esse material histórico disponível. Sobre isso, o autor ainda afirma que, “o método da pesquisa histórica é determinado pelo caráter morfológico de seus materiais” (DROYSEN, 2009, p. 38).

Nessa mesma direção, para o autor supracitado, “os conceitos de espaço e tempo, adquirem determinação e conteúdo, à medida que se encontra lado a lado ao existente, ou o que se encontra na sequência do que passou a existir, é percebido, reconhecido e pesquisado” (DROYSEN, 2009, p. 35).

Dessa forma, podemos entender melhor como ocorre o processo de investigação de um processo histórico, tendo em vista que, a ideia, a noção de um fato ocorrido no passado acerca de um determinado objeto em análise, estabelece-se uma conexão, pois nesse retorno, percebe-se as mudanças nas quais, podemos analisar, partindo das críticas internas e externas

Assim sendo, Le Goff (1990, p. 35) nos aponta que:

Desde o seu nascimento nas sociedades ocidentais – nascimento tradicionalmente situado na Antiguidade grega (Heródoto, no século V. a.C., seria, senão o primeiro historiador, pelo menos o “pai da história”), mas que remonta a um passado ainda mais remoto, nos impérios do Próximo e do Extremo Oriente –, a ciência histórica se define em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se “indaga”, se “testemunha”.

Dessa forma, nos apropriamos dessa reflexão e compreendemos que o trabalho do novo historiador, deve incluir uma análise minuciosa nos documentos, que permitem o estudo do passado, a história, nas palavras do autor é a ciência que estuda os acontecimentos passados, ações humanas ao longo do tempo, com olhar do presente.

Para aprofundarmos melhor e situarmos no tempo e no espaço, no tempo presente, a construção do processo histórico, se faz necessário, que o pesquisador tenha compreensão dos conceitos da “história na antiguidade” e o “novo conceito da história”.

Ao considerarmos alguns apontamentos nas teorias metodológicas em história, Koselleck (2006, p. 10) segue propondo que:

Ao investigar o que é manifesto pela linguagem, pretendeu também compreender os modos pelos quais o mundo moderno tomou consciência de sua(s) própria(s) modernidade(s), orientando a pesquisa histórica. A essa “singularização” semântica da história, que expressa a inclusão de toda a humanidade em um único processo temporal, corresponde a sua transformação em objeto de teorias políticas e filosofias que imaginam poder apreender o passado, o presente e o futuro como uma totalidade dotada de sentido previamente definido.

Partindo das proposições do autor, o historiador passa a ver a história como um processo temporal, atribuindo sentidos ao que é expressado, através de relatos, sentimentos, todas essas percepções ganham espaço nas diversas sociedades, a partir desse percurso, considerando que, o historiador deve atribuir às suas investigações críticas internas e externas, permeando todo o processo, visando compreender e dar o real sentido ao seu objeto em estudo integrando ao pensamento do mundo contemporâneo, indagando em que medida estamos, ou não, ainda hoje, experimentando o mesmo universo de significados.

Atribuindo sentido à nova história (*Geschichte*), Koselleck (2006, p. 16) conceitua que:

O conceito coletivo de história [*Geschichte*], forjado no século XVIII, tem aqui um significado predominante. Por meio desse conceito é possível demonstrar, que certos mecanismos e formas de elaboração da experiência só puderam emergir a partir do advento da história [*Geschichte*] vivenciada como um tempo novo, inédito.

O autor quis se referir a nova história devido às mudanças significativas, que ocorrem na sociedade a cada período histórico, assim, através da nova história, podemos atribuir significados aos aspectos sociais, culturais e políticos, que antes não recebiam

atenção. Por isso, a essa expressão nova história, leva-se em consideração o sujeito e o contexto em que ele está inserido, procurando questionar, analisar e criticar o processo histórico.

Desse modo, compreendemos que, o papel do historiador no mundo moderno, passa a se revelar na consciência, desperta para os seus instrumentos de investigação, possa considerar alguns paradigmas impregnados na sociedade e assim, apropriar da realidade investigada, fazendo emergir o passado com a carga emocional do presente, levando em consideração, a cultura e valores da sociedade contemporânea.

A convicção de que fosse possível à humanidade extrair ensinamentos a partir da história do passado foi, até o século XVIII, uma doutrina quase unânime e largamente disseminada. O conhecimento dos eventos passados e a previsão dos futuros permaneceram ligados por um horizonte de expectativas quase natural, dentro do qual, nada de fundamentalmente novo podia ocorrer. Isso valia tanto para o crente cristão, quanto para o político maquiavélico (KOSELLECK, 2006, p. 79-80).

Nas palavras do autor, compreendemos que com o surgimento da nova história, possibilitou pluralização de temáticas novas, nesse sentido, atribuindo outras formas de perceber a sociedade através da cultura. Para a nova história, não é bastante conhecer os acontecimentos, é preciso analisar, questionar, interpretar, entender o fato em si, com o olhar presente e ver novas mais possibilidades, fazer surgir algo novo na história e no tempo.

O autor segue afirmando, que “a história é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensageira da velhice [...]” (KOSELLECK, 2006, p. 43). Avançando nesses aspectos, perceberemos que o autor percebia a nova história, como uma maneira de iluminar a verdade acerca do que aconteceu, para ele, a história é testemunha dos acontecimentos passados.

Na concepção de tempo e espaço no “fazer História” e, compreendendo o papel do historiador, Hartog (2013, p. 11), argumenta o seguinte:

O que o historiador pode propor? A “retomada” não faz evidentemente parte de seus atributos. Todavia, ele pode convidar a um desprendimento do presente, graças à prática do olhar distanciado. Isto é, a um distanciamento. O instrumento do regime de historicidade auxilia a criar distância para, ao término da operação, melhor ver o próximo.

Conforme a citação apresentada, o autor traz para o debate, o conhecimento histórico produzido acerca de acontecimentos históricos e fatos do passado, para apontar caminhos, avistando que, o historiador tenha como ponto de partida, a análise seguida de questionamentos, ou seja, pode-se remontar o discurso sobre a história e fatos vividos no passado, atribuindo sentido presente e perceber a infinidade de possibilidades a serem analisadas.

Dessa forma Hartog segue propondo que “a hipótese (o presentismo) e o instrumento (o regime de historicidade) são solidários, completam-se mutuamente. O regime de historicidade permite formular a hipótese e a hipótese leva a elaborar a noção, pelo menos de início, um, não anda sem o outro.” (HARTOG, 2013, p. 11). É percebido nas palavras do autor, que a completude, entre passado e presente e considerando a temporalidade, ambos se auxiliam, se entrelaçam. A partir do recorte do objeto em estudo, o passado possibilita ao historiador, referenciar, analisar, questionar, fazer comparações, compreendendo assim, poder criar hipóteses e expectativas, pois o presente se distancia do passado.

A história é entendida como intercâmbio entre a história e demais ciências, por permitir coletar relatos, poder ouvir testemunhos de pessoas que vivenciaram eventos históricos no passado e se configura fazendo esse intercâmbio. O historiador ao utilizar a história oral como método, torna-se possível obter dados para acessar

experiências e avistar perspectivas possíveis em fontes documentais, que possibilita uma visão ampliada no diálogo com outras ciências, ciências sociais, antropologia, sociologia e psicologia.

Assim sendo, Droysen (2009, p. 24) diz que o historiador precisa pensar que a história:

É uma ciência que procura mostrar o que sucede quando escreve história e quando se pensa e vive como ser histórico, e por este motivo, se ela é fundamental para que tais processos sejam esclarecidos e fica suposto, que somente a riqueza empírica não é suficiente para que se compreenda o que a história é.

Dessa maneira, o autor contribui para que o pensamento do historiador contemporâneo adote uma visão mais ampliada, mais pluralista, reconhecendo fatores e personagens, que influenciaram o curso da história. A análise a partir dessa concepção, permite análises diversas das interpretações dos eventos históricos. Dessa maneira, a pesquisa oral é responsável por estudar a ação humana ao longo do tempo e espaço, compõe suas narrativas por meio de documentos, registros, vestígios, por formas diferentes de expressão, fontes orais ou patrimônios materiais, imateriais e culturais.

O autor supracitado também, “ênfatisa a importância de o historiador desenvolver a empatia ao analisar o passado, suas fontes, ou seja, o processo histórico com sensibilidade, a fim de, capturar complexidades do objeto em estudo, que requer percepção respeitosa” (DROYSEN, 2009, p. 30). Partindo desse pensamento, ele nos conduz a refletir a história oral, como uma forma de intercâmbio entre a história e as demais ciências sociais.

Muitas são as divergências na definição de história oral e as opiniões de historiadores, pesquisadores ficam divididos, muitos a defendem como uma metodologia, que seria algo mais abrangente e complexo do que uma simples técnica de entrevista, como pensam outros.

Diante dessa abordagem, podemos compreender equívocos diversos, existentes, acerca da história oral, simplesmente pensar que a entrevista por si só, subentende sendo a própria história, portanto, uma metodologia.

Assim sendo, em conformidade com Droysen, Veyne (1998, p. 18) nos diz:

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como, tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é dos atores; é uma narração. [...] Como o romance, a história seleciona, simplifica e organiza. Nestas palavras, entendemos que cabe ao historiador remontar e moldar o passado, transformando-o em uma representação compreensível, conforme análise do presente.

Compreendemos desse modo, que a entrevista consiste em instrumentalizar a pesquisa oral e quando bem conduzida, é possível abstrair dados de maneira essencial, a satisfazer os questionamentos, a responder a problemática do objeto em estudo. Ainda sobre a história oral, Portelli (1997, p. 27) acrescenta: “a história oral de cada um que concordar em participar da pesquisa, será analisada individualmente e registrada por escrito, compondo assim, uma nova fonte histórica”. E reforça que: “a transcrição transforma objetos auditivos em visuais” (IDEM, p. 27).

É através das fontes orais, que se transcreve para um documento escrito, o qual registrará como se formou o movimento Espírita da cidade, como se configura as identidades de centros Espíritas casa, qual a figura de maior representatividade, homem ou mulher, que estão a frente do movimento, frequentando, realizando as atividades práticas e doutrinárias e divulgando espiritismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico do Espiritismo na França e no Brasil, revela a sua relevância e influência nas sociedades desses países. A doutrina espírita, sistematizada por Allan Kardec, encontrou terreno fértil na França do século XIX, em um contexto de questionamento das verdades religiosas, impostas pela Igreja. Kardec, por meio de seus livros, estabeleceu os princípios e fundamentos do Espiritismo, abordando temas como a imortalidade da alma, a reencarnação e as leis morais.

O Espiritismo brasileiro se destaca pela sua abordagem ampla e pela diversidade de correntes e Centros Espíritas, que promovem estudos, práticas mediúnicas e busca pelo crescimento espiritual. A Federação Espírita do Brasil - FEB, desempenha um papel fundamental na unificação das instituições espíritas do país, tendo como missão, oferecer a doutrina espírita por meio do estudo, prática e difusão.

O Espiritismo brasileiro se destaca também, por sua posição singular no quadro das religiões, sendo uma corrente filosófica de grande importância na modernidade. Sua abordagem científica e filosófica, propõe uma aliança entre a ciência e a religião, oferecendo respostas para questões filosóficas e promovendo o desenvolvimento espiritual dos indivíduos. O diálogo com a teoria da metodologia oral é fundamental para compreender o Espiritismo como objeto de pesquisa histórica, considerando o pluralismo religioso e as relações entre as religiões.

A epistemologia do conhecimento histórico, conforme abordada por Droysen, Le Goff, Koselleck e Hartog, nos permite refletir sobre a forma como os historiadores abstraem e interpretam as informações históricas, produzindo conhecimento sobre o passado. A história se fundamenta em evidências e fatos concretos,

permitindo a reconstrução dos eventos passados por meio de interpretações, embasadas em elementos empíricos. A pesquisa histórica sobre o Espiritismo deve levar em consideração as fontes específicas, respeitando a ética e a complexidade do olhar, presente na análise do passado.

Ao compreender o contexto histórico, em que o Espiritismo se desenvolveu, suas características singulares, sua relação com a ciência e a religião e sua influência na sociedade brasileira, é possível reconhecer a importância dessa doutrina como fenômeno cultural e social. O Espiritismo tem contribuído para a formação de identidades religiosas, para a busca pelo conhecimento e para o desenvolvimento pessoal e coletivo, sua pesquisa histórica, oferece uma oportunidade de compreendermos os processos de transformação e continuidade, que ocorreram na sociedade, além de proporcionar reflexões sobre a relação entre religião, espiritualidade e cultura.

É importante ressaltar aqui, a relevância das fontes que buscamos para compreender a metodologia oral, dessa maneira, foi possível entendê-las como norteadora no campo da pesquisa empírica, o que nos fez perceber a sua contribuição na construção do conhecimento histórico. Ao fazermos esse estudo, ficou evidente que ao trabalhar com fontes orais, bem como, com qualquer outra fonte, não objetivamos mais apresentar o passado como verdade absoluta.

Ao analisarmos os pontos de vista e contribuição dos autores, Droysen, Koselleck, Le Goff e Hartog, percebemos, que a pesquisa em história, abrange diferentes abordagens e métodos e a metodologia oral, apresentada por eles, aponta postura ética do pesquisador ao fazer a elaboração de suas entrevistas e, sobretudo, ao entrar em contato com seus personagens.

No entanto, existem alguns princípios e abordagens comumente utilizados pelos historiadores, na condução de suas pesquisas e nesse estudo, colocamos em discussão os autores supracitados,

os quais abordam a metodologia da pesquisa em História e dialogam sobre a metodologia oral, tendo em vista, a prática da entrevista, entendendo-a como uma técnica necessária para investigações, considerando passado-presente / presente-futuro.

O diálogo dos autores supracitados, coloca em discussão a metodologia na construção do conhecimento histórico, nota-se a linha de pensamento de cada um deles. Primeiramente o método histórico de Droysen, uma abordagem interpretativa e contextualizada da história, baseada na análise de fontes primárias e na reconstrução dos pensamentos e motivações das pessoas do passado. Ele enfatizava a importância da compreensão do passado em seu próprio contexto, sem impor conceitos e valores do presente.

Ainda que Le Goff não tenha desenvolvido um método específico para a construção da pesquisa histórica, suas contribuições metodológicas enfatizam a interdisciplinaridade, a análise crítica das fontes e a construção de narrativas históricas. Suas contribuições influenciou a forma de como os historiadores abordam a pesquisa e a escrita histórica, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do passado.

Sobre o pensamento e visão de Koselleck, embora não tenha desenvolvido um método específico de pesquisa, também destacou a importância dos “horizontes de expectativa”, na compreensão da relação entre passado e presente. Os horizontes de expectativa são as perspectivas e as ideias que as pessoas têm sobre o futuro e que influenciam sua interpretação do passado.

Portanto, na perspectiva de Koselleck, é relevante considerar as expectativas e horizontes temporais das sociedades e como eles influenciaram a percepção e interpretação dos eventos passados. Entretanto, ao contrário de Koselleck, o método de pesquisa em história proposto por Hartog, envolve a construção crítica do objeto de pesquisa, a análise cuidadosa das fontes e a reflexão sobre as formas de representação do passado.

Diante do exposto, a abordagem de Hartog incentiva uma consideração atenta do tempo e das múltiplas perspectivas históricas, buscando uma compreensão mais ampla e crítica do passado, ele se interessa pelo presente, pois no presente se constrói o futuro. Com este estudo, foi possível, portanto, concluirmos que as metodologias utilizadas por cada historiador, no seu tempo histórico, possibilitou influenciar historiadores posteriores, que partiam sempre do que já havia sido pensado e testado.

Dessa maneira, considerando a historicidade e pluralidade social de uma sociedade contemporânea, foi possível refletir e fazer emergir outras possibilidades para favorecer a construção do conhecimento histórico, passando a ser considerada como a nova história, que analisa processos e a história como ciência, a partir de metodologias que comprovavam hipóteses em pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

BETARELLO, Jeferson *et al.* **Unir para difundir**: o impacto das federativas no crescimento do espiritismo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - PUC/SP, São Paulo, 2009.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual da teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA - FEB. **A sede**. Brasília, 16 de setembro de 2022.

Disponível em: <https://www.febnet.org.br/portal/2022/09/16/sede-em-brasilia/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção história e historiografia)

KARDEC, Allan. **O evangelho segundo o espiritismo**. Trad. de Salvador Gentile. Araras: Ide, 2009.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos (1857)**. Trads. de JD Brites & MC Brites. Lousã-Coimbra: Edição-Espiritismo Cultura, 2017.

KARDEC, Allan [1861]. **O livro dos médiuns**. Trad. de J. Herculano Pires. Capivari: Ed. EME, v. 4, 1997.

KARDEC, Allan [1865]. **O céu e o inferno**. Trad. de J. Herculano Pires. 10 ed., São Paulo: LAKE, v. 1, 2002.

KARDEC, Allan. GÊNESE, A. **Os milagres e as predições segundo o espiritismo**. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, v. 21, 1868.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEWGOY, Bernardo. **O grande mediador**: Chico Xavier e a cultura brasileira. Bauru: EDUSC, 2004.

LEWGOY, Bernardo. **Os espíritas e as letras**: um estudo antropológico sobre cultura escrita e oralidade no espiritismo kardecista. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2000.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PEREIRA, Yvonne do Amaral. **Memórias de um suicida**. Rio de Janeiro: Editorial Kier, 1955.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. In: **Revista Projeto História São Paulo**, EDUC, São Paulo, n. 10, 1997.

PRESOTI, Vitor Cesar. O Espiritismo no Brasil: breve leitura da entrada e difusão da doutrina no país. **Anais dos Simpósios da ABHR, Online**, 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **Espiritismo**: uma religião brasileira. São Paulo: Átomo, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4 ed., Brasília: Ed. da UnB, 1998.

VILHENA, Maria Ângela. **Espiritismos**: limiares entre a vida e a morte. 1 ed., São Paulo: Paulinas, 2008.



12

*Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira
Ângela de Castro Mota
Anna Vitória Mendanha Barcelos
Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo
Elvis Franklin Vieira da Silva
Aparecida Pimenta de Castro Diniz Rodrigues*

O ESPIRITISMO COMO RELIGIÃO:

ABORDAGENS POR HANEGRAFF,
MIRCEA ELIADE, RUBEM ALVES,
DA MATA E DURKHEIM



RESUMO:

O presente artigo, tem como objetivo, assinalar os estudos sobre religião, por meio de uma pesquisa documental e a partir dos autores como Wouter Hanegraff, Mircea Eliade, Rubens Alves, Sérgio da Mata e Emile Durkheim, que propõem em sua óptica, uma compreensão da religião, com ênfase no estudo sobre o Espiritismo. Para tanto, as ações a serem desenvolvidas serão analisar: o percurso histórico do espiritismo na França e no Brasil; conceitos sobre religião e concepções dos autores e experiência religiosa frente a modernidade e o pluralismo religioso. O estudo histórico perpassa por uma reflexão em que a religião, não esgota apenas em documentos e ações da sociedade ao longo da História, nem mesmo em objetos sagrados, que ajudam o fenômeno religioso a se manter vivo, mas em resultados de pesquisa que levam o historiador a se debruçar sobre a diversidade religiosa, que ultrapassa os ideais da Igreja Cristã, por meio de investigações que levaram a doutrina Espírita ser uma religião. Ademais, essa questão atravessa o trabalho dissertativo, que levará o Ser religioso a pensar de que modo suas práticas e crenças interagiram com questões políticas, sociais e culturas em cada período histórico.

Palavras-chave: Espiritismo; Religião; Abordagens teóricas; Pluralismo religioso; História.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem como objetivo, assinalar os estudos sobre religião, por meio de uma pesquisa documental, a partir das abordagens teóricas propostas por Rubem Alves (1999), Sérgio da Mata (2013), Wouter Hanegraaff (1997), Mircea Eliade (1992) e Emile Durkheim (2000), que propõem em sua óptica, uma compreensão da religião, com ênfase no estudo sobre o Espiritismo e suas múltiplas perspectivas. A análise envolveu conceitos relacionados à religião, ao pluralismo religioso e à historiografia.

Ao compreender o Espiritismo em seu contexto histórico, estaremos conduzindo um estudo que nos permitirá refletir sobre a interação entre suas crenças e práticas com os aspectos políticos, sociais e culturais de cada período.

Ao longo de sua trajetória, o Espiritismo entrelaçou-se com diversos movimentos, fortes resistências e críticas. Para muitos segmentos da sociedade, essa religião era encarada como uma ameaça potencial à religião católica, que detinha o papel de religião tradicional e dominante. As práticas mediúnicas e a comunicação com os desencarnados, características do Espiritismo, suscitaram questionamentos e debates, gerando uma busca mais profunda do conhecimento entre a doutrina e a sociedade em diferentes épocas.

A singularidade do Espiritismo reside em seus princípios fundamentais, que conferem seriedade às suas práticas e orientam a conduta de seus adeptos, levando-os a uma constante reflexão sobre sua própria transformação interior. Essa doutrina, se destaca por princípios como a crença em Deus, a reencarnação, a imortalidade da alma, a multiplicidade de existências e de mundos habitados, a comunicabilidade com os espíritos, a lei de causa e efeito e o conceito de evolução, cujos princípios, o distingue das outras religiões.

No entanto, é crucial abordar o Espiritismo de forma imparcial, evitando posturas defensivas ou acusatórias, tendo a tarefa de estudar e interpretar os diversos conceitos relacionados à religião, para enriquecer a compreensão desse objeto de estudo, ampliando nossos horizontes de discernimento. O reconhecimento do Espiritismo em diferentes contextos históricos, impõe ao pesquisador o desafio de analisá-lo com objetividade e respeito, fomentando uma abordagem científica.

O Espiritismo emergiu no século XIX, na França, através da obra do pedagogo Allan Kardec, tendo escrito cinco livros, que abordam temas religiosos, as palavras de Jesus e os fenômenos espirituais. Essa coleção de obras trouxe esclarecimentos sobre o mundo espiritual e forneceu respostas para questionamentos, que até então, permaneciam sem solução. Um guia espiritual de Chico Xavier, médium brasileiro, retratou o Espiritismo como um triângulo composto por ciência, filosofia e religião, conectando a Terra à esfera divina.

Nesse contexto, optamos por analisar diversos conceitos relacionados à Religião, direcionando o foco ao Espiritismo como objeto de análise, cuja revisão da literatura fornecerá uma base sólida para um estudo mais abrangente, que será desenvolvido em forma de dissertação. Os conceitos propostos pelos autores mencionados enriquecerão a argumentação do trabalho, certamente para uma compreensão mais profunda do tema. A história fornece uma base teórico-metodológica, que nos orientam na compreensão das raízes e perspectivas na sociedade histórica, abrangendo o pluralismo religioso e a religiosidade em diversos contextos da sociedade moderna.

2 CONCEITOS SOBRE RELIGIÃO E CONCEPÇÕES DOS AUTORES: HANEGRAAF, RUBEM ALVES, SÉRGIO DA MATA E DURKEIN

Para que possa existir um diálogo sobre alguns conceitos acerca da religião, apontados pelos autores supracitados, é indispensável considerar suas abordagens, com o intuito de elaborar o nosso próprio conceito e fazê-lo tornar significativo para nós mesmos. É preciso pensar na historicidade para a construção do conhecimento, processos históricos para entender que a religião, em cada período histórico, sofreu forte influência, bem como, influenciou outros setores da sociedade e assim, de maneira singular ou por pequenos grupos, a religião era compreendida, conforme os padrões sociais de cada vertente histórica.

Desse modo, sem considerar o conjunto dos fatos religiosos em si mesmos ou comparados, enquanto manifestações culturais e históricas da cultura humana, se torna impossível analisar conceitos e, sobretudo, compreender as abordagens e concepções de cada um dos autores estudados. Seguindo o estudo, na busca de compreender alguns conceitos, o primeiro deles é o de Rubens Alves (1999, p. 18) religião é: “[...] teia de símbolos, rede de desejos, confissão de espera, horizonte dos horizontes, a mais e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza”.

Pelo escrito do autor, percebemos, que utiliza-se de metáforas para se referir ao conceito de religião, compreende-se, nas entrelinhas, que toda religião possui símbolos, referindo-se à natureza simbólica da religião e a maneira que ela pode-se conectar as pessoas ao sagrado e auxiliá-las a encontrarem significado ao mundo e propósito à sua existência. Dentre esses símbolos, apresentam-se textos sagrados, imagens e práticas espirituais, os quais, ao considerar a abordagem do autor, pode-se assimilar, que a religião abre possibilidades de avistar o que está além dos limites, do horizonte.

Desse modo, para Alves (1999), a religião é permeada de símbolos, desejos e horizontes, assim sendo, diversa e rica experiência humana, que vai muito além do milagre, que as pessoas almejam encontrar no imediatismo. Partindo desse ponto, Da Mata (2013, p. 22), acerca do conceito de religião, aponta que:

Uma força capaz de gerar efeitos sociais concretos, de regular com maior ou menor êxito uma conduta de vida, de moldar com maior ou menor sucesso algumas das estruturas de pensamento por meio das quais aprendemos a nos relacionar com o mundo. Pois se há uma coisa que as religiões demonstram, desde sempre (algo que um marxismo dogmático nunca pôde admitir), é a efetividade histórico social das ideias”.

Nas palavras de Da Mata (2013) é percebido em seus apontamentos, que a religião influencia no modo pelo qual as pessoas se comportam em sociedade, ou seja, como elas vivem, considerando o intrapessoal e interpessoal no social. Assim, a Religião pôde, desde sempre, realizar um importante papel, de ajudar pessoas a repensar um padrão social de maneira a favorecer comportamentos, diretrizes morais e conduta ética nas relações.

Dessa maneira, sob um olhar mais ampliado, Hanegraaf (2017, p. 239) diz que religião é: “um sistema simbólico, incorporado em uma instituição social, que influencie as ações humanas, oferecendo possibilidades para manter contato ritualisticamente entre o mundo cotidiano e um quadro metaempírico mais geral de significados”.

Compreende-se, dessa forma, que uma religião pode favorecer a trajetória de busca espiritual, ou seja, a busca pelo transcendente, estabelecendo conexões espirituais, sugerindo que essas práticas permeiam as relações: individual e a social.

Relação dual na sociedade, que de modo mais amplo, a Religião para Hanegraaf (2017) é: “uma espiritualidade que compreende qualquer prática humana, que mantenha o contato entre o mundo

cotidiano e um quadro metaempírico mais geral de significados por meio da manipulação individual dos sistemas simbólicos”

A definição de metaempírico pode ser atribuída ao mesmo sentido de alma imortal, ou seja, não é possível de se comprovar ou experimentar pelos sentidos sensoriais, pois, a partir desses pensamentos de Hanegraaff, percebe-se que há similaridades e conexão com o objeto em estudo “o Espiritismo”. Esse objeto tem como um dos princípios básicos, a imortalidade da alma, constituindo a dimensão inteligível, nesse sentido, o espírito imortal coexiste também no campo metaempírico.

Assim, o autor atribui significado à espiritualidade, por meio de uma dimensão mais aprofundada, a qual pode ser vista em uma cosmovisão e analisada como uma prática humana, que transcende o dia a dia, nesta busca, o ser humano almeja algo que preencha o seu ser de mais sentido.

Partindo desse ponto é que o pesquisador, enquanto historiador, deve assumir o seu papel, buscando compreender o processo de inserção da religião no contexto social e abster-se de juízo de valor e fé. Ele deve perceber que todo objeto de pesquisa oferece informações e pode confirmar ou não, a sua hipótese, pois, ao pensar a Religião tanto na perspectiva sistemática como estudo das ações humanas, quanto na perspectiva histórica, a qual é vista somente como estudo dos eventos ou processos históricos, que aconteceram no passado; entende-se, que esses conceitos são uma das formas que influenciam o presente.

Assim sendo, o olhar para o seu objeto de pesquisa, deve estabelecer o seu referencial teórico com perspectivas diferentes e, sobretudo, numa perspectiva sistemática, visando análise abrangente dos eventos históricos, podendo compreender processos e padrões sociais, avistando atender o problema de pesquisa, conforme na concepção de Hanegraaff (2017, p. 202), que argumenta:

Uma das formas possíveis de escrever a história da *Religionswissenschaft* seria descrevê-la como uma série de estratégias inventadas para resolver – ou pelo menos reduzir – a tensão entre uma perspectiva sistemática e uma perspectiva histórica sobre religiões. É claro que sem a perspectiva histórica, baseada em uma investigação empírica detalhada e contextual de tradições específicas e fenômenos na cultura humana.

Dessa maneira, Hanegraaff (2017, p. 203), ressalta a importância de dois processos: históricos e sistemáticos, tanto um quanto o outro são necessários para compreender de maneira precisa o conceito sobre religião, para que possa favorecer na construção do conhecimento nos diversos contextos históricos. Ao pensar ainda como esse autor, além de compreender conceito histórico de religião, ao realizar pesquisas empíricas, é necessário considerar as dimensões universais e transcendentais da religião.

Para ele, a Ciência da Religião não teria qualquer material com que trabalhar, mas sem pelo menos uma perspectiva sistemática rudimentar, que aspira a afirmações gerais sobre religião, religiões ou fenômenos religiosos. Portanto, a disciplina é incapaz de definir e demarcar seu próprio objeto, e se desfaz numa variedade de especificações (HANEGRRAFF, 2017, p. 203).

Desse modo, o quão necessário é perceber as diversas manifestações, compreendendo sua afirmação quando o pesquisador considera as crenças, as práticas religiosas e as influências culturais, sociais e políticas e dessa maneira, analisa os seus impactos na sociedade, pois, como Hanegraaff (2017) bem afirma: “a disciplina por si só não é suficiente é preciso considerar a influência das ciências sociais em que o objeto em estudo está inserido, não perdendo de vista o pluralismo religioso e a historicidade”.

3 EXPERIÊNCIA RELIGIOSA FRENTE A MODERNIDADE E O PLURALISMO RELIGIOSO: COISAS SAGRADAS E COISAS PROFANAS

As experiências religiosas correspondem à vivência de um encontro pessoal com outra dimensão da realidade, ou seja, com o transcendente e pode ser entendido como um fenômeno em situações e experiências distintas e em diversos contextos. Podem ocorrer principalmente nas instituições religiosas visíveis: templos, cultos, ritos, objetos sagrados e outros.

Nesse sentido, Eliade (1992, p. 11) faz o seguinte apontamento:

Atualmente, os historiadores das religiões estão divididos entre duas orientações metodológicas divergentes, mas complementares: uns concentram sua atenção principalmente nas estruturas específicas dos fenômenos religiosos, enquanto outros interessam-se de preferência pelo contexto histórico desses fenômenos; os primeiros esforçam-se por compreender a essência da religião, os outros trabalham por decifrar e apresentar sua história.

Desse modo, para Alves (1999) a Religião contribuiu para mudanças no pensamento e no comportamento das pessoas na sociedade, o qual afirma que: “a situação mudou o mundo sagrado, a experiência religiosa era parte integrante de cada um, da mesma forma como o sexo, a cor da pele, os membros, a linguagem, a pessoa sem religião era uma anomalia no mundo dessacralizado” (ALVES, p. 10).

Com isso, surgiu uma nova visão sobre os conceitos sobre coisas sagradas e as coisas profanas; aquelas relacionam-se com as práticas religiosas, objetos, rituais, objetos sagrados e conceitos espirituais, considerados por ter uma conexão com o divino; essas se

referem a tudo que se relaciona com comportamentos da sociedade e a coisas mundanas, ou seja, distante do religioso, refletindo essa situação a cada período histórico.

Diante do exposto pelo autor, em todos os períodos históricos da humanidade, a religião fez parte da essência do indivíduo, ela está intrinsecamente conectada ao interior em um mundo, em que a religião é considerada sagrada e extremamente importante para a história da religião, pois, nesse contexto, uma pessoa sem religião era considerada como uma exceção, ou seja, fora do comum.

Nesse sentido, Alves (1999, p. 10), aponta que:

As coisas se interverteram. Menos entre os homens comuns, externos aos círculos acadêmicos, mas de forma intensa entre aqueles que pretendem já haver passado pela iluminação científica, o embaraço frente à experiência religiosa pessoal é inegável. Por razões óbvias.

Nas palavras do autor, percebe-se, que a experiência religiosa vai muito além da sistematização e explicação científica, fato que, não quer dizer que uma se opõe a outra, e sim, se completam, pois, à medida que se busca tanto a explicação científica, quanto a espiritual, observa-se, que o Ser vai se preenchendo, no sentido de encontrar respostas para seus questionamentos de foro íntimo.

Todavia, pode-se pensar, que a ciência tem uma tendência em focar-se no aspecto objetivo e mensurável, enquanto a experiência religiosa se conecta com o transcendente, atribuindo sentido à existência, ou seja, à vida. Com isso, percebe-se, que há uma certa distância entre o conhecimento científico e a própria experiência religiosa em cada período histórico.

Não é difícil. Não é necessário que o cientista tenha envolvimento pessoal com amebas, cometas e venenos para compreendê-los e conhecê-los. Sendo válida a analogia, poder-se-ia concluir que não seria necessário ao cientista haver tido experiências religiosas pessoais como pressuposto para suas investigações [...] (ALVES, 1999, p. 11).

Segundo os apontamentos do autor, mesmo havendo distância entre o conhecimento científico e a própria experiência religiosa, não é necessário que os cientistas tenham experienciado uma vivência religiosa, para realizar uma investigação acerca de conhecimentos históricos, pois, nesse sentido, a ciência consegue compreender o mundo natural, baseando-se em evidências empíricas, independentemente de crenças religiosas e investimento nas análises e nas interpretações das vivências.

Considerando as divergências entre o campo científico e a vivência religiosa, a primeira está diretamente ligada a objetividade e a segunda à subjetividade, observa-se, que é possível reconhecer mudanças na sociedade, as quais evidenciam transformações sociais, nas diversas esferas, tanto política, quanto no campo religioso, as quais influenciaram pensamentos e ações das pessoas em sociedade, modificando a maneira e a necessidade do indivíduo contemporâneo buscar uma religião.

Desse ponto, tem-se pensado a religião a partir de que momento se tornou mais desimportante para as pessoas em sociedade e será que elas estão mais distantes dos templos religiosos, experiências religiosas. Com isso, qual a melhor explicação neste contexto?

Nesse sentido Alves (1999, p. 09) argumenta o seguinte:

Desapareceu a religião? De forma alguma. Ela permanece e frequentemente exibe uma vitalidade que se julgava extinta. Mas não se pode negar que ela já não pode frequentar aqueles lugares que um dia lhe pertenceram: foi expulsa dos centros do saber científico e das câmaras onde se tomam as decisões que concretamente determinam nossas vidas.

Sobre o argumento do autor, entende-se que ciência e religião têm abordagens diferentes e ambas possuem peculiaridades, pois, a cada período histórico, o autor não afirma que a religião

deveria ser excluída do saber científico, ao contrário desse pensamento, reconhecia a importância da religião na experiência humana. Dessa maneira, percebe-se, que ambas têm o seu espaço, portanto, a religião oportuniza a iluminação sobre a condição humana, que complementa o conhecimento científico.

Nesse sentido sobre o olhar de Alves (1999) compreende-se, que a religião não desapareceu e nem desaparecerá, o que se percebe são as mudanças e a percepção da sociedade em cada período, com um olhar mais apurado, portanto, é possível incorporar novos padrões de pensamento no campo religioso e no científico.

Boa parte dos historiadores leva adiante seu trabalho como se a religião não existisse, como se as esferas política, econômica e social não mantivessem com ela qualquer tipo de relação. É um erro. Basta que olhemos à nossa volta. Chegamos ao século XXI sem que nenhuma das previsões sobre o “fim” da religião dê sinais de se confirmar. Renan escreveu em uma de suas obras: “as pessoas religiosas vivem de uma sombra. Nós vivemos da sombra de uma sombra. De que se viverá, depois de nós?” Resposta: de novas sombras, por nós mesmos criadas (DA MATA, 2013, p. 106).

O autor aponta que, apesar das mudanças e avanços na sociedade, as religiões sempre existiram e continuam a desempenhar uma função significativa na vida das pessoas, entendendo como a ideia de pluralismo religioso está presente num período histórico moderno, o qual traz a liberdade religiosa sobre uma abordagem respeitosa, ética e inclusiva, promovendo no social a diversidade entre as tradições religiosas.

Enfim, também, para Durkheim (2000, p. 32) o conceito de religião é “um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem”.

No âmago da religião, percebe-se, que as coisas sagradas unem as pessoas em comunidade, em torno de um conjunto de símbolos, atribuindo significados para quem busca uma religião, sendo que os objetos sagrados são parte dos rituais religiosos, que compreendem conceitos simbólicos, os quais contribuem com a experiência do Ser religioso e sua ligação com o divino.

Observa-se, que a religião não se limita no campo individual das pessoas, ou seja, nas experiências pessoais, e sim, como um ponto de conexão entre elas como um fenômeno social. Assim, para os autores como Hanegraaff, Sérgio da Mata e Durkein, a religião retrata os eventos históricos, ao longo de vários períodos já vivenciados pela humanidade.

O conceito de Religião, ao longo desse trabalho, abordado por Hanegraaff, Durkheim e Mircea Eliade, apresenta-se como um sistema de práticas e crenças em um meio social, que ao analisar cada conceito exposto, percebe-se, que o Espiritismo, como estudo religioso, une as pessoas, por meio de um sistema simbólico.

Dito isso, na doutrina Espírita, como parte de pesquisas sobre diversidade religiosa, é percebida nos escritos de Rubem Alves e Hanegraff, a ênfase e o respeito às diferentes tradições religiosas que enfatizam, também, o pluralismo religioso e os fenômenos religiosos, que surgem na sociedade, tanto do passado quanto do presente, valorizando essa diversidade no período histórico estudado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível aprofundar conceitos acerca do Espiritismo, desde a sua gênese, contextos históricos, seu desenvolvimento e expansão, refletindo acerca de alguns conceitos sobre religião, na perspectiva de Emile Durkheim, Wouter Hanegraff, Rubens

Alves e Sérgio da Mata, esses pensadores reconhecem o papel que a religião desempenha no campo social, criando valores, possibilitando a construção de identidades e favorecendo a formação de valores éticos no convívio social.

O artigo também aborda, sobre a criticidade dos autores em relação as abordagens religiosas e nos convida, nesse diálogo, a continuar pensando sobre o papel social da religião na sociedade, tanto da antiguidade, quanto da moderna. Com isso, para Da Mata (1999) o historiador, no campo da religião, deve ser imparcial, pois, o objetivo quanto ao objeto em estudo - o espiritismo - é entender definições, compreender as práticas religiosas e a sua relevância histórica dentro de um contexto mais ampliado.

Nesse sentido, Da Mata (1999) acrescenta, que o historiador não tem de partilhar o mesmo ponto de vista do crente; mas ele deve se esforçar para compreendê-lo caso queira, de fato, penetrar a mentalidade que guiou nossos antepassados e ainda guia tantos de nossos contemporâneos.

Nesse artigo, observa-se a necessidade do historiador ser imparcial, desenvolver a empatia para compreender cada crença e seus adeptos ao estudar religião, e, ainda, considerar as influências dos contextos históricos, pois, desse modo, é possível contribuir com uma análise mais precisa, detalhada do fenômeno religioso. Contudo, percebe-se, que os autores estudados se preocupam em entender a religião no seu contexto social, valorizando a diversidade religiosa, considerando o pluralismo e os novos movimentos religiosos, que são frutos da secularização na modernidade, presentes no período pelo qual estamos vivenciando, contexto histórico atual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O que é religião?** São Paulo: Loyola, 1999.

BETARELLO, Jeferson *et al.* **Unir para difundir:** o impacto das federativas no crescimento do espiritismo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - PUC/SP, São Paulo, 2009.

DA MATA, Sérgio. **História & religião.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa.** Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIADE, Mircea; FERNÁNDEZ, Luis Gil. **Lo sagrado y lo profano.** Barcelona: Labor, 1981.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA - FEB. **A sede.** Brasília, 16 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.febnet.org.br/portal/2022/09/16/sede-em-brasilia/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA: **guia de fontes espíritas:** índice de assuntos e de nomes encontrados em 355 livros publicados pela FEB. Coordenação de Geraldo Campetti Sobrinho. Rio de Janeiro: FEB, 2001.

HANEGRAAFF, Wouter J. Defining religion in spite of History. *In:* PLATVOET, Jan G. (Org.); MOLENDIJK, Arie L. (Org.). **The pragmatics of defining religion:** contexts, concepts and contests. Leiden: Brill, 1999.

KARDEC, Allan. **O evangelho segundo o espiritismo.** Trad. de Salvador Gentile. Araras: Ide, 2009.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos (1857).** Trans. de JD Brites & MC Brites. Lousã-Coimbra: Edição-Espiritismo Cultura, 2017.

KARDEC, Allan [1861]. **O livro dos médiuns.** Trad. de J. Herculano Pires. Capivari: Ed. EME, v. 4, 1997.

KARDEC, Allan [1865]. **O céu e o inferno.** Trad. de J. Herculano Pires. 10 ed., São Paulo: LAKE, v. 1, 2002.

KARDEC, Allan. GÊNESE, A. **Os milagres e as predições segundo o espiritismo.** São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, v. 21, 1868.

KARDEC, Allan. Chico Xavier e a cultura brasileira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 44, p. 53-116, 2001.

KARDEC, Allan. **Os espíritas e as letras**: um estudo antropológico sobre cultura escrita e oralidade no espiritismo kardecista. 2000. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2000.

PEREIRA, Yvonne do Amaral. **Memórias de um suicida**. Rio de Janeiro: Editorial Kier, 1955.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. *In*: **Revista Projeto História São Paulo**, EDUC, São Paulo, n. 10, 1997.

PRESOTI, Vitor Cesar. O espiritismo no Brasil: breve leitura da entrada e difusão da doutrina no país. **Anais dos Simpósios da ABHR, Online**, 2021.

TADVALD, Marcelo [1991]. O grande mediador: Chico Xavier e a cultura brasileira. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 193-196, 2005.

VILHENA, Maria Ângela. Espiritismos: **Limiares entre a vida e a morte**. 1 ed., São Paulo: Paulinas, 2008.

XAVIER, Francisco Cândido. **O consolador, pelo espírito emmanuel**. 26 ed., Rio de Janeiro: FEEB, 2006.



13

Vera Lúcia Oliveira do Amaral

**A CONCEPÇÃO DE PESSOA
COM DEFICIÊNCIA SEGUNDO
A ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE
CALDAS NOVAS, ARTICULADA
A METODOLOGIA DA PESQUISA
EM HISTÓRIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98799.13



RESUMO:

Este artigo científico busca compreender a concepção de pessoa com deficiência segundo a Associação Pestalozzi de Caldas Novas, analisando como a instituição vê, trata, acolhe e auxilia as pessoas com deficiência e como essa concepção tem se transformado ao longo do tempo. O estudo utiliza metodologias da pesquisa em História e faz uma análise de documentos institucionais, artigos e livros. A introdução destaca a busca por uma história que rompa com os princípios da historiografia metódica/positivista, que via a história como uma descrição factual de fatos históricos. Em seguida, a pesquisa é contextualizada, abordando a relevância da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na escola, ressaltando, que a Associação Pestalozzi de Caldas Novas tem como objetivo, atender a essas necessidades. A metodologia utilizada no estudo é detalhada, destacando o uso de fontes documentais como artigos, teses e livros de diversos autores, bem como, a importância da relação entre o historiador e as fontes utilizadas. A história oral também é mencionada como uma fonte complementar, trazendo novas perspectivas à historiografia. O desenvolvimento do artigo aborda a história da Associação Pestalozzi de Caldas Novas, sua criação em 1988 e seu papel na educação e reabilitação de pessoas com deficiência. A importância da inclusão social e o papel das escolas especiais são discutidos, assim como, o progressivo avanço da inclusão na sociedade. Por fim, nas considerações finais, destaca-se a importância da pesquisa histórica para entender o passado e seu impacto no presente, seu papel formador, articulador e transformador dos profissionais, que atuam na Associação Pestalozzi.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Associação Pestalozzi; Inclusão social; História oral.

1 INTRODUÇÃO

A transformação da abordagem histórica, antes ancorada nos preceitos da historiografia metódica/positivista, que concebia a história como uma mera narrativa factual de eventos passados, tem sido uma busca constante. Esta pesquisa visa aprofundar a compreensão sobre a concepção de pessoa com deficiência, conforme delineada pela Associação Pestalozzi de Caldas Novas/GO. O estudo analisa a forma como a instituição percebe, trata, acolhe e assiste indivíduos com deficiência, além de investigar a evolução dessa perspectiva ao longo do tempo. Essa análise é conduzida através da aplicação de metodologias da pesquisa em História e da análise crítica de documentos institucionais, artigos e livros.

A contextualização desse trabalho é essencial para compreender a compreensão da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar. Nesse cenário, a Associação Pestalozzi de Caldas Novas desempenha um papel crucial, visando atender às demandas dessa população, rompendo com a visão histórica anterior, que frequentemente se restringe a abordagens factuais e descritivas, o presente estudo abraça uma abordagem mais ampla e interpretativa.

Ao se adentrar nas raízes metodológicas, revela-se o detalhamento do uso de fontes documentais distribuídas, incluindo artigos, teses e livros de diversos autores. Isso sublinha a importância da relação entre o historiador e as fontes empregadas, ressaltando a influência que os interesses pessoais e contextuais têm na pesquisa histórica. A história oral também surge como uma fonte complementar, enriquecendo a narrativa com perspectivas singulares e, por vezes, negligenciadas pela historiografia convencional.

No desenvolvimento do artigo, trace-se a trajetória da Associação Pestalozzi de Caldas Novas, desde sua fundação em 1988,

explorando seu papel fundamental na educação e reabilitação das pessoas com deficiência. O valor da inclusão social e o papel das escolas especiais emergem como uma discussão de discussão, delineando o progresso gradual em direção à integração plena na sociedade.

Nas considerações finais, reforça-se a linhagem da pesquisa histórica não apenas para a compreensão do passado, mas também, para a compreensão das influências atuais e além disso, ressalta-se o papel multifacetado dos profissionais da Associação Pestalozzi, não somente como observadores, mas, como agentes formativos, articuladores de mudanças e transformadores sociais.

As relações educacionais, sociais, culturais, políticas e satisfetas são um papel fundamental na orientação deste estudo. Isso se deve ao fato de que este trabalho explora o desafio da inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade. Esses conceitos intrincados constituem um elemento central do processo investigativo em questão.

Neste contexto, a demonstração da necessidade imperativa da inclusão, assume grande relevância. Este estudo visa evidenciar como a inclusão tem o potencial de causar influências na realidade contemporânea. Isso ressalta, a importância crucial da participação de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, bem como, a compreensão genuína da essência cidadã. Essa compreensão é fundamental para o enriquecimento cultural, que emerge no meio às adversidades.

Uma abordagem inclusiva, abarca um espectro abrangente, englobando pessoas com deficiência auditiva, visual, intelectual, física e outras condições. Essa abordagem se revela vital para a reabilitação, a educação e a socialização desses indivíduos, quer seja no âmbito escolar ou em instituições especializadas. Nesse contexto, a Associação Pestalozzi de Caldas Novas - GO, desempenha um papel de destaque.

Contudo, o cerne deste estudo, parte de uma indagação primordial: “Qual é a abordagem da Associação Pestalozzi de Caldas Novas, em relação às pessoas com deficiência e qual é a sua concepção sobre a pessoa com deficiência?” O propósito dessa questão é lançar luz sobre a maneira pela qual, a instituição trata essa população e como construir sua visão a respeito.

Essa pesquisa também tem como objetivo, iluminar a importância da instituição Pestalozzi em Caldas Novas para a população local. Ela explora as motivações e fundamentos que levaram à sua criação no município e sua evolução desde seu estabelecimento em 1988, até o ano de 2023. Durante esse período, mudanças notáveis transcorreram nos âmbitos educacional, social, afetivo e de reabilitação.

Este estudo, se propõe a captar a concepção de pessoa com deficiência a partir da abordagem adotada pela Instituição Pestalozzi em Caldas Novas - GO. A metodologia empregada se baseia em fontes documentais, incluindo artigos e teses pesquisados em plataformas acadêmicas como o Google Acadêmico e o Scielo, além de livros de autores escritos como Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck, Peter Burke, Michel de Certeau, entre outros.

2 CONCEITOS DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM HISTÓRIA

Para compreender a História, faz-se necessário primeiramente compreender o conceito de História e o porquê de se estudar História. Desse modo, trazemos Michel de Certeau, em sua concepção de História e historicidade, cujo autor argumenta que “a História seria ao mesmo tempo uma disciplina, uma prática e uma escrita” (CERTEAU, 1982, p. 66).

Podemos primeiramente analisar a História como disciplina, de modo que, ao analisarmos a História como uma disciplina, se poderia pensar que ela faz parte de um lugar social, pois, segundo Certeau (1982, p. 66): “A escrita da história se constrói em função de uma instituição”. Desse modo, o autor baseia sua argumentação no fato de que, é através dos interesses da instituição, que a História enquanto uma disciplina, vai se organizar.

No entanto, Certeau (1982), demonstra em seus estudos, que se faz necessária a utilização de uma teoria para as produções historiográficas, se evitando a construção de dogmas. De acordo com o autor, é importante, para relativizar as ideias sobre os objetos de estudo e não criar na escrita histórica uma tendência à produção de verdades.

Assim, na prática o historiador será capaz de transformar um objeto em histórico, ao qual não estando, sendo analisado dentro de um contexto, possivelmente ficaria no espaço do não dito.

Escrever e falar em historiografia, é o mesmo que mergulhar num vasto universo de pesquisas, fontes e dados, cada qual com suas conexões tanto singulares, quanto específicas justificar uma pesquisa em seus aspectos teórico-metodológicos é fundamental, pois a legitima e viabiliza, estabelecendo apontamentos que apresentam as fontes utilizadas, o tratamento dado a elas e os aportes teórico-metodológicos que as fundamentam, possibilitando um melhor entendimento do objeto proposto e seus desdobramentos, apresentados na escrita.

Desse modo, para Burke (1992), ocorreu uma expansão no universo dos historiadores, vislumbrando possibilidades de diálogo com/das disciplinas e campos de estudo, articulando desdobramentos das problemáticas propostas nas pesquisas, lembrando que, o referido autor descreve a memória como uma reconstrução do passado.

No entanto, a escrita da História seria então a resultante de um método, baseado em evidências, em representações estabelecidas, que não se configuram apenas em fontes e/ou vestígios deixadas por outros, ou então, fruto da mente do historiador. Esta é uma lógica da qual o historiador, que pretende ser de qualidade, segue baseando-se em evidências para aproximar-se mais do real, do que do imaginário.

Como já dito anteriormente, para se “contar” a história, o historiador deve buscar recursos metodológicos, para que sua pesquisa seja então efetiva e significativa, desse modo, ele busca por fontes que estejam ao seu alcance, cuja busca e análises dessas fontes, faz com que o historiador conheça a fundo o teor de seu objeto de pesquisa.

Vale ressaltar, que a História se difunde em várias tipologias para ser contada, dentre elas a oral e a escrita, que é o caso da pesquisa relacionada à Associação Pestalozzi e sua concepção de pessoa com deficiência e o modo como ela vem atuando em Caldas Novas de 1988 a 2023.

Desse modo, a busca pela documentação e as relações com o passado, faz com que o historiador se torne fiel ao que está sendo pesquisado, tanto em relação aos documentos e a oralidade, aonde o conceito do conhecimento histórico vai perdendo a pragmática de se tornar útil.

Peter Burke (1992) compreende que “a escrita da História não pode ser uma atividade meramente retórica ou estética”, assim sendo, nem todos os artifícios da escrita literária são adequados ao fazer científico do historiador, experiências literárias como o “fluxo de consciência” ou o “discurso inventado” devem ser evitadas.

Portanto, a pesquisa histórica é uma metodologia, que busca conhecer e refletir sobre um fenômeno, de modo que, seja possível compreender as relações existentes entre conceitos e hipóteses. Além disso, entender o processo histórico, também é uma forma de analisar e compreender as relações entre história, tempo, memória e espaço.

Segundo Barcellar (2016), "a relação entre os historiadores e as fontes documentais, mais especificamente as que se encontram em arquivos, não foi sempre a mesma, como nos mostram importantes e divulgados trabalhos de Historiografia".

Para realizar uma pesquisa histórica, o pesquisador precisa ter o interesse em preservar o registro de eventos e os acontecimentos do passado, sendo fundamental mapear todos os aspectos dos fatos que já ocorreram.

De acordo com Mattoso (1998, p. 24), "a história dá um sentido à realidade existencial, uma sensação de ordenação no mundo, para uma melhor compreensão, classificando o tempo em passado e presente"; para o autor, o conhecimento é real em si ou é apenas real na representação que dele fazemos.

No entanto, o mesmo autor ressalta, que "a descoberta da harmonia da História não é o resultado apenas de uma espécie de revelação direta e intuitiva", mas de acordo com o autor, está apoiada "em longas análises e na investigação acumulada [...] durante muitas e muitas gerações" (MATTOSO 1998, p. 24).

Certeau, demonstra que, "em história como em qualquer outra coisa, uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de 'valores eternos' ou na apologia de um 'intemporal'" (CERTEAU, 1982, p. 66).

Segundo Jörn Rüsen, uma pesquisa começa no momento em que adquirimos a consciência histórica; de alguma maneira, todos os seres humanos são históricos e vivem historicamente, mas só temos consciência de nossa historicidade, quando acontece algo em nossa vida prática, que exige a remissão ao passado: quando, por exemplo, acontece algo que, a despeito de nossas intenções iniciais, não fora previsto.

Para o autor, a consciência histórica é, então, “[...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo realiza-se no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58). Portanto, o método é uma operação intelectual, necessária para o entendimento de uma situação, que não podemos conhecer intuitivamente.

A História está condicionada às determinações sociais, a memória além de ser documento é monumento (LE GOFF, 1996). Nessa perspectiva, abordar História e memória nos diferentes campos de produção, pressupõe considerar, que escrever, considera-se que a memória tem uma dimensão subjetiva e que sua reflexão perpassa aspectos como consciência, inconsciência, seleção, repressão e manipulação.

Ainda segundo Le Goff (1996, p. 565):

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

O presente pode ser pensado como algo ainda problematizado, de modo que, a História, surge como filha da memória e “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1996 p. 499).

3 AS TIPOLOGIAS DAS FONTES

A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo, sendo, pois, uma operação fundamental da consciência e da ciência histórica. Nesse estudo em específico, evidenciamos o uso tanto da história oral, quanto das fontes documentais.

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos, pois o uso da oralidade como fonte e trazer a visão e as vantagens descritas por alguns historiadores. Ressaltando que, a sociedade moderna vive em meio à tecnologia, em plena era da informação difundida pelo rádio, televisão, telefone e internet, nos quais a oralidade se destaca nesse processo de difundir a informação.

Os procedimentos e perspectivas, que pautam o trabalho de pesquisa, se utilizam de metodologias, como por exemplo, da história oral, cuja atenção recai na escolha das fontes, a partir do diálogo com a produção historiográfica.

Para Ferreira (2000, p. 15) “a história do tempo presente é a perspectiva temporal, por excelência da história oral, é legitimada como objeto da pesquisa e da reflexão histórica”. Portanto, a utilização tanto da história oral, quanto da escrita, empreende a investigação das memórias, tendo que enfrentar necessariamente a questão da subjetividade, haja vista que, as fontes históricas são documentos ou vestígios materiais ou imateriais, produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo e indispensáveis para o historiador estudar o passado.

Valendo ressaltar, que a escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente e como a História é sempre construção, fazer história oral ou escrita é o mesmo que produzir conhecimentos históricos, científicos.

4 TRAJETÓRIA DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE CALDAS NOVAS: IMPACTO E EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A trajetória do movimento Pestalozziano no Brasil teve seu marco inicial em 1926, quando o professor Thiago Würth fundou o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Esta iniciativa visava atender crianças enfrentando dificuldades de aprendizado nas escolas convencionais e em 1929, uma figura de destaque, Helena Antipoff, uma psicóloga e educadora russa, aportou no Brasil, levando o legado do professor russo Johann Heinrich Pestalozzi.

Sua influência se concentra na reabilitação e formação de recursos humanos, sem cuidado às pessoas com deficiência. A este movimento seguiram-se a implantação das Associações Pestalozzi em diversos estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, dando expressão prática a essa visão de educação e reabilitação (FENASP, 2012; JANNUZZI, 2004; MAGALHÃES, 2011; MAZZOTTA, 2003).

No cerne da concepção da pessoa com deficiência, encontra-se a compreensão de que a deficiência pode assumir aspectos visíveis ou não. Ela engloba a ordem sensorial, mental, física ou cognitiva, em concordância com o artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A base dessas perspectivas remonta às inovações metodológicas, oriundas das ideias de Pestalozzi, que encontraram na prática contemporânea uma oportunidade para serem retomadas e refinadas. Sua visão ressaltava o método intuitivo de percepção, como um ponto de partida para as ideias educativas a serem aplicadas, sendo um método, centrado na observação, comparação e análise, cria um fundamento sólido para o aprendizado lógico subsequente (PESTALOZZI, 1969).

Demonstrar a força da Associação Pestalozzi para o município de Caldas Novas impulsionou a realização deste estudo, que abrange um recorte temporal desde a sua fundação em 1988 até o ano de 2023. Esta análise revela como ocorreram mudanças nos âmbitos: social, educacional, cultural e político ao longo desse período.

A Associação Pestalozzi, com suas vertentes pedagógicas e de reabilitação, aspira à melhoria da qualidade de vida através de ações que valorizam o ser humano. Sua visão abraça o objetivo de ser um modelo institucional de qualidade e convivência humana. Definir com deficiência, pessoas como aquelas que enfrentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, reforçam a missão da instituição em facilitar sua participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2015).

Desta forma, a Associação Pestalozzi, como instituição filantrópica e sem fins lucrativos, se compromete com o estudo, assistência, trabalho e educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, que atendendo aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, foi elaborado um Projeto Político Pedagógico - PPP, que visa adaptar-se às políticas de inclusão social e ao engajamento da pessoa com deficiência na escola, mercado de trabalho e sociedade (BRASIL, 1996). O Atendimento Educacional Especializado - AEE, estabelecido pelo decreto nº. 7611/11, destaca-se como uma das formas pelas quais a instituição promove seu propósito (BRASIL, 2011).

Harmonizando com outros Pestalozzis no estado de Goiás, a unidade escolar oferece uma gama de atividades socioeducativas durante uma semana, cuja abordagem visa a cultivar as potencialidades individuais de cada aluno, respeitando suas limitações e graus de deficiência. A origem da Associação Pestalozzi de Caldas Novas remonta à necessidade educacional de um aluno com Síndrome de Down.

Foi por meio dos esforços conjuntos de seus pais e uma psicóloga, que a “Sociedade Pestalozzi de Caldas Novas” foi fundada, em 30 de junho de 1988, registrada oficialmente no Cartório do 2º Ofício de Caldas Novas sob o número 104. A instituição assume um caráter filantrópico, educacional e sem fins lucrativos, sendo reconhecido por entidades reguladoras, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Lei Municipal (BRASIL, 1988).

Essa visão se consolidou ao longo dos anos, recebendo a Lei de Autorização pelo Conselho Estadual de Educação em 1994, quando ganhou a permissão oficial para atuar em sua sede na Rua T Quadra 43 A, Bairro Nova Vila, no Município de Caldas Novas-GO. Desde sua fundação, quando atende a 12 alunos, uma instituição expandiu significativamente suas operações.

Atualmente, em 2023, o número médio de alunos matriculados chega a 134, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, estabelecendo um convênio com a Prefeitura Municipal de Caldas Novas, alinhando seus professores à Secretaria Municipal de Educação, enquanto os profissionais de reabilitação são vinculados à Secretaria Municipal de Saúde, demonstrando a colaboração entre os setores para alcançar objetivos comuns (BRASIL, 1994).

Adiante, a Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei tem como objetivo, garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A lei baseia-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que foram ratificados pelo Congresso Nacional.

A abordagem da Associação Pestalozzi de Caldas Novas, em relação às pessoas com deficiência, deve ser conduzida à luz dessa lei, considerando os princípios e disposições presentes no

texto. A lei visa garantir a igualdade de condições e oportunidades para as pessoas com deficiência, promovendo a inclusão social e a cidadania plena.

A criação sobre a pessoa com deficiência, de acordo com a lei, é fundamentada na compreensão de que, a deficiência não é apenas uma condição médica, mas sim, o resultado da interação entre as limitações do indivíduo e as barreiras presentes na sociedade. A deficiência é entendida como um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade.

A lei também define termos importantes para entender essa abordagem, como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, emoções humanas, entre outros. Ela destaca a importância de garantir a acessibilidade em diversos aspectos da vida, desde espaços físicos à informações e comunicação.

No contexto da Associação Pestalozzi de Caldas Novas, a abordagem em relação às pessoas com deficiência, deve refletir o compromisso com a inclusão, a promoção da igualdade de oportunidades e a preservação da autonomia e da aprendizagem das pessoas com deficiência. Isso poderia incluir a oferta de serviços de apoio, ações de conscientização e educação, de preferência em espaços físicos e atividades, além de assegurar que todas as atividades estivessem ocupadas com os princípios da lei.

É importante ressaltar, que a análise da abordagem da Associação Pestalozzi de Caldas Novas em relação às pessoas com deficiência, requeria uma avaliação detalhada das práticas e políticas implementadas pela organização, bem como, um entendimento de como essas práticas se alinham aos princípios e disposições presentes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou aprofundar a compreensão sobre a concepção de pessoa com deficiência, segundo a Associação Pestalozzi de Caldas Novas, destacando como a instituição enxerga, trata, acolhe e auxilia pessoas com deficiência e como essa perspectiva tem evoluído ao longo do tempo. Através da utilização de metodologias da pesquisa em História, incluindo análise de documentos institucionais, artigos e livros, foi possível explorar de maneira abrangente o tema da inclusão e reabilitação de pessoas com deficiência.

A transformação na abordagem histórica, afastando-se da visão meramente factual e adotando uma abordagem interpretativa, permitindo um mergulho mais profundo na trajetória da Associação Pestalozzi de Caldas Novas. A compreensão da história como uma disciplina, prática e escrita, conforme proposta por Michel de Certeau, enfatizou a importância da relação entre a instituição e os historiadores na construção do conhecimento histórico.

A metodologia empregada na pesquisa destacou o uso das fontes documentais. A coleta e análise dessas fontes, fornecem uma visão abrangente das mudanças ocorridas na instituição ao longo do tempo, revelando seu papel vital na educação e reabilitação de pessoas com deficiência. A inclusão social, preconizada pela Associação Pestalozzi, surge como um pilar fundamental para a transformação da sociedade.

A contextualização histórica da Associação Pestalozzi, permitiu compreender sua trajetória desde sua fundação em 1988, impulsionada pela necessidade educacional de um aluno com Síndrome de Down, até os dias atuais, onde a instituição abrange um número significativo de alunos em busca de educação e reabilitação. O forte com políticas de inclusão, parcerias com entidades reguladoras e colaborações interdisciplinares, demonstraram o comprometimento da instituição em promover mudanças positivas.

Conclui-se, que a pesquisa histórica desempenha um papel crucial na compreensão do passado e em suas influências no presente. A Associação Pestalozzi de Caldas Novas, ao longo de sua trajetória, não apenas se apresenta como uma instituição de educação e reabilitação, mas também, como um agente de transformação social. A busca por uma sociedade mais inclusiva e o compromisso com a formação de profissionais engajados, evidenciam a importância de seu papel formador, articulador e transformador.

Nesse contexto, a concepção de pessoa com deficiência ganha contornos mais amplos e sensíveis, envolvendo não apenas a educação e reabilitação, mas também, a promoção da inclusão social, a valorização das potencialidades individuais e o enriquecimento cultural, que emergem no meio às adversidades. A pesquisa histórica, aliada à visão e ação da Associação Pestalozzi, lança luz sobre a importância da participação de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

DE LUCA, Tânia Regina. Fontes impressas: história dos, nos e por meio de periódicos. In. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa Oswaldo Cruz/CPDOC/FGV, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. "Documento / Monumento". *In*: **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

MATTOSO, José. **A escrita da história: teorias e métodos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **The education of man: aphorisms**. Connecticut-USA, Greenwood Press, 1969. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/The_education_of_man.html?id=QaGcAAAAMAAJ. Acesso em: jan. 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi, (Org.). 2 ed., 1 reimpr., São Paulo: Contexto, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.



14

Wauldimárdes Costa

**AS CONCEPÇÕES
DE TEMPORALIDADE
DE PASSADO, PRESENTE
E FUTURO COMO
CATEGORIAS HISTÓRICAS
NAS OBRAS DE LE GOFF,
KOSELLECK E HARTOG**



RESUMO:

Sabendo que o estudo da temporalidade se faz necessário para o pesquisador/ historiador em suas pesquisas, estes lançando mão de um olhar para objeto de trabalho dentro das várias faces da interdisciplinaridade dentro do campo da pesquisa. Assim, este artigo tem como objetivo, explorar as abordagens de Le Goff, Koselleck e Hartog, em relação à temporalidade de passado, presente e futuro, destacando as principais questões levantadas por cada um deles. Compreender as perspectivas desses historiadores, proporcionará insights valiosos sobre como diferentes concepções temporais, que moldam a pesquisa e a interpretação histórica. A metodologia utilizada envolveu um levantamento bibliográfico das obras dos autores mencionados, seguido de uma leitura interpretativa e análise crítica de cada uma delas. Os resultados obtidos, apontam que Le Goff, enfatiza a duração histórica e a importância da memória, analisando como as sociedades constroem narrativas históricas e como o entendimento da temporalidade varia ao longo das épocas. Koselleck foca nas estruturas temporais e nas relações entre passado e futuro, revelando como as evidências temporais são moldadas e influenciam a interpretação e a escrita da história. Hartog introduz o conceito de regimes de historicidade, investigando a relação entre a compreensão do futuro e a interpretação do passado. Ele examina diferentes acordos com o futuro ao longo da história, convidando à reflexão sobre as sugestões dessa perspectiva temporal, para a prática historiográfica.

Palavras-chave: Teoria da história; Memória; Temporalidade histórica; Estudos históricos.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da temporalidade é um dos aspectos mais essenciais para a prática historiográfica, a fim de, capturar a complexidade dos processos históricos e da interação entre o passado, o presente e o futuro. Nesse contexto, historiadores renomados, como Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck e François Hartog, ofereceram contribuições fundamentais e distintas para o entendimento dessas dimensões temporais.

Para tanto, nossa questão norteadora é: como as obras de Le Goff, Koselleck e Hartog, abordam a questão da temporalidade de passado, presente e futuro como categorias históricas?

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo, é analisar as concepções teóricas de Le Goff, Koselleck e Hartog, em relação a temporalidade passado, presente e futuro, compreende-ser as perspectivas desses historiadores, no sentido de proporcionar entendimentos importantes e valiosos sobre como diferentes concepções temporais, moldam a pesquisa e a interpretação histórica.

Inicialmente, examinaremos as contribuições de Jacques Le Goff, enfatizando a duração histórica e a importância da memória. Le Goff analisou como as sociedades constroem narrativas históricas, mergulhando nos conceitos de tempo circular e linear. Desvendar essas concepções, revela como o entendimento da temporalidade, que varia ao longo das épocas.

Em seguida, abordaremos as ideias de Reinhart Koselleck, que focou nas estruturas temporais e nas relações entre passado e futuro, que ao explorar as estruturas temporais específicas de cada período histórico, revelou como as percepções do passado, presente e futuro são moldados e, como isso, influencia a interpretação e a escrita da história.

Por fim, analisaremos as contribuições de François Hartog, que introduziu o conceito de regimes de historicidade e investigou a relação entre a compreensão do futuro e a interpretação do passado e ao examinar diferentes contratos com o futuro ao longo da história, Hartog nos convida a refletir sobre as implicações dessas perspectivas temporais, para a prática historiográfica “Se a crítica ao progresso não implica uma promoção automática do presente, ela instiga a dúvida sobre o caráter inevitavelmente positivo da caminhada para o futuro.” (HARTOG, 2013, p. 146).

Ao longo deste artigo, também serão destacadas tanto as convergências, quanto as divergências entre esses três historiadores, a fim de, fornecer uma visão abrangente das diferentes abordagens em relação à temporalidade de passado, presente e futuro. O entendimento, a compreensão dessas perspectivas, que enriquecerá nosso entendimento da construção histórica e nos permitirá refletir criticamente sobre os fatos históricos e sociais.

A metodologia utilizada para a construção deste artigo se deu, a partir de um levantamento bibliográfico das obras mencionadas, leitura interpretativa e análise crítica das obras “História e Memória” de Le Goff (2003), “Futuro passado: contribuição à semântica do tempo histórico” de Koselleck (2006) e “Regimes de Historicidade. Presentismo e experiências do tempo” de Hartog (2013), partindo para uma exploração das concepções teóricas de cada autor, comparações de suas respectivas abordagens e compreensão de suas discursões sobre as referidas categorias.

2 A QUESTÃO DA TEMPORALIDADE DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO EM LE GOFF, KOSELLECK E HARTOG

Nas obras de Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck e François Hartog, as questões da temporalidade de passado, presente e futuro são abordadas de formas distintas, mas todas com a intenção de compreender a construção e significado do tempo histórico.

Para Le Goff (2003), em sua obra “História e Memória”, podemos observar, que ele foca seus estudos na relação entre história e memória, discutindo como o passado é lembrado e interpretado no presente. Também argumenta, que a memória individual e coletiva influencia na escrita da história, e que o passado é recontextualizado de acordo com as necessidades e interesses do momento presente.

Le Goff, inclusive fez parte da Escola dos Annales, sendo um dos principais representantes dela, dentre os quais, também é possível lembrar de Emmanuel Le Roy Ladurie e Fernand Braudel. Esses historiadores buscaram um fazer histórico mais amplo e integrado, levando em consideração a longa duração e a interação entre diferentes grupos sociais.

Duas categorias centrais que podemos extrair do pensamento de Le Goff, se trata de suas reflexões acerca da História, enquanto ciência, e sobre memória, já que esta categoria é determinante na construção do passado histórico. Ele nos coloca que, as sociedades constroem narrativas históricas de acordo com sua memória coletiva e como essas narrativas podem mudar ao longo do tempo.

Ainda, de acordo com o autor:

Os indivíduos que compõem uma sociedade sentem quase sempre a necessidade de ter antepassados; é esta uma das funções dos grandes homens. Os costu-

mes e o gosto artístico do passado são muitas vezes adotados pelos revolucionários. A cronologia mantém-se essencial, para o sentido moderno, histórico, do passado, pois que a história é uma mudança orientada (LE GOFF, 2003, p. 208).

Isso sugere que a conexão com os presentes e a identidade histórica são elementos essenciais para as pessoas em uma sociedade, cujos antepassados fornecem uma base de tradições, valores e conhecimentos, que são transmitidos ao longo do tempo. A cronologia é apresentada como uma ferramenta essencial para a compreensão do passado e a construção de uma perspectiva histórica. Ela permite a organização dos eventos de acordo com sua ordem temporal, estabelecendo uma sequência lógica e um sentido de direção na história, que por sua vez, é vista como uma mudança orientada, indicando que os eventos históricos não ocorrem de forma aleatória, mas são moldados por fatores e direcionados específicos.

Quanto a questão da duração e longa duração, Le Goff (2003) enfatizou a importância de se olhar para a história em longas durações, ou seja, levando em consideração períodos significativos de tempo, para compreender os processos históricos. Ele nos faz refletir que o passado muitas vezes é lembrado pelos feitos dos “grandes” homens, que se destacaram na história, recontada a partir da vida destes, muitas vezes não pelos acontecimentos externos e que transcorrem normalmente durante o tempo sequencial da existência humana.

Le Goff coloca, que somente evoluímos a partir da racionalidade no agir, diante dos fatos partidos e das vivências diárias em nosso cotidiano, e que, o passado gera um peso nas pessoas, fazendo-as a se remeter aos contos maravilhosos, como “As Mil e uma Noites” e que é no passado, que estão as melhores coisas e não, no momento presente vivido.

Naquele dado momento, havia certo conservadorismo, remetendo às pessoas a moda retrô, que exprime o passado, o perfeito, o acabado, um tempo subordinado, tempo da concomitância do hábito, que exprime um passado perfeito/exato, tendo, a história a necessidade de uma análise do passado, para compreendermos o momento, e, é no presente, que se sabe sobre o passado.

Nessa reflexão, se faz muito importante sair do presente, ir ao passado, investigá-lo e retornar ao presente, para relatar a compreensão do passado e presente. Não somos e não estamos fora do tempo, estamos dentro do tempo e no seu transcorrer, é necessário este entendimento.

Ao refletir, compreender a relação presente/passado, passado/presente, trazendo a relação do fato existente de forma certa. Na visão de Le Goof, o passado tem um peso, cabe ao historiador, compreender e relatar os fatos de forma correta. Neste sentido, é necessário fazer uma história do presente, constituindo e reconstituindo o passado, ou, entender, que a história é um processo e sendo um processo, precisamos refletir sobre o tempo e a memória, que este tempo traz, se quisermos analisar o passado, temos de observar o curso deste tempo, haja vista está interligado passado e presente.

Há vários modos de se conceber a História, para se desenvolver uma pesquisa, todo trabalho/pesquisa é uma autorreflexão dos fatos ali narrados, podemos conceber a história como ciência/disciplina, mas também, como história, a ação dos homens ao longo do tempo, dentro do tempo. Precisamos conhecer e refletir qual será a concepção necessária para desenvolver a nossa pesquisa, e, como deveremos estudar, buscar e fazer a mesma, diante de nosso objeto de pesquisa, dentro da História e na história. Nesse contexto, distinguir entre passado, presente e posterior futuro, nos possibilita compreender o tempo e, em qual tempo devemos narrar os fatos, relata Le Goff (2003, p. 197):

A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo. É, pois, uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas. Como o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica.

Dessa forma, mostra-se importante sair do presente, ir ao passado, investigá-lo e retornar ao presente para narrar/relatar a compreensão dos fatos do presente e passado. Não somos e, não estamos fora do tempo, estamos dentro do tempo no seu transcorrer. Compreender esta dúbia interpretação temporal, nos faz adentrar na filosofia, enquanto reflexão e na ciência em sua interpretação do tempo e História na história.

Quando nos voltamos a obra de Koselleck (2006), em seu trabalho "Futuro Passado", notamos que seu ponto de análise se trata de duas categorias históricas fundamentais para compreendermos a questão da temporalidade histórica, as quais sejam: "Espaço de experiência" e "horizonte de expectativa". Ele analisa como as expectativas futuras, moldam a compreensão do passado e ações no presente.

Sendo um historiador da história dos conceitos, ele busca entender o movimento que essas categorias possuem em nossa vida e sociedade. Koselleck faz reflexões sobre os conceitos históricos, mostrando, que tem um único processo histórico a se pensar, ou seja, o espaço de vivência e tempo, que a história já tem um futuro planejado, a partir de suas experiências vividas e da expectativa do que virá, ou o futuro. Não se podendo conceber uma experiência estática entre espaço de experiência e horizonte de expectativas, estas são constituídas de diferenças temporais no tempo presente/hoje, na medida em que são entrelaçados, o passado e o futuro de maneiras desigual.

De acordo com Koselleck (2006, p. 305):

Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando sua própria vivência e recordações, conduzido por perguntas, mas também, por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservam até hoje, e que em maior ou menor número chegam até nós.

Ao transformar esses vestígios em fontes, dando testemunho de fatos históricos no qual se deseja aprender, o historiador se movimentará em dois planos, ou analisará fatos anteriormente articulados na linguagem, ou, baseando em hipóteses e método construirá fatos ainda não articulados, mas, revelados a partir de vestígios.

No primeiro, os conceitos vistos pela lógica tradicional da linguagem das fontes, servem tão somente de acesso heurístico, facilitando a compreensão da realidade de tempos passados, ou, que já transcorreram. Já no segundo, o historiador se baseia por conceitos, formados e definidos posteriormente, ele serve-se de categorias científicas, que são empregadas sem comprovação das fontes, tratando de conceitos ligados às fontes e às categorias científicas do conhecimento, sendo preciso distinguir e que podem estar associados entre si, mas não estão de fato.

O historiador dos conceitos, deve medir essa convergência ou divergência, entre os conceitos e as atuais categorias do conhecimento. Sendo a história dos conceitos, por mais específicas que possam ser os métodos, e, sua riqueza empírica, se faz refletir sobre o início de uma teoria científica da história, levando para a teoria da história.

Koselleck (2006), aborda as categorias históricas de “espaço de experiência” e “horizontes de espera”, mas, não deixa de apontar que essas duas expressões, não são passageiras como conceitos da linguagem das fontes, tendo em vista que, todas as histórias contadas dentro da História, foram construídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam, com isso, ainda não

relataram sobre uma história concreta; passada, presente ou futura. “Já “experiência” e “expectativa” não passam de categorias formais, não permitindo deduzir aquilo o qual se teve de experiência e aquilo que se espera” (KOSELLECK, 2006, p. 306).

Desde então a história pôde ser concebida como processos de contínuo e crescente aperfeiçoamento; apesar das recaídas e rodeios, ele teria que ser planejado e posto em prática pelos homens. Desde então os fins continuam a ser estabelecidos de geração em geração, e os efeitos previstos no plano ou no prognóstico se transformam em elementos de legitimação da ação política (KOSELLECK, 2006, p. 317).

Entretanto, partindo de horizonte de expectativa, há uma mudança nas reflexões que se desenvolvem com o tempo e todas as categorias formais, se caracterizam, por serem ao mesmo tempo ou, por terem sido conceitos históricos procedentes do mundo da vida, quer seja no campo político, econômico ou social, talvez transmitindo uma visão intuitiva que superava o mundo cotidiano da política. As categorias “experiências” e “expectativas” estão em um grau de generalidade mais elevado, difícil de ser superado, sendo seu uso absolutamente necessário e como categorias históricas elas equivalem a espaço e tempo.

“O par de conceitos”, “experiências” e expectativas” é manifestamente de outra natureza. Não prepõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro; não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa (KOSELLECK, 2006, p. 307).

Aprendemos com o tempo, também com o tempo reunimos e adquirimos novas experiências, sendo por recordações de erros cometidos, que poderão ser corrigidos por novas experiências adquiridas e que, podem no presente, se modificar com reflexo no tempo futuro, podemos mudar com o correr do tempo, o ganho de experiências ultrapassa a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior.

Koselleck (2006, p. 305) explica que, “o historiador sempre se movimenta em dois planos”, seja pela ótica da análise de fatos ou pelos métodos e técnicas de pesquisa, através da criação de hipóteses de estudo. Isso o conduzirá a extrair conclusões, a partir dos vestígios encontrados.

Esses dois momentos que o autor destaca estão separados por possibilidades distintas de análise, a partir da compreensão no espaço e no tempo em que se analisa e para o autor, sendo a história inteira única, também o futuro se apresenta e se dá de forma única, portanto, diferente do passado. O futuro nos trás uma visão de progresso, modificando o valor, que se tem do passado.

Ao considerar a interpretação de tempo na História, Hartog, em sua obra “Regimes de Historicidade”, examina as diferentes formas, pelas quais os seres humanos têm concebido o tempo, ao longo da história. Ele identifica diferentes “regimes de historicidade” que refletem também em diferentes maneiras de lidar com a temporalidade.

O referido autor expõe que:

A rememoração é ativa, ela não é um surgimento involuntário do passado no presente; visando um momento do passado, ela tende a transformá-lo. Homem da brecha do tempo, do presente, seguramente, mas em nenhum caso do presentismo, sua *aura* não parou de crescer, justamente, desde que o regime moderno de historicidade encontrou-se questionado. Do passado, ele não faz de forma alguma tábula rasa, enquanto fórmula um pensamento da revolução (HARTOG, 2013, p. 168).

O autor supracitado alude, que a rememoração não é um envolvimento involuntário do passado no presente, mas sim, uma atividade consciente e intencional. Ao direcionar-se a um momento específico do passado, uma rememoração tende a transformá-lo. Isso sugere que, a maneira como nos lembramos e interpretamos o passado é influenciada pelo nosso contexto presente e pelos nossos objetivos e perspectivas.



Hartog (2013) descreve o “homem da brecha do tempo, do presente”, sugerindo que uma rememoração ocorre no presente, mas não se limita ao presenteísmo, que é uma visão de mundo, que coloca o presente como o único ponto de referência válido. Em vez disso, uma rememoração envolve uma abordagem mais complexa, que reconhece a importância do passado e sua conexão com o presente. Ele menciona a aura crescente do homem da brecha do tempo, sugerindo que sua importância e influência aumentaram, à medida que o regime moderno de historicidade tem sido questionado.

Isso pode ser interpretado como uma resposta à crise da história, em que as abordagens tradicionais e lineares foram desafiadas, levando a uma reavaliação do papel da rememoração e do passado na construção do conhecimento histórico.

Por outro lado, ele destaca ainda, que o homem da brecha do tempo não descarta completamente o passado, mas utiliza-o, como uma base para o pensamento revolucionário. Isso sugere que o passado continua sendo uma fonte de inspiração e reflexão para a transformação social e política, ou seja, ressalta a natureza ativa da rememoração, sua relação com o passado e o presente e a importância do homem da brecha do tempo, como um agente que utiliza o passado, como fonte de reflexão e pensamento revolucionário.

Baseando-se, nas informações contidas no tempo passado, é que as pessoas transformam o presente. Hartog considera o lugar do passado, no momento presente e questiona como diferentes sociedades constroem narrativas históricas, para relatar a História dentro de seu tempo histórico, considerando que no presente estão informações do passado, que estas nos direcionam para o futuro.

O presente traz consigo, informações do passado, estas informações nos direcionam para o futuro e ambos se interligam, ou, se fundem. As pessoas estão no presente, dando importância maior ao futuro, projetando suas vidas a posteriori, esquecendo muitas vezes

de viver o presente, por estarem e colocarem todas suas expectativas não no agora, mas, no amanhã.

Este é o sentido imperativo da ordem do tempo: uma ordem que continua acelerando ou se apresentando como tal. A história é feita então em nome do futuro e deve ser escrita do mesmo modo. O movimento futurista estimulou esta postura ao extremo. (HARTOG, 2013, p. 141).

Desta forma, o autor discute como diferentes épocas históricas tiveram diferentes relações com o futuro, analisando como as expectativas em relação ao futuro, influenciam a visão de mundo de uma sociedade e como essa visão molda a interpretação do passado e do presente. Hartog cita que o Sec. XX foi aliado com uma tendência inicial, mais futurista do que presentista, com tendência mais ao futurismo.

O sentido futurista é imperativo da ordem temporal, ordem esta de dominação, de domínio sobre o futuro, que continuava se revelando, apresentando como deveria ser, sendo a história feita em nome do futuro, também sendo escrita do mesmo modo como estava posta.

3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ACERCA DA TEMPORALIDADE/PRESENTISMO

Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck e François Hartog por serem considerados importantes e grandes historiadores, que refletiram sobre a temporalidade na história, eles comungam de algumas convergências, mas também, há algumas divergências nas interpretações dos tempos históricos.

Podemos indicar que Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck e François Hartog compartilham a crítica ao presentismo, reconhecendo a importância de evitar a imposição de valores contemporâneos ao interpretar o passado. Eles destacam a necessidade de compreender o passado em seu próprio contexto histórico.

Todos os três historiadores concordam que é fundamental levar em consideração, as circunstâncias sociais, culturais e políticas de uma época específica ao analisar a temporalidade. Eles defendem a análise situada no contexto histórico para uma compreensão mais adequada do passado (LE GOFF, 2003; KOSELLECK, 2006; HARTOG, 2013).

Enquanto Jacques Le Goff enfatiza a longa duração e a evolução histórica ao longo do tempo, Reinhart Koselleck e François Hartog, adotam uma perspectiva mais focada em períodos específicos. Koselleck, por exemplo, se concentra na análise de estruturas temporais em determinados momentos históricos, analisando o tempo em si.

Koselleck se destaca por sua ênfase na história dos conceitos, analisando como os significados e usos desses conceitos mudam ao longo do tempo. Por outro lado, Le Goff e Hartog, se concentram mais em questões de memória, narrativas históricas e regimes de historicidade. Considerando a História como ciências, mas também, como memória, seus contratos ao longo da história.

Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político [...]" (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Essas são apenas algumas das convergências e divergências entre os historiadores em relação à temporalidade e ao presentismo, sendo que, cada um deles contribuiu com sua própria visão e

abordagem, enriquecendo o debate historiográfico sobre a experiência e interpretação do tempo na história. Tais reflexões se faz muito importante para nós, para que possamos de certa forma, refletir verdadeiramente o que é História, dentro do nosso objeto de pesquisa.

Quanto às reflexões dos pesquisadores citados sobre Presentismo, Le Goff, Koselleck e Hartog, trouxeram contribuições significativas para o entendimento da temporalidade de passado, presente e futuro, dentro do contexto da história.

Le Goff, em sua reflexão, trabalhou no sentido de compreender e relatar de como a duração histórica se dá, em suas análises históricas, ele buscou entender os processos de transformação e continuidade da história ao longo do tempo, e, no tempo. Ao discorrer sobre as memórias e narrativa histórica dos fatos, explicando a relação entre memória e história.

Ele destacou como as sociedades constroem narrativas do passado e como essas narrativas evoluem ao longo do tempo, passando pelo tempo dentro da história, e que, há um tempo circular e tempo linear e é, neste transcorrer, que está o passado, presente e futuro. Também questionou a ideia deste tempo, existindo o tempo linear e o progressivo, reconhecendo a presença de percepções mais cíclicas do tempo, em algumas sociedades medievais.

Koselleck (2006), também reflete sobre as estruturas temporais, argumentando que em diferentes épocas históricas, a história possui suas próprias estruturas temporais, que moldam a percepção do passado, presente e futuro, analisando como essas estruturas, influenciam as experiências históricas e os conceitos relacionados.

O futuro e o passado para Koselleck na sua interpretação, foi explorando esta relação entre futuro, e, passado, e argumentando que a compreensão do futuro esteve e está intimamente ligada à interpretação do passado. A forma com que se interpretam o passado, muitas vezes suas expectativas e projeções de futuro influenciam a compre-

ensão/interpretação e a narrativa histórica. Ou, o futuro é ligado diretamente, conforme se interpreta o passado, desconsiderando o presente. A única coisa que se tem de interesse é, as histórias do tempo, que já se passou como prospecção para um futuro ainda por vir.

Expressões modernas do presentismo, explicitamente inspiradas por correntes vitalistas, levaram a desvalorização do passado, cujo presente se sobrepõe sobre o passado, em nome da vida e também da arte muitas vezes. Na identificação do presentismo, pode-se de forma histórica, explicar o presentismo na religião e nas filosofias antigas, com a passagem de uma para a outra. Para Hartog nunca vivemos o momento presente, estamos sempre a nos preparar para viver o futuro, ou futuro imaginário.

O presente está no horizonte, sem o futuro e sem passado, ele produz cotidianamente o passado e o futuro de que sempre precisa, valorizando o imediato. O comportamento do homem dentro da história, traduz uma experiência amplamente compartilhada do presente e é um dos seus componentes, delineando a temporalidade do presente:

Como se quisesse preservar, na verdade, reconstituir um passado já extinto ou prestes a desaparecer para sempre. Já inquieto, o presente descobre-se igualmente em busca de raízes e de identidade, preocupado com memória e genealogia (HARTOG, 2013, p. 151).

Ao introduzir o conceito de regimes de historicidade, Hartog foi um dos pesquisadores que, ao se referir a diferentes maneiras, pelas quais as sociedades vivem e experimentam o tempo histórico, analisa como em diferentes épocas históricas, há regimes de historicidade distintos, moldando a relação com o passado, o presente e o futuro, investigando como as relações entre a compreensão do futuro e as interpretações do passado influenciam a história, “Se a crítica ao progresso não implica uma promoção automática do presente, ela instila a dúvida sobre o caráter inevitavelmente positivo da caminhada para o futuro” (HARTOG, 2013, p. 146).

O Contrato com o futuro foi examinado por Hartog como diferentes períodos históricos têm diferentes relações com o futuro, argumentou que, a noção de futuro é historicamente contingente e influenciando a maneira como as pessoas interpretam a história e a si mesmas, dentro do tempo histórico na história.

Sua reflexão sobre temporalidades, questiona o tempo, ou, as temporalidades mais tradicionais, buscando compreender como a experiência do tempo pode variar, dentro de uma mesma época, de acordo com diferentes grupos sociais e contextos específicos, “porém, o Manifesto futurista, mostra também como podemos passar do futurismo ao presentismo, ou como o futurismo é também(já) um presentismo (HARTOG, 2013, p. 141).

Neste contexto esses historiadores forneceram abordagens e categorias analíticas importantes, para a compreensão da temporalidade de passado, presente e futuro na história, contribuindo para o desenvolvimento da teoria histórica e do pensamento historiográfico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar a contribuição teórica dos três autores Le Goff, Koselleck e Hartog, os pesquisadores debruçaram sobre o estudo da teoria da História e o estudo da História, enquanto ciência, contribuindo com nossos estudos hoje, para refletir sobre a condução e abordagens de nossos objetos de estudo em História.

Especificamente, na minha dissertação de mestrado, que se concentra nos alunos egressos do curso de Licenciatura em História da UEG de Morrinhos, sendo, portanto, meu objeto de estudo, essas obras serão essenciais para uma melhor compreensão e exposição da historicização de suas trajetórias, levando em consideração, os cuidados que um historiador deve ter.

Ao avaliar a contribuição teórica dos três autores: Le Goff, Kosseleck e Hartog, compreendi que eles se debruçaram sobre o estudo da teoria da História, a História enquanto ciência, oferecendo perspectivas e visões distintas sobre a temporalidade de passado, presente e futuro. Os mesmos exploram, em suas reflexões, de como o passado é lembrado e interpretado no presente, e, como as expectativas futuras, moldam nossa compreensão do passado e diferentes concepções do tempo ao longo da história.

A ampla e clara abordagem dos estudiosos analisados, nos mostra o verdadeiro papel do historiador, ao lidar com fontes históricas e ao se deparar com seu objeto de pesquisa, através da interdisciplinaridade, podemos desenvolver pesquisas que remontam e entendem histórias históricas, compreendendo a evolução da sociedade dentro da temporalidade histórica. Essa compreensão não se limita apenas aos licenciados em História, mas também, é relevante para profissionais de outras áreas, como administradores de empresas e economistas, que podem utilizar essa compreensão para registrar a evolução do homem em sociedade ao longo do tempo.

Nesse contexto historiográfico de passado, presente e futuro e da relação entre história e memória, é que desenvolverei uma pesquisa sobre o cenário da Educação Superior em Goiás, com foco na UEG, considerando a heterogeneidade das instituições de ensino superior no estado, é importante compreender os aspectos históricos, temporais, sociais, políticos e culturais, que caracterizaram a criação, expansão e acolhimento das universidades.

Em particular, buscaremos compreender os fatores essenciais para a formação de profissionais da educação em Goiás, analisando o processo de expansão da UEG e suas políticas públicas de formação de professores. Isso inclui investigar a trajetória dos egressos, identificar sua inserção profissional e compreender a visão daqueles que agora trabalham dentro da instituição.

A compreensão desses fatos históricos e educacionais, dentro do contexto da História passada, presente e futuro, é essencial para nortear a busca por estratégias, que motivem os alunos a seguirem suas profissões e valorizem os licenciados em História. Os estudos de Le Goff, Koselleck e Hartog sobre a temporalidade histórica, fornecem perspectivas valiosas para compreender a construção e o significado do tempo histórico, destacando a complexa relação entre história e memória, como expectativas futuras e como diferentes concepções do tempo ao longo da história.

Ao mencionarmos a UEG, Campus Morrinhos, especificamente o curso de Licenciatura em História, reconhecemos o símbolo dessa instituição no município e região. Diante disso, surge a necessidade de compreender o destino dos egressos desse curso, suas trajetórias profissionais após a conclusão dos estudos e se há algum egresso, que trabalhe na própria instituição, seria interessante também, conhecer a visão desses egressos, que agora operam na UEG - Campos Morrinhos.

Para embasar essas pesquisas, a compreensão dos fatos históricos e educacionais, dentro da perspectiva da História passado, presente e futuro, é fundamental e nesse sentido, os estudos de Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck e François Hartog sobre a temporalidade do passado, presente e futuro, oferecem perspectivas valiosas, cujos autores, destacam uma relação complexa entre história e memória, como expectativas futuras, moldando nossa compreensão do passado e exploram as diferentes concepções do tempo ao longo da história.

Le Goff chama nossa atenção para a influência da memória individual e coletiva na escrita da história, mostrando como o passado é constantemente reinterpretado de acordo com as necessidades e interesses do presente. Isso nos leva a refletir sobre como a interpretação do passado está em constante evolução e como diferentes perspectivas podem coexistir.

Koselleck, por sua vez, destaca a importância das expectativas futuras na construção do tempo histórico. Ele nos convida a considerar como visões de futuro, moldam nossas interpretações do passado e influenciam nossas ações no presente. Esses pensamentos nos levam a repensar a noção de linearidade temporal e reconhecem a complexidade das relações entre passado, presente e futuro.

Por fim, Hartog nos oferece uma perspectiva mais ampla ao examinar diferentes “regimes de historicidade” ao longo da história e sua análise nos permite compreender como diferentes sociedades constroem narrativas históricas e concebem o tempo de maneiras distintas. Isso nos desafia a questionar nossas próprias concepções do tempo e reconhecer sua natureza relativa e moldável.

Em conjunto, os textos de Le Goff, Koselleck e Hartog, nos permitem repensar nossa compreensão do tempo histórico dentro da História, destacando a importância das relações entre passado, presente e futuro, bem como, a influência de fatores individuais, coletivos e sociais na construção de narrativas históricas. Esses estudos, nos lembram que o tempo é uma construção complexa e que sua interpretação está sujeita a constantes mudanças e contextualizações.

Ao compreender esses fatos, somos capazes de vislumbrar estratégias profissionais e utilizá-las na formação intelectual e no desenvolvimento da mão de obra, sendo fundamental reconhecer a importância da formação intelectual no Ensino Superior, tendo em vista que, precisamos compreender a temporalidade da História dentro da história e utilizá-la como base sólida, para o trabalho e a valorização da categoria docente de Licenciados em História.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.
- ARENDRT, Hannah. O conceito de história - antigo e moderno. *In*: ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8 ed., São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BRASIL. Lei nº. 9.394/96 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEG, Goiânia, 2013.
- CARR, Edward Hallet. O historiador e seus fatos. *In*: CARR, Edward Hallet. **Que é história?**. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LE GOFF, Jacques. Passado/Presente. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- KOSELLECK, Reinhart. "Espaço de experiência" e "horizonte de expectativa": duas categorias históricas". *In*: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica do tempo histórico**. Rio de Janeiro: Contraponto / Editora da PUC-Rio, 2006.
- HARTOG, François. Memória, história, presente. *In*: HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed., Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- RÜSEN, Jörn. Tarefa e função de uma teoria da história. *In*: RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Finep / Companhia Editora Nacional, 1979.
- ZOCCOLI, Marilise M. de S. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SOBRE AS ORGANIZADORAS DA OBRA

Francisca Vilandia de Alencar traz consigo uma trajetória sólida e diversificada no âmbito acadêmico e profissional. Ela é Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UJEG). Além disso, é advogada com registro na OAB Ceará. Também acumula especializações em diversas áreas do Direito, sendo pós-graduada em Direito Penal e Criminologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em Docência do Ensino Superior pela FAVENI e em Direito Privado e a Nova Advocacia pela Faculdade Legale. Com vasta experiência como docente desde 2014, a organizadora atuou como professora universitária no Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ) nos anos de 2019 e 2020. Seu campo de pesquisa é interdisciplinar, abrangendo o Direito, a História, questões de marxismo, capitalismo, mundo do trabalho e educação. Além de seu trabalho acadêmico, também desempenha o papel de mentora acadêmica, auxiliando diversos outros acadêmicos em sua trajetória de mestrado, desenvolvimento de dissertações e na preparação de documentos para Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), incluindo o cadastro de projetos na Plataforma Brasil. É a criadora do curso online "Você Rumo ao Mestrado" e administra a marca @conectastRICTO no Instagram, onde compartilha conteúdo acadêmico relevante. Para conhecer mais sobre sua trajetória e trajetória, seu currículo Lattes está disponível neste link: <http://lattes.cnpq.br/2655669818477435>. Seu perfil ORCID pode ser acessado através de: <https://orcid.org/0000-0003-0453-8388>. Para entrar em contato, utilize o e-mail vilandiaalencar01@gmail.com

Hanen Sarkis Kanaan possui um percurso acadêmico e profissional notável, dedicando-se ao campo da Educação. Atualmente, é Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR), continuando a sua jornada de aprendizado e pesquisa. Ela obteve o título de Mestre em Educação pela UNIVILLE/SC, consolidando sua expertise na área. Além do seu comprometimento com a pesquisa acadêmica, Hanen é também uma educadora engajada. Ela é professora concursada na rede pública estadual de Santa Catarina, ministrando a disciplina de História no ensino médio. Seu compromisso com a formação educacional estender-se ao estágio supervisionado no curso de magistério. Participando ativamente do cenário de pesquisa educacional, Hanen é membro do grupo de pesquisa "Estado e Políticas Educacionais". Mais informações sobre o grupo podem ser encontradas no link: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577. Seu currículo acadêmico está disponível no Lattes, onde pode ser explorado seu percurso, projetos e convidados: <http://lattes.cnpq.br/8451647189378580>. Além disso, Hanen tem um perfil no ORCID, que pode ser acessado em: <https://orcid.org/0000-0003-0665-6783>

Caso deseje entrar em contato, o e-mail de Hanen é hanensc@gmail.com. Suas contribuições tanto como pesquisadora, quanto como educadora são notáveis, enriquecendo a área da Educação com seu compromisso e paixão.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Ana Maria Sampaio dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2022). Graduada em licenciatura Letras pela Universidade Federal do Ceará (2013). Licenciada em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual do Ceará-UVA. Com experiência na área de Letras. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Professora efetiva do Ensino Fundamental II, nas áreas de Linguagens e Códigos. Especialista em Educação a Distância - EAD, pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2016). Tem experiência em tutoria de ensino de cursos em EaD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812677273124252>

E-mail: anasampaio.santos@hotmail.com

Ana Núbia Marques Duarte

Licenciada em História (2013), pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, habilitada em Pedagogia (2014) pela Universidade Kúrios. Pós-graduada em Teoria e Metodologia da História, Psicopedagogia Institucional. Clínica e hospitalar, Gestão e Supervisão Escolar. Atualmente é professora da rede municipal do município de Ipueiras-CE e do Ensino Médio nos componentes de História e Sociologia. Tem experiência em Gestão Escolar e na área da Educação, com ênfase no Ensino de História Medieval, Arte Rupestre, Indisciplina Escolar e as dificuldades de aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0440252869317834>

E-mail: nubia2016.ips@gmail.com

Ângela de Castro Mota

Mestranda em História pelo PPGHIS-UEG. Professora efetiva junto a Secretaria Municipal de Caldas Novas, Goiás; especialista em língua Espanhola pela instituição Faculdades Integradas de Jacarepagua; especialista em língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual pela Faculdade Albert Einsein; Licenciatura em Letras-Português-Espanhol pelo UNICEUB. Possui interesse em pesquisas no âmbito da História, Ensino das Religiões e eixos interdisciplinares.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6506507025773281>

E-mail: anja36044@gmail.com

Anna Vitória Mendanha Barcelos

Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013) e pós-graduação em Direito Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2020). Atualmente é coordenadora de cumprimento de atos cíveis pelo Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ/GO). Tem interesse em pesquisas acadêmicas relacionadas a questões gerais do Direito, História, questões de gênero e capitalismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3294628353340789>

E-mail: annavitoriam@gmail.com

Aparecida Pimenta de Castro Diniz Rodrigues

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1999) e pós-graduação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Concursada desde 2008 na rede estadual de educação do estado de Goiás e concursada na rede municipal de Caldas Novas desde 2009. Atua como coordenadora pedagógica do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O interesse da pesquisa é voltado para a leitura e escrita que promova a reflexão e favoreça um raciocínio claro, onde o aluno desenvolva seu processo de ensino aprendizagem de forma ativa e participativa, principalmente pós pandemia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7959119440660012>

E-mail: cpimentad@gmail.com

Carmen Helena Pereira Borges

Licenciada em História, pela Universidade Estadual de Goiás, Pós-graduada em Educação Especial, com ênfase em Libras pela Universidade Católica de Uberlândia, graduada em Pedagogia pela Universidade Unifaveni. Atualmente é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, no CEPAE/UFG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1226382083230325>

E-mail: carmenhelenacn@hotmail.com

Eliane Cassimiro Gonçalves Oliveira

Mestranda em História pelo PPGHIS-UEG. Graduada em Ciências- Licenciatura Plena- Habilitação em Biologia pela Fundação Ulbra de Itumbiara -Goiás, Pedagoga- Universidade Estadual Vale do Acaraú - Ceará, Pós-Graduada em Biologia geral e Gestão Ambiental pela Universidade Salgado de Oliveira, Goiânia - Goiás. Coordenadora do Ensino Fundamental- 1º ao 5º Ano da Rede Municipal da Educação de Itumbiara- Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0898203984398126>

E-mail: elianecassimiro@gmail.com



Elma Mota dos Santos Gonçalves

Professora com Formação Técnica em Magistério, efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás deste 1993, atuando inicialmente como professora no Ensino fundamental I. Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM e especialista em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura-FABEC. Atualmente trabalha na Coordenação Regional de Educação de Trindade - Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8261022764274317>

E-mail: elmamotta422@gmail.com



Elvis Franklin Vieira da Silva

Mestrando em História pelo PPGHIS-UEG. Graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Sul: Unidade Morrinhos. Possui experiência vasta no ensino de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e História da Arte. Professor regular do Centro Educacional de Morrinhos (CEM) e Escola Senador Hermenegildo de Moraes - GSHM (ASPLA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3359008660634447>

E-mail: elvisfranklin1422@gmail.com

Eugênia Aurélia Rodrigues

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2001), possui especialização em Docência do Ensino Superior (2007), atualmente é professora efetiva pelo município de Caldas Novas/GO e pelo Estado de Goiás. Tem interesse em pesquisas no âmbito da História e relações de poder com foco nas questões políticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5513586773019615>

E-mail: eugeniarodrigues0216@gmail.com



Fabiula Cristina da Costa Almeida

Formada no Curso de Magistério pela EEB Prof Aníbal Nunes Pires (2006). Coursou até a 4 fase do curso de Letras Português na (UFSC) Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2010). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2017). Especialista em didática psicopedagógica interdisciplinar e gestão escolar na educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (2018). Cursando Especialização em Autismo, psicopedagogia e neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021). Cursando também especialização em Psicolinguística pela Faculdade Metropolitana (2023). Trabalha na área da educação como professora de educação infantil efetiva desde 2017 - CEI Maria Jose de Medeiros, na cidade de Palhoça-SC. Atualmente aluna especial do Curso de Pós Graduação (mestrado) em Linguística da UFSC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5412682853021911>

E-mail: fabiulacosta65@gmail.com



Geraldo Magela Gonçalves

Mestrando em História pelo PPGHIS-UEG. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás(2002), graduação em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Estadual de Goiás(2004), especialização em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura(2018) e especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira(2008). Atualmente é Professor do Colégio Estadual Padre Pelágio e Professor da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8064833908251458>

E-mail: gmagela36@yahoo.com.br



Istelina Rosa Tomaz

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2003), especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Apogeu (2010) e especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (2005). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Caldas Novas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação e Aconselhamento.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2759814780164110>

E-mail: istelinarosa@gmail.com



Jaqueline de Araújo Silvestre Batista

Cursando o Mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em História na Universidade Estadual de Goiás - UEG/ Linha I - História, Cultura e Poder, desenvolvendo o Projeto de Pesquisa em: Tecnologias Digitais e Formação de Professores Durante a Pandemia do COVID-19: Estudo de Caso na Escola Municipal Rural Waldomiro Gonçalves de Souza (Caldas Novas/GO). Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise pela Faculdade Tecnológica de Palmas - FTP, especialista em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas pela Faculdade Apogeu, Graduada em Normal Superior com licenciatura e habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Sete de Setembro - FASS, licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, professora efetiva na Rede Municipal da cidade de Caldas Novas - Goiás atuando como Coordenadora Pedagógica no município desde 2017.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2132269306026196>

E-mail: jaqueasbcaldas@gmail.com



Karla Helou Cândido de Paula Freitas

É servidora pública junto ao Tribunal de Justiça de Goiás, exercendo a função de Coordenadora da Central Estadual de Atermação dos Juizados Especiais nas Comarcas do Interior (CEAJE). Possui graduação em Direito pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (1999). Especialização em Direito Educacional (2014). Possui interesses de pesquisa relacionado a violência de gênero, historiografia de arquivos processuais, Centro Memórias do Tribunal de Justiça de Goiás e outras imbricações entre a História e o Direito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8644337170654899>

E-mail: karlahelou24@gmail.com

Marcivon Martins da Cunha

Mestrando em História pelo PPGHIS-UEG. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2000). cursou pós-graduação em Formação Socioeconômica do Brasil (UNIVERSO, 2002); Meio Ambiente e Sustentabilidade (FINOM, 2011); Gestão da Educação Pública (UFJF, 2013). Atualmente é professor na Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho onde foi vice-diretor (2005-2007) e diretor (2007-2009 e 2011-2021). Tem experiência na área de História e Filosofia, com ênfase em História.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1689803423629517>

E-mail: marcivonmartins@hotmail.com

Maria Aparecida de Freitas Soares

Mestranda em História pelo PPGHIS da Universidade Estadual de Goiás (UEG) campus Sul Morrinhos/ GO, pós-graduada em Educação à Distância, possui graduação em História pela Universidade Estadual do Goiás (UEG). Linha de pesquisa: Cultura e Relações de Poder, temas de interesse: Identidade e pertencimento, Dinâmicas sociais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9937611747041461>

E-mail: soaresfreitas1970@gmail.com

Marislânia de Oliveira Silva

Mestranda em História pelo PPGHIS-UEG. Possui graduação em Letras e especialização pela Universidade Estadual de Goiás. Foi coordenadora pedagógica em escola de Tempo Integral - Colégio Estadual Sylvio de Mello durante 5 anos e também diretora de escola de educação infantil. Em 2019, atuou como professora de ensino especial para alunos do ensino médio. Trabalha como professora concursada ministrando aulas no ensino fundamental e médio das redes municipal e estadual nesta cidade de Morrinhos-GO. Acredita que através da Educação, pode transformar vidas, seu maior interesse, como pessoa e profissional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3201322169263163>

E-mail: marilanny@gmail.com



Monizy Silva Pereira

Analista Judiciária - Pedagoga, no Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica-IFRO; especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica - IFG; em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Focus (2021) e Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Cândido Mendes - RJ; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4980066714374443>

E-mail: monizyh@hotmail.com

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Mestra em Educação. Possui graduação em Pedagogia e em Direito. Especialista em Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia; Gestão, Coordenação e Orientação Educacional; e Docência do Ensino Superior. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Lauro de Freitas/BA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3971779624030952>

E-mail: pattideoliveira@hotmail.com

Patrícia Nolasco Guimarães

Graduada em Artes Visuais habilitação em Design Gráfico pela Universidade Federal de Goiás (2002) e Direito pela PUC/GO (2010). Pós-graduação em Direito Previdenciário pela Uni Evangélica e Responsabilidade Socioambiental em parceria da Uni Evangélica com o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Conciliadora e Mediadora Judicial. Analista Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás e atual Gestora Master da 6ª UPI das Varas Cíveis da Comarca de Goiânia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0354294729003772>

E-mail: petinolasco@gmail.com

Rayanna Maria Santos da Silva

Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Especialista em metodologia do ensino da língua inglesa (UNINTER). Foi bolsista em extensão na intuição UEMA atuando na área cultural. Trabalhou como residente pedagógica Capes - UEMA lecionando e executando projetos na escola Centro integrado Rio Anil. Atualmente trabalhando no Centro Educa Mais professora Maria Pinho (professora seletivada/SEDUC - MA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5278217953520637>

E-mail: rayannamaria02@gmail.com



Relna Fagundes Fernandes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013), especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Futura(2019) e especialização em psicopedagogia institucional, clínica e TGD pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2017). Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Caldas Novas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6578857720575770>

E-mail: relnafag@hotmail.com

Secília Rodrigues Rosa

Mestranda em História pelo PPGHIS-UEG. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (1999) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2012). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2021). Pós-Graduação em Gerenciamento Estratégico de Recursos Humanos. Atua como professora do Ensino Fundamental no município de Caldas Novas, Goiás, bem como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dedicar-se a pesquisas relacionadas a história das religiões, cultura afro-brasileira, religiões de matriz africana, com foco nos debates acadêmicos relativos à intolerância religiosa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/876606817866589>

E-mail: seciliarosa4@gmail.com

Suely Gonçalves de Souza

Mestranda em História pelo PPGHIS-UEG. Possui graduação Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011) e graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015). Atualmente é pedagoga - Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia. Possui interesse de pesquisa relacionado ao marxismo, educação e política.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677386876426458>

E-mail: jogapraca82@gmail.com

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá (1989), graduação em Letras pela Universidade Paulista(2016), especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá(1994) e aperfeiçoamento em Supervisão Escolar do 2º Grau pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino(1992). Atualmente é Coordeadora Pedagógica da Escola Municipal Mather Isabel. Tem experiência na área de Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1536604445219217>

E-mail: terezinhacaputo@hotmail.com



Vera Lúcia Oliveira do Amaral

Mestranda em História pelo PPGHIS-UEG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera Uniderp (2013) e em Letras - Português/Espanhol pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI (2022), Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela Faveni - Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020), Professora da Prefeitura Municipal de Caldas Novas - GO, estudante e pesquisadora do Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7963378276076296>

E-mail: lucia.oliveira.amaral@gmail.com

Wauldimaídes Costa

Mestranda em História pela UEG - Campus Sul Morrinhos-GO (2023). Especialista Gestão Empresarial e de Negócios (2001), Especialista em Gestão Escolar (2011), Especialista em Neuropsicopedagogia (2020). Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba-FESG/FAFICH (1993), licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba-FESG/FAFICH (1999), licenciada em História - UniCesumar (2020). Atuou como Diretora UEG projeto LPPE polo Vicentinópolis-GO (2000-2005); Gerente Departamento Técnico Pedagógico da Subsecretaria Regional de Educação de Goiátuba - SEDUC-GO (2001 - 2007), Supervisora Educacional Colégio Aplicação ULBRA - Itumbiara-GO (2007-2009), Coordenadora Pedagógica e Professora de Noções de Cidadania no Colégio da Polícia Militar de Goiás - E.J.V - Goiátuba-GO (2017-2020). Experiência em educação técnico profissional como professora de Métodos e Técnicas de Marketing - PRONATEC (2020-2021); docente das disciplinas de TGA, Marketing, Iso 9000 - BONFIM CURSOS PREPARATÓRIO EIREL - Itumbiara (2020-2023); Coordenadora Pedagógica COTEC (2021). Empresária - VAL COSTA - ACESSÓRIOS FEMININOS (2013-2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3392132442233841>

E-mail: wal.costa10@gmail.com

Wendell Siqueira Marinho

Mestrando em História pelo PPGHIS-UEG. Possui pós-graduação em Ludicidade e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Professor Pedagogo na rede municipal de educação da cidade de Caldas Novas - Goiás. Professor de Ciências Humanas no Estado de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274198363402019>

E-mail: wendellsiqueira@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 59, 60, 61, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80

alunos 46, 48, 49, 50, 59, 60, 62, 66, 68, 69, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 272, 274, 293, 295, 303

aprendizagem 9, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 60, 64, 67, 68, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 124, 126, 129, 130, 135, 137, 140, 263, 273, 275, 299, 300

autista 8, 39, 40, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 56, 57

B

Brasil 8, 9, 11, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 31, 34, 35, 37, 41, 45, 51, 61, 63, 64, 65, 70, 73, 76, 78, 79, 81, 94, 95, 115, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 170, 181, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 239, 243, 245, 259, 270, 297, 298, 303

C

catolicismo 9, 63, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 158, 159, 162

cidadania 24, 47, 51, 52, 60, 70, 71, 72, 74, 87, 107, 229, 272, 273

Cidadania 59, 306

ciência 187, 191, 202, 203, 205, 206, 208, 211, 219, 226, 230, 232, 233, 237, 239, 240, 242, 247, 253, 254, 268, 276, 281, 283, 284, 293, 294, 297

compreensão 8, 11, 22, 39, 40, 44, 50, 55, 59, 73, 79, 85, 87, 90, 115, 122, 138, 172, 189, 191, 195, 201, 206, 208, 223, 231, 233, 241, 242, 245, 246, 247, 262, 263, 267, 270, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296

comunidade 10, 41, 47, 48, 50, 60, 80, 83, 84, 88, 89, 93, 103, 116, 119, 120, 123, 135, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 206, 255, 256, 297

conceitos 10, 59, 62, 135, 151, 184, 185, 188, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 227, 233, 241, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 256, 263, 266, 279, 284, 285, 286, 290, 291

conhecimento 8, 10, 12, 39, 41, 45, 46, 49, 51, 53, 55, 59, 62, 65, 66, 80, 91, 93, 100, 101, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 137, 151, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 180, 186, 194, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 219, 220, 225, 231, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 246, 248, 251, 253, 254, 255, 266, 267, 274, 285, 288

conscientização 29, 34, 39, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 74, 106, 178, 273

construção 10, 32, 39, 46, 47, 48, 59, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 87, 101, 111, 112, 113, 122, 125, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 142, 148, 149, 157, 159, 160, 171, 174, 178, 193, 200, 203, 205, 206, 212, 214, 218, 219, 233, 240, 241, 242, 248, 251, 257, 265, 269, 274, 275, 280, 281, 282, 288, 295, 296

contexto 20, 22, 23, 30, 31, 35, 41, 51, 55, 61, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 84, 85, 89, 90, 91, 100, 102, 105, 143, 145, 147, 148, 165, 170, 171, 175, 177, 179, 185, 191, 195, 219, 226, 228, 230, 235, 239, 240, 241, 246, 247, 250, 252, 253, 254, 257, 263, 265, 273, 275, 279, 283, 287, 290, 291, 293, 294, 295

cultura 23, 61, 63, 67, 69, 74, 115, 117, 120, 122, 128, 129, 132, 133, 135, 147, 148, 170, 172, 175, 178, 185, 187, 221, 225, 229, 230, 235, 240, 243, 248, 251, 258, 259, 305

D

deficiência 11, 41, 45, 50, 51, 54, 56, 57, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275



desafio 48, 49, 52, 68, 89, 98, 106, 108, 137, 208, 219, 247, 263

diálogo 10, 49, 60, 61, 66, 67, 69, 74, 88, 113, 120, 122, 125, 130, 134, 139, 142, 160, 200, 203, 224, 230, 231, 237, 239, 241, 248, 257, 265, 269

difficultades 40, 42, 43, 49, 50, 80, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 97, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 124, 133, 134, 176, 270, 299

direitos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 45, 49, 51, 52, 55, 56, 68, 71, 72, 74, 272

diversidade 8, 9, 10, 33, 34, 39, 42, 43, 47, 52, 53, 55, 142, 147, 148, 153, 158, 159, 160, 185, 225, 239, 245, 255, 256, 257

E

Educação 8, 9, 12, 36, 39, 46, 52, 59, 68, 73, 75, 76, 81, 95, 108, 109, 111, 112, 115, 123, 130, 140, 166, 271, 272, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

ensino 9, 41, 47, 48, 50, 51, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 94, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 126, 127, 129, 130, 133, 135, 137, 138, 181, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304

escola 47, 48, 49, 50, 52, 56, 60, 62, 64, 67, 68, 69, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 180, 185, 186, 190, 261, 263, 271, 303, 304

escolar 9, 39, 41, 42, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 57, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 262, 263, 271, 301

Espiritismo 11, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 250, 256, 258

F

fontes 11, 59, 62, 144, 146, 154, 155, 156, 157, 175, 201, 202, 204, 211, 220, 223, 226, 231, 237, 238, 240, 241, 258, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 274, 285, 294

formação 12, 39, 40, 41, 42, 46, 55, 60, 61, 70, 73, 74, 75, 81, 89, 101, 114, 116, 124, 127, 137, 138, 144, 149, 156, 188, 190, 192, 227, 228, 240, 257, 270, 275, 294, 296, 298

futuro 12, 28, 39, 55, 75, 217, 234, 241, 242, 268, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

G

gênero 19, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 78, 94, 300, 303

gestão 9, 32, 84, 90, 111, 112, 125, 126, 130, 131, 133, 137, 138, 139, 140, 228, 301

H

história 11, 12, 19, 22, 23, 24, 27, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 74, 135, 144, 160, 161, 165, 170, 171, 176, 178, 179, 181, 185, 186, 194, 195, 197, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 247, 251, 252, 253, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 305

historiador 11, 185, 195, 197, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 245, 250, 257, 261, 262, 265, 266, 269, 278, 284, 285, 287, 293, 294, 297

homem 10, 22, 25, 31, 66, 67, 74, 164, 165, 166, 167, 168, 173, 178, 181, 184, 185, 194, 195, 197, 227, 228, 238, 288, 292, 294



I

identidade 54, 81, 82, 84, 87, 94, 148, 152, 155, 158, 159, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 282, 292

igualdade 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 50, 52, 72, 272, 273

importância 8, 9, 10, 11, 13, 34, 39, 42, 46, 47, 50, 51, 54, 59, 62, 70, 71, 72, 78, 80, 89, 90, 93, 94, 97, 106, 107, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 129, 132, 133, 137, 138, 164, 165, 166, 169, 170, 172, 173, 176, 177, 179, 180, 194, 196, 211, 218, 229, 231, 237, 239, 240, 241, 251, 255, 261, 262, 263, 264, 273, 274, 275, 278, 279, 282, 288, 290, 296

inclusão 11, 12, 34, 39, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 73, 75, 81, 86, 87, 93, 94, 234, 261, 262, 263, 271, 272, 273, 274, 275

influência 9, 12, 53, 56, 59, 72, 90, 142, 143, 144, 157, 158, 159, 193, 197, 223, 225, 226, 229, 231, 239, 240, 248, 251, 262, 270, 288, 295, 296

institucional 9, 77, 78, 79, 80, 83, 86, 87, 88, 95, 111, 112, 119, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 188, 204, 271, 305

instituição 11, 48, 82, 83, 84, 85, 87, 101, 111, 112, 115, 119, 126, 127, 129, 130, 133, 135, 137, 145, 146, 152, 186, 196, 249, 261, 262, 264, 265, 271, 272, 274, 275, 294, 295, 299

L

luta 19, 20, 21, 22, 24, 27, 30, 33, 34, 35, 52, 69, 72, 166, 188, 191

M

memória 167, 168, 169, 170, 172, 179, 181, 202, 211, 221, 235, 243, 265, 266, 268, 276, 278, 279, 281, 283, 290, 291, 292, 294, 295, 297

mulheres 8, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 43

N

narrativa 10, 11, 12, 40, 43, 185, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 238, 262, 291, 292

P

passado 11, 12, 19, 20, 21, 34, 113, 144, 165, 168, 172, 173, 179, 194, 195, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 250, 253, 256, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

perspectiva 9, 11, 26, 27, 47, 50, 58, 59, 61, 69, 78, 79, 82, 86, 87, 89, 134, 171, 200, 202, 203, 207, 209, 218, 227, 241, 250, 251, 256, 262, 268, 269, 274, 278, 282, 290, 295, 296

pesquisas 8, 12, 45, 55, 59, 81, 98, 144, 196, 220, 240, 242, 251, 256, 265, 278, 294, 295, 299, 300, 301, 305

pessoas 8, 11, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 67, 80, 92, 99, 103, 113, 123, 125, 147, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 170, 175, 176, 177, 178, 188, 229, 231, 236, 241, 248, 249, 252, 254, 255, 256, 261, 262, 263, 264, 270, 271, 272, 273, 274, 282, 283, 285, 288, 293

política 19, 20, 24, 25, 27, 29, 56, 64, 67, 70, 71, 72, 76, 78, 92, 94, 118, 122, 123, 140, 152, 169, 176, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 212, 254, 255, 286, 288, 297, 305

população 25, 40, 41, 43, 46, 54, 57, 65, 68, 69, 71, 146, 147, 149, 150, 158, 159, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 193, 228, 262, 264

prática 50, 59, 60, 66, 76, 78, 79, 87, 93, 95, 98, 103, 108, 128, 129, 130, 135, 146, 147, 180, 183, 184, 186, 193, 194, 197, 203, 204, 205, 220, 226, 228, 229, 236, 239, 241, 249, 250, 264, 265, 267, 270, 274, 278, 279, 280

presente 11, 12, 19, 20, 21, 27, 34, 41, 63, 70, 73, 97, 112, 113, 121, 124, 138, 142, 143, 144, 146, 152, 153, 160, 164, 165, 172, 174, 195, 205, 206, 208, 214, 217, 220, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 245, 246, 250, 255, 256, 261, 262, 267, 268, 269, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297



preservação 10, 153, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 273

professores 9, 39, 41, 47, 49, 52, 55, 60, 66, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 173, 272, 294

profissionais 12, 31, 39, 41, 42, 46, 52, 53, 55, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90, 92, 93, 94, 98, 188, 261, 263, 272, 275, 294, 295, 296

Q

qualidade 39, 47, 52, 54, 55, 72, 86, 99, 101, 105, 107, 110, 111, 112, 115, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 266, 271

R

realidade 9, 27, 31, 62, 66, 68, 69, 77, 86, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 105, 112, 113, 119, 121, 124, 125, 126, 128, 131, 135, 136, 143, 145, 166, 168, 172, 184, 194, 195, 197, 200, 202, 203, 207, 210, 214, 215, 216, 217, 220, 232, 233, 235, 252, 263, 267, 285, 297

reflexões 8, 9, 10, 12, 20, 21, 30, 35, 65, 70, 92, 97, 98, 99, 100, 196, 199, 200, 203, 205, 219, 240, 259, 281, 284, 286, 291, 294

religião 11, 57, 143, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 161, 162, 226, 229, 230, 231, 239, 240, 243, 244, 245, 246,

247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 292

resistência 9, 19, 22, 23, 44, 45, 51, 84, 111, 112, 116, 117, 121, 125, 131, 132, 138, 139, 148, 151, 160, 161

resultados 10, 93, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 138, 139, 184, 245, 278

S

sociedade 8, 10, 19, 20, 22, 24, 27, 31, 33, 34, 35, 39, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 84, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 101, 106, 121, 142, 144, 150, 153, 160, 165, 168, 169, 170, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 201, 213, 217, 225, 226, 229, 231, 234, 235, 240, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 261, 262, 263, 269, 271, 273, 274, 275, 281, 282, 284, 289, 294

T

teoria 10, 59, 76, 185, 186, 187, 193, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 211, 212, 213, 217, 220, 225, 231, 232, 239, 242, 265, 267, 276, 285, 293, 294, 297

transtorno 8, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 54, 55, 56, 57

V

verdade 10, 64, 68, 105, 146, 185, 200, 203, 212, 215, 216, 217, 235, 240, 292



WWW.PIMENTACULTURAL.COM

SABERES PLURAIS, CONHECIMENTOS MULTIDISCIPLINARES

Educação, Sociedade e História

